Córdoba
Nº 18

Año 2021

e-CO

Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado

Artículos

Reseñas

Entrevistas

Experiencias

Monográfico

TRANSFORMACIÓN DIGITAL EDUCATIVA

CEP Córdoba
JUNTA DE ANDALUCIA

JUNTA DE ANDALUCIA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

ISSN: 1697-9745
Depósito legal: CO-1139/2009

¿Qué es e-CO?

eCO es una revista digital sobre educación y formación del profesorado que edita el Centro del Profesorado de Córdoba desde enero de 2005. Desde el 2008 tiene una periodicidad anual.

¿Quiénes hacemos en e-CO?

Director

José Moraga Campos

Jefe de redacción

Miguel Calvillo Jurado

Consejo de redacción

Mercedes Arias González
Nieves Dugo Fálder
Manuel A. Jiménez Gómez
Ana Casas Bartra
Ana López Parra
Beatriz Martínez Serrano

Comité científico

Pablo Álvarez Domínguez
Universidad de Sevilla.

Rafael Bracho López
Universidad de Córdoba.

Beatriz Corpas Martín
C.E.I.P. Araceli Bujalance Arcos (Encinarejo, Córdoba)

Beatriz Garrido Ramos
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Joaquín Mesa Sánchez
I.E.S. Gran Capitán (Córdoba)

José Ramón Pedraza Serrano
I.E.S. Averroes (Córdoba)

José María Ruiz Palomo
I.E.S. Cartima (Estación de Cártama, Málaga)

Emilio Solís Ramírez
Universidad de Sevilla
Margarita Valdés Díaz
C. del Profesorado y de Recursos de Avilés-Occidente (Asturias)

Azahara Arévalo Galán
C.E.I.P. Duque de Rivas (Córdoba).

Linda Johanna Castañeda Quintero
Universidad de Murcia.

Alberto Díaz-Villaseñor Cabrero
Centro del Profesorado de Peñarroya-Pueblonuevo (Córdoba)

Leonor Martínez Serrano
Centro del Profesorado de Priego-Montilla (Córdoba)

Víctor Pablo Pardo Arquero
C.E.I.P. Antonio Machado (Lucena, Córdoba)

Ángel Manuel Ramos Zamora
Centro del Profesorado de Villamartín (Cádiz)
José Carlos Ruiz Sánchez
Universidad de Córdoba

Fernando Trujillo Sáez
Universidad de Granada

Pilar Vázquez Fernández
Equipo de Orientación Educativa de Palma del Río (Córdoba)

Diseño y presentación

Alfonso Gómez Barbudo
José Moraga Campos

Soporte técnico

Francisco España Pérez
Alfonso Gómez Barbudo
Manuel A. Jiménez Gómez

Administración y gestión

Carlos Tapia Agredano

Coordinación del monográfico

Manuel A. Jiménez Gómez

Asesorías colaboradoras

Francisco España Pérez
Miguel Gómez Muñoz
Otilia Guzmán Moral
Raúl Landa Navarro
Manuel Lucena Rubio
Francisco R. Merino Mesa
Jorge Manuel Pardo Ramos
Margarita Tejederas Dorado

Directora general

Elisa Hidalgo Ruiz

Advertencia

e-CO no se responsabiliza ni comparte necesariamente las opiniones vertidas por los autores y autoras en sus artículos o reseñas. e-CO autoriza a reproducir el contenido de los artículos siempre que se cite la fuente.

SUMARIO

EDITORIAL **6**

ARTÍCULOS 16

Posmodernidad, relatos y narrativas en tiempos de pandemia. Eduardo Corrales Moreno **17**

Pantallas y educación sexual en adolescentes. Alberto Del Egido Moreno **44**

Teleeducación en tiempos de coronavirus: mito y realidad de la educación en valores. Roberto Guijarro López **57**

Competencias docentes en la aplicación de estrategias de intervención de aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para una educación inclusiva y con calidad: resultados preliminares. Vilma Jones Soutt **77**

Entender y aplicar las teorías del aprendizaje. Laura Moreno Delgado y Manuel Solaguren-Beascoa Fernández **98**

¡No deje de escribirme largo y tendido! Testimonio de dos exiliados cordobeses. Homenaje a Manuel García-Jaén (Quito,1941-2020). Manuel Toribio García **124**

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS 151

Aventuras y desventuras didácticas en ciencias sociales de 1º eso: de los rudimentos básicos al teletrabajo. Josefa Cobos Maroto, José Ramón Pedraza Serrano y Rafael Pila Martínez **152**

Educación para la ciudadanía. Aportando herramientas conceptuales políticas: una experiencia en el aula. César Fernández Le Gal **210**

Las enseñanzas musicales de conservatorio aplicadas al bienestar social. Ana María Gutiérrez Martínez **227**

***THEATRON*: un debate online sobre la repercusión del teatro griego antiguo en nuestros días. Isabel Larios Porcel y Alejandro Valverde García 240**

Fomentando investigaciones creativas. Víctor Pablo Pardo Arquero..... 252

¡Nos cambiamos a google suite!. Concepción quesada Padilla 267

MONOGRÁFICO: 289

Dame un rea y cambiaré el mundo. Mª Dolores Alberdi Causse y Cristina Valdera López 290

DigCompOrg: Marco de referencia para la Transformación Digital de los centros educativos andaluces. Juñlio Cabero Almenara, Raquel Barragán Sánchez y Antonio Palacios Rodríguez 321

La educación de personas adultas ante el reto digital. Miguel Calvillo Jurado 341

Transformación Digital Educativa en Andalucía. Carmen Fernández Romero y Rafael Vidal Rodríguez-Sabio 361

Docencia en línea en el aula virtual: una destreza docente básica en la era postcovid. Alfonso Gómnez Barbudo y Manuel A. Jiménez Gómez 379

La digitalización educativa en educación infantil. Patrticia Huertas Mesa 405

Etwinning y la Transformación Digital Educativa. Servicio Nacional de Apoyo eTwinning. (Intef)..... 422

La administración electrónica educativa. Desafíos y soluciones. Francisco Silveira García. 467

Transformación digital de un centro educativo. Hacia la eficiencia digital en el CEIP San José. Gustavo Vegas Haro y David Pineda Claverías 523

ENTREVISTAS 556

ENTREVISTA A MIGUEL CALVILLO JURADO 557

ENTREVISTA A MANUEL LUCENA RUBIO 566

RESEÑAS 575

VELASCO, Manu. Soñando personas. Beatriz Martínez Serrano 576

EDITORIAL

LA EDUCACIÓN FRENTE AL ESPEJO: LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EDUCATIVA

Miguel Calvillo Jurado

Asesor provincial de Educación Permanente
Centro del Profesorado de Córdoba
miguelcalvillo@cepcordoba.org

Citar artículo: CALVILLO JURADO, M. (2021). La educación frente al espejo: la transformación digital educativa. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

La transformación digital está de moda y no sólo en educación, se habla de transformación digital empresarial (la primigenia) en todas sus variantes, agrícola, industrial, aseguradora... e incluso de la transformación digital de la religión. El concepto tiene su origen en un artículo de Westerman de 2011 (Leceta, 2019) en el que destacan la transformación digital (empresarial) como una superación del simple concepto de digitalización ya que no se trata simplemente de convertir en digital lo analógico sino de mejorar el rendimiento y el alcance de las empresas consiguiendo en el entorno digital una relación no sólo más favorable para una nueva era sino más rentable. De hecho, se comprueba que las empresas no aumentan sus beneficios simplemente por digitalizar los procesos, sino que deben innovar y comprometerse con ese proceso para exprimir sus posibilidades. Por eso Leceta (2019) señala la digitalización como un cambio indispensable pero no suficiente para la transformación digital que debe ser en realidad una innovación notablemente creativa.

En el sentido educativo, pues, la transformación digital supondría no una simple digitalización sino una mejora de los rendimientos educativos con los nuevos servicios y procesos que la innovación permite en el entorno digital.

La digitalización había comenzado mucho antes de la llegada de la pandemia del sars-cov-2, sin embargo, la transformación digital educativa se encontraba aún en mantillas y sólo ha comenzado ahora a valorar el alcance real que debe lograr y la gran distancia que aún le queda por recorrer. Un descubrimiento que era anunciado ya hace tiempo por muchos, ahora se ponía crudamente de manifiesto y de repente. Comúnmente se afirma que la pandemia ha hecho evolucionar de golpe la digitalización en muchos ámbitos de la sociedad, sin embargo, la pandemia más que hacer avanzar a la educación en todo el mundo, la ha puesto frente al espejo para que se reconozca definitivamente, como ha ocurrido con otros servicios, como la medicina, y sea consciente de su estado y necesidades.

En ese sentido, la educación en Andalucía poseía una larga experiencia en digitalización, especialmente en lo tocante a la gestión con la aplicación Séneca -unos de los sistemas de gestión educativa más potentes del mundo- y sus facilidades diversas tanto de gestión pura como de programación, documentación y comunicación. Por el contrario, los aspectos didácticos y pedagógicos y sus instrumentos no habían avanzado en digitalización tanto como la gestión. Y ello a pesar de múltiples planes desde los centros TIC y Dig a la escuela 2.0 y más recientemente el programa Prodig que es en realidad la semilla de lo que después por imperiosa necesidad se ha convertido en obligación o demanda de todos los centros coincidiendo con las perspectivas ya anunciadas por la Junta de Andalucía antes de la pandemia en este sentido.

Moodle centros (la posibilidad de gestionar el aprendizaje en este LMS) ya estaba disponible antes de que la pandemia lo hiciera indispensable para todos los centros. Y los ofrecimientos de otras dos plataformas cooficiales como Microsoft team o Gsuite, eran propuestas que también estaban en trance de oferta igualmente con anterioridad. La pandemia ha acelerado su difusión y adopción por parte de los centros escolares en un escenario ya preparado.

Esta digitalización a partir de LMS con ser un avance, supone una digitalización de los espacios y los tiempos que pone de manifiesto lo limitado de sus aportaciones. Los centros encuentran en estas plataformas las aulas y libros que se corresponden con el edificio físico del colegio. En principio es solo un cambio de entorno o mejor dicho, un entorno añadido, el virtual, por el contrario, plagado de metáforas físicas y tradicionales de la educación (aula, curso, tutorías, tarea…) que parece dejar las cosas en el mismo sitio – ahora virtual simplemente- en cuanto a la metodología e incluso la organización si el profesorado las usa con la intención de continuar su actuaciones a distancia de la misma forma que las hacía presencialmente.

Esta digitalización estaba igualmente presente en la formación del profesorado una de cuyas mayores ofertas y demandas giraba en torno a las TAC que cubrían el grueso de las actuaciones innovadoras bien como protagonista (talleres de aplicaciones, por ejemplo) bien como auxiliares de la innovación metodológica (por ejemplo, con ABP).

Sí, la digitalización estaba en marcha; es cierto que la pandemia la ha acelerado... pero la transformación digital educativa no ha hecho más que empezar y todavía se encuentra en un proceso no ya de inicio, sino de definición,

por lo que estas prisas imperiosas parecen en realidad acelerar más una simple digitalización sin transformación educativa.

La dificultad de este salto de la digitalización simple a la necesidad de una transformación digital educativa se puso de manifiesto en los inicios de las clases a distancia en toda España en centros sin experiencia previa con la suspensión de las clases presenciales en todos los estudios (García Peñalvo, F.J. y Corell, A., 2020). No es que se pusiera de manifiesto una brecha digital en las instituciones educativas a todos los niveles, es que se apreció claramente una brecha pedagógica al transferir sin más las metodologías presenciales (ya de por sí anquilosadas en ocasiones) al entorno digital (Ramírez Montoya, 2020) que necesita de nuevos procesos, genera nuevos servicios y conocimientos nuevos. No sólo hay y había obstáculos sino también resistencias. Por encima de la falta de recursos (terminales escasos o mala conectividad) los problemas se encontraron en los recursos humanos: falta de liderazgo y visión compartida en los centros escolares, así como la inestabilidad de sus profesionales (Area et al., 2020) a pesar de que en poco tiempo todas las instituciones educativas pudieron continuar sus clases adaptadas a distancia.

Un caballo de batalla fundamental en esta época de supresión de clases presenciales fue la evaluación. La idea de partida generalizada consistía en disponer los medios para poder realizar a distancia una evaluación idéntica a la presencial, no aventurarse a una nueva forma de evaluar. Como justamente la presencial se basaba fundamentalmente en exámenes, la transformación se circunscribía a poder realizar exámenes on line con las mismas garantías que presencialmente, asegurando la identidad y la originalidad sin ayudas. Ello dio lugar a todo tipo de estrategias ad hoc, como dobles cámaras, y a la extensión

del e-proctoring, que hasta ese momento apenas tenía demanda, promoviendo el uso de aplicaciones especializadas que controlen remotamente el acceso del usuario a contenidos en su ordenador y puedan acreditar la identidad y autoría de las respuestas a la prueba (Abella, 2020). La evaluación era una muestra más de digitalización apresurada, no de transformación digital educativa.

En general, pues, se digitalizó lo programado – o se intentó - en lugar de programar lo digital, que entraña una verdadera transformación digital educativa que no solo dé lugar a una educación digitalizada, sino transformada y transformadora.

Ya el informe Horizon (INTEF, 2016) había situado entre los desafíos educativos difíciles de abordar dos que tienen que ver justamente con esta transformación: la igualdad digital y la generalización de las innovaciones en la enseñanza. De manera que era previsible que ocurriera en todos los lugares de esta forma que hemos comentado: una digitalización apresurada sin transformación.

En general puede decirse, pues, que la diferencia fundamental entre digitalización, (centrada más bien en la tecnología) y transformación digital estriba en sostener una nueva cultura, la cultura digital que entraña comportamientos diferentes y diferentes servicios y no solo diferentes recursos conectivos (Muñoz Sastre, 2019). La conexión es indispensable pero no suficiente para una transformación digital que entraña sobre todo unos procedimientos cognitivos, sociales y organizativos diferenciados de los anteriores. Este era un déficit que ya se advirtió constantemente en todos los intentos anteriores de digitalización educativa basados normalmente en la

provisión de herramientas más que en la adopción de nuevos procesos y visiones corporativas.

Deuze (2006) definió hace tiempo esta cultura digital como la mezcla de tres valores (participación, remediación y bricolaje) que podemos resumir en una creación de conocimiento a través de un remix abierto y socializado propio de la época de la web 2.0. La educación no debía encerrarse ya en un contenedor magistral que se ofrece tal cual sea por los medios que sea, sino como una curación o comisariado de contenidos que el alumnado recrea constantemente a través de su propio curriculum (Lara, 2009). Este escenario exige no sólo una nueva cultura docente, sino de la misma forma una nueva cultura discente de un alumnado que empiece a vivir en las instituciones educativas con las mismas estrategias con las que se desenvuelve en el aprendizaje informal de su vida cotidiana. Es cierto que la transformación digital educativa es también una necesidad para adaptarse a un nuevo tipo de alumnado (Cabero y Marín, 2017), pero también es cierto que las generaciones actuales de estudiantes están más preparadas para el manejo digital personal y social que para su uso académico o laboral. En estos dos entornos necesitan una formación específica de la que carecen, más aún incluso entre el alumnado adulto de mayor edad.

Igualmente, los procesos corporativos exigen esa participación, remediación y bricolaje con nuevos fluidos de información y creación colectiva de conocimiento en una corporación educativa abierta a un liderazgo compartido y guiada por una visión disruptiva de la educación con futuro. No es que haga falta una cultura digital de centro, es que hace falta que los centros educativos compartan una cultura propia y no trabajen al socaire de los impulsos individuales de cada cual.

Constatábamos desde hacía tiempo que nunca se habían producido tantas innovaciones en tan poco tiempo en todos los ámbitos sociales y que la transformación digital educativa era simplemente una respuesta natural a la revolución digital que nos presentaba un nuevo tipo de sociedad, un nuevo tipo de alumnado (García Areitio, 2019) dentro de un panorama de educación universal que superaba la educación tradicional con la suma de nueva tecnología e innovación metodológica.

Ahora bien, como todos las creaciones de nuevos mundos y su cultura correspondiente, la cultura digital ha suscitado nuevas perspectivas sociales con una nueva ética del comportamiento y un aluvión de normas legales para regularla. La cultura digital está cristalizando también en una identidad y ciudadanía digitales que en la educación han centrado sus esfuerzos en la protección de los datos personales generados y trasegados por las actividades educativas en plataformas y aplicaciones muchas veces privadas sin control oficial directo y necesitadas de unas reglas previas para sus usuarios por encima del control general.

De esa forma, la transformación digital educativa que iba dirigida a una eclosión en la nube cada vez más abierta y mezclada ha vuelto al redil del LMS como coto educativo seguro, especialmente en el caso de menores y ello a pesar de las críticas a los LMS como entornos cerrados y limitados para una educación abierta al internet total (Freire, 2009; Dans, 2009).

Esta aceleración provocada por la supresión de las clases presenciales –al parecer menor en España que en otros muchos países- y la contingencia de otras supresiones en el futuro no ha provocado con igual rapidez los beneficios propios de la transformación digital como el ahorro de tiempo, la mejora de la

interconexión corporativa o la satisfacción del usuario (en este caso estudiante y familia en el caso de menores), ni el manejo de datos en tiempo real para pivotar rápidamente o la efectividad del servicio, ofreciendo, por ejemplo, una mejor atención a la diversidad del alumnado; esto es, todo lo que significa realmente una transformación no una simple trasvase de datos.

En consecuencia, la pandemia ha sido un impulso decisivo para la digitalización -aun sin concluir- pero no tanto directamente para una transformación digital detenida en un sencillo trasvase digital que no ha sacado todavía todo el partido a la digitalización en beneficio de su alumnado y de toda la comunidad educativa, que es el objetivo deseable. Probablemente, haya simplemente conseguido limitar las resistencias a la digitalización, pero ha dejado pendiente aún un cambio de actitud hacia la integración de los valores digitales en la educación. Si entendemos que el proceso es de forma natural así, de la digitalización a la transformación, al menos comenzamos a superar dos escollos: la disponibilidad de la tecnología y las resistencias fundamentales a la digitalización.

Falta, pues, la perspectiva de una nueva cultura de procesos educativos que complete la digitalización hacia una transformación digital educativa. La mayor virtud de la pandemia y la supresión total o parcial de la docencia presencial ha sido, pues, poner de manifiesto las carencias de una educación anticuada en tránsito, deficitaria en tecnología y con muy poca tradición de cultura corporativa, de centros que aprenden. Si atendemos a la lección de la transformación digital primigenia con la que comencé este editorial, la empresarial, no lograremos esta transformación si no existe un liderazgo del más alto nivel en la escuela, en los centros educativos (Prieto, 2020). Esto quiere

decir, que por encima de una coordinación de TDE, el liderazgo de esta transformación debe partir de la dirección como eje central y distinguido de otros planes, proyectos o programas que se lleven a cabo ya que la transformación digital educativa debe nacer del proyecto de centro, del proyecto de dirección e imbuir todo lo demás.

Referencias bibliográficas

Abella García, V, et al. (2020) Guía de recomendaciones para la evaluación on line de las universidades públicas de Castilla y león. Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid. Disponible en: https://zenodo.org/record/3780661#.YGbJ07BxfIV. Consulta 2 de abril de 2021.

Area Moreira, M., Santana Bonilla, P.J. y Sanabria Mesa, A.L. (2020) La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias Digital Education Review - Number 37, June 2020- Disponible en: http://greav.ub.edu/der/. Consulta 2 de abril de 2021.

Cabero Almenara, J. y Marín Díaz, V (2017) La educación formal de los formadores de la era digital - los educadores del siglo XXI Notandum 44-45 mai-dez 2017 – CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto DOI: http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.4. Disponible en: https://idus.us.es/handle/11441/59053. Consulta 4 de abril de 2021

Dans, Enrique (2009). «Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura». En: «Cultura digital y prácticas creativas en educación» [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 6, n.º 1. UOC. Disponible en http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/3234/1/dans.pdf. Consulta 3 de abril de 2021.

Deuze, mark (2006). «Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture». The Information Society. N.º 22, pág. 63-75

Freire, Juan (2009). Presentación. Monográfico "Cultura digital y prácticas creativas en educación". RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 6(1). Disponible en:

https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011179007. Consulta 1 de abril de 2021.

Garcia Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(2), pp. 09-22. doi: https://doi.org/10.5944/ried.22.2.239111. Disponible en http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/23911. Consulta 1 de abril de 2021.

GARCÍA-PEÑALVO, F.J. Y CORELL, A (2020) La CoVId-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?. Campus Virtuales, 9(2), 83-98. http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/740. Consulta 1 de abril de 2021.

LARA, Tíscar (2009). El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital. En: Cultura digital y prácticas creativas en educación [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 6, n.º 1. UOC. Disponible en http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/3233/1/lara.pdf. Consulta 2 de abril de 2021.

LECETA, J. (2019) A vueltas con la sociedad de la información: la transformación digital como "innovación posible" para España February 2019 Boletín Económico de ICE DOI: 10.32796/bice.2019.3108.6759

Muñoz Sastre, Daniel, Sebastián Morillas, Ana, Núñez Cansado, Marian. (2019) La cultura corporativaclaves de la palanca para la verdadera transformación digital Prisma Social: revista de investigación social, Nº. 25, 2019 (Ejemplar dedicado a: La Sociedad del Aprendizaje: Retos Educativos en la Sociedad y Cultura Posmoderna), págs. 439-463

Prieto, j Digitalizar personas. ON-OFF Claves de la transformación digital. Monográficos La Vanguardia. Barcelona https://www.lavanguardia.com/lv/monograficos/on-off-transformacion-digital/digitalizar-personas.html

Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del CoVId-19. Campus Virtuales, 9(2), 123-139.

INTEF (2016) RESUMEN INFORME HORIZON Edición 2016 Educación Primaria y Secundaria Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) Departamento de Proyectos Europeos Octubre 2016.

ARTÍCULOS

POSMODERNIDAD, RELATOS Y NARRATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA[1]

Postmodernity, stories and narratives in times of pandemic

Eduardo Corrales Moreno

Profesor de Geografía e Historia en el IES Antares *(Rivas-Vaciamadrid***)**
eduardo_corrales@hotmail.com

RESUMEN

La crisis catalizada por la pandemia de covid19 desatada en 2020 ha puesto de permanente actualidad la relación que establecemos con el mundo digital. Ha sido especialmente relevante la experiencia de toda la comunidad educativa —significativamente para alumnos y docentes— con las clases telemáticas y los recursos digitales. Esta digitalización masiva y vertiginosa de la sociedad está instaurando una serie de mantras sobre la percepción de la realidad y su forma de contarla, que altera todos los ámbitos de la vida, empezando por el educativo. Tiempos de posmodernidad y narrativas que afectan a una comprensión objetiva del mundo y proponen nuevos problemas y retos que afrontar en las aulas.

PALABRAS CLAVE: COMUNICACIÓN; RELATO; POSMODERNIDAD; MUNDO DIGITAL; EDUCACIÓN;

ABSTRACT

The crisis catalyzed by the covid19 pandemic unleashed in 2020 has made the relationship we establish with the digital world permanently topical. The experience of the entire educational community —significantly for students and teachers— with online classes and digital resources has been especially relevant. This massive and dizzying digitalization of society is establishing a series of mantras about the perception of reality and the way it is told, which alters all areas of life, starting with education. Postmodern times and narratives that affect an objective understanding of the world and propose new problems and challenges to be faced in the classroom.

KEYWORDS: COMMUNICATION; STORY; POST-MODERNITY; DIGITAL WORLD; EDUCATION;

[1] *Conferencia pronunciada el 19 de noviembre de 2020, en el marco de las jornadas "Educación en tiempos de digitalización y pandemia" del Centro del Profesorado de Córdoba*

Fecha de recepción del artículo: 20/01/2021
Fecha de Aceptación: 19/03/2021

Citar artículo: CORRALES MORENO, E. (2021). Posmodernidad, relatos y narrativas en tiempos de pandemia. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

No sé en Córdoba, pero la tarde en Madrid está cayendo de una manera preciosa, y estar observando una pantalla en lugar de mirando por la ventana es casi un delito íntimo. Imagino que la tarde en Córdoba no será muy diferente de la de Madrid, al menos en la competición que a belleza se refiere. Así pues, muchas gracias por estar ahí.

Si comienzo hablando de la tarde, en esta charla que va, aparentemente, sobre tantas cosas, no es por casualidad. He elegido situar el primer punto de mi atención en lo que está ahí, lo que, en este momento, ni yo ni ustedes pueden ver. En mi caso, hablo sentado a una mesa, con un escueto fondo detrás, en el que se distingue no mucho más que una puerta de madera. Así de simple es lo que me rodea, o al menos lo que ven que me rodea. No es a propósito. Me hubiera encantado para la ocasión que a mi espalda me protegiera una enorme y nutrida biblioteca, porque, para ser sinceros, viste más. Queda mejor. La casa se vería más hermosa y yo, tal vez, parecería más inteligente, o como poco más instruido. Y esto me hace pensar en un hecho curioso: en los últimos meses, las conexiones televisivas en directo, las videollamadas con conocidos o el teletrabajo han disparado la venta de fondos ficticios. Parece un chiste, pero es real. Amazon dispone de fondos de cartón que, por un módico precio, permiten fingir que contamos con un despacho lleno de libros, por ejemplo. Yo no he comprado uno de estos artilugios, pero lo cierto es que ahora mismo tampoco tengo librería a disposición. ¿Pueden creer que, entre otras preocupaciones, me

ha venido asaltando estos días la amargura de no poder enseñar hoy, para esta charla, mi biblioteca? Ofrecería un magnífico fondo a través de la pantalla. Y me haría sentir como más abrigado.

Lo que mi biblioteca personal proyecta sobre mi imagen tiene poder únicamente en mi interior, y queda reducido a una vergüenza propia que ahora les confieso. Sin embargo, la cuestión de lo que proyectamos, de la imagen, de la realidad que nos rodea y del relato de lo que podemos y no podemos ver, se nos ha colado a todos hasta el tuétano en los últimos tiempos. Y la cosa, por supuesto, empezó mucho antes de que llegara el coronavirus.

Voy a intentar poner algunos ejemplos de todo esto: de cómo nos relacionamos con la realidad, con su relato, cómo nos vemos y proyectamos a través de las pantallas, lo que percibimos a través de éstas. Y, ante todo, ejemplos que nos sirvan para tratar de entender algo mejor las nuevas situaciones que vivimos como docentes, ahora que tantos mantras digitales de tantos gurús educativos se están pudiendo contrastar con una realidad más exigente que el público de charlas TED. Y bueno, que así podamos reflexionar sobre conceptos como los que dan título a esta charla.

Como digo, aparentemente, parece que vamos hablar de muchas cosas. Y yo no puedo abordar esta exposición más que como un neófito en la mayor parte de sus aspectos. Como un mero iniciado al que intrigan algunos resortes de la realidad y de cómo esta es contada. Es decir, puedo aportar algo como profesor. Porque, a fin de cuentas, eso es lo que soy, profesor de geografía e historia en un instituto público de Madrid. Y mi ocupación es enseñarles a adolescentes algo sobre por qué el mundo es como es. Así pues, no será esta la charla de ningún experto. A buen seguro, cualquiera de los presentes

conocerá estos temas tanto o mejor que yo. Precisamente como docentes también, saben que, independientemente de la materia que impartamos, no hay mayor reto que el de tratar de vincular los contenidos que damos con la realidad de nuestros alumnos.

Y digo que no hay reto más complicado porque, nuestros queridos alumnos, desde primaria a bachillerato, tal y como nos pasó a nosotros, viven en ese extraño y fascinante mundo llamado infancia, o en esa lejana galaxia llamada adolescencia. La infancia y la adolescencia son universos aparte. En ellos las cosas pueden ser maravillosas o terribles, ambas cosas a la vez, incluso. Y por esa ambivalencia, el mayor peligro al que nosotros hacemos tiene un nombre. Unas palabras que debería escribirse en mayúsculas, en cada aula, junto a la palabra PROHIBIDO, y esa palabra es: RELATIVISMO.

PROHIBIDO EL RELATIVISMO. Dicen que eso de prohibir y ser taxativo está muy mal. Que no es pedagógico. Pero, honestamente, qué maravillosas serían muchas clases si tuviéramos ese cartel, no me digan.

Los términos que dan título a nuestra charla —posmodernidad, relatos, narrativas— son amplios, tienen muchos significados. Su propósito es el de presentar con una pátina de mínima seriedad divulgativa un tema mucho más sencillo de nombrar: la vieja batalla entre realidad y ficción. Y por eso me gustaría comenzar hablando de alguien que sí fue un verdadero experto en la materia: Orson Welles.

En la noche del 30 de octubre de 1938, víspera de Halloween, el joven Orson Welles ponía en antena una muy realista adaptación radiofónica de *La guerra de los mundos*, la novela de H.G. Wells. El programa, como es sabido, supuso una conmoción en la sociedad estadounidense, que creyó que los

marcianos realmente les estaban invadiendo. Muchos años después, en la que sería su última película, Orson Welles recordaba aquello. Y lo hacía porque en esta su ultima película, una suerte de híbrido entre documental y ficción, titulado *F for Fake* (en España se estrenó como *Fraude*) iba a reflexionar —abro comillas— "sobre la trampa, el fraude, sobre las mentiras". Estas eran la palabras con las que arrancaba Welles su último film, que después de todo no fue el último (pues acabó por editarse póstumamente un film suyo que Orson nunca pudo dar por terminado).

Volviendo a la invasión extraterrestre… Antes y durante la dramatización radiofónica de *La guerra de los mundos*, Welles advertía que aquello no estaba ocurriendo realmente, que era todo ficción. Sin embargo, muchos de los oyentes que se incorporaron sin escuchar dichas advertencias, llegaron a tomar la ficción por realidad. La verosimilitud periodística del formato y la credulidad (todo hay que decirlo) de gran parte de la sociedad estadounidense, obraron la hecatombe.

La anécdota sirve para hacer multitud de analogías. Por comenzar con alguna, podemos decir que la comunicación política de nuestros días se basa en la máxima de que lo importante no es la veracidad del contenido, sino la credibilidad que proyecte la forma en que se transmita. Los grandes medios de comunicación juegan un papel esencial ahí, por supuesto. El éxito y la capacidad viral de lo que hoy llamamos *fake news* reside en la calidad del formato: cuanto más confiable, atractivo y respetable sea el recipiente, más tranquilos consumiremos la pócima. El problema es que la pócima, a menudo, es lejía, e injerirla nos mata. Si cualquier iluminado nos dice por la calle que beber lejía nos salvará de un virus, no le haríamos caso. Si lo dice por la tele el Presidente de

los Estados Unidos, sucede que más de un insensato le pega un trago al bote que tiene debajo del fregadero, para matar al virus o por si vienen los marcianos.

La tensión entre ficción y realidad ha sido una de las grandes controversias en la literatura del último siglo. Generalmente, la diatriba se ha resuelto muy diplomáticamente, porque al final siempre está claro que la ficción no tiene por qué oponerse a la realidad, que puede ser un ropaje estilístico, e incluso que puede contar una verdad. Algo parecido ya lo dijo Picasso sobre el arte, que es una mentira que nos acerca a la verdad. El avance narrativo y artístico en torno a esta lucha de aparentes contrarios no ha tenido correlación en otros campos. Y volvemos, de nuevo, a la política. En esta esfera, la realidad y la ficción siempre han estado enfrentadas. No puede ser de otra manera. La ficción, en política, al contrario que en el arte, sirve siempre para ocultar o tergiversar la realidad. Se convierte en mentira, simple y llanamente, sin acercarnos a ninguna verdad. A esto lo han llamado: el RELATO. Y no, lo lamento, pero no volvemos a la literatura, seguimos en la mentira a secas.

En términos no ya de comunicación política, sino de política en todo su alcance, vivimos los tiempos del relato. Ay de nosotros. Este eufemismo de la mentira ha cobrado una significación asombrosa. Lo condiciona todo. En una sociedad cada vez más explotada y arrollada por la vorágine de subsistencia que supone el capitalismo, es complicado no verse vapuleado por el maremoto constante de informaciones oficiales, desmentidos oficiosos, estados de opinión, tendencias culturales y chismorreos sobre el futuro del mundo. En estas aguas revueltas y tumultuosas de desinformación, ya se sabe, ganancia de pescadores. Resulta casi imposible dar con un comunicado oficial, del gobierno que sea (central o autonómico, si nos restringimos a España), que coincida con lo que

luego se imprime en los boletines oficiales, menos aún con las expectativas, significado y alcance inicialmente dados por hechos consumados. Igual de difícil que encontrar una pieza periodística que no incurra en algún tipo de desinformación interesada.

Todos conocemos las mil veces citadas tácticas de propaganda de Goebbles. No nos detendremos en ese lugar común, porque resulta más interesante poner de manifiesto la modernización de la comunicación política actual. Es habitual la modificación del contenido de una determinada información en una cadena que va de la filtración periodística a la publicación oficial. Se recurre indiscriminadamente a la sobresaturación de mensajes, a fin de producir un ensordecimiento por voces simultáneas. Y lo que resulta ya un clásico de nuestra época, la perversión del lenguaje, mediante el recurso a eufemismos y a inferencias positivas o tergiversaciones de determinados conceptos: daño colateral, intervención humanitaria, impuesto verde…

Es terrible, pero parece que los hechos ya no importan. Lo que importa es cómo se cuentan, o cómo se inventan. No digamos ya cuando, en lugar de hechos, lo que se relata son pretensiones. Si lo ocurrido se cambia a su antojo en la ficción política, imaginen las reservas que pueden guardarse sobre algo que aún queda en el futuro. En definitiva: se ha naturalizado la mentira. Y en este ahora lo que prima es quién miente mejor, es decir, quién hace prevalecer su relato como el más verosímil y aceptable. Lo trágico es que cuando los relatos dicen su última palabra, la realidad sigue allí. Y nosotros lo que tratamos de hacer entender a nuestros alumnos es la realidad. Por desgracia, en política estamos acostumbrados a estas cosas. Ya nada nos sorprende. Y tal vez por eso es triste

que cada vez nos sorprenda menos encontrarnos esta vuelta de tuerca en las aulas.

¿Qué profesor no ha tenido que defender el sentido de una corrección en un examen, luchando contra reducciones al absurdo? ¿Quién de nosotros no ha tenido que reclamar la literalidad de un determinado enunciado como única vía para dirimir la respuesta correcta? ¿Quién no ha visto cuestionados los principios más elementales de credibilidad y fiabilidad de lo explicado? En los alumnos es habitual la reducción al absurdo en sus dudas, el uso de condicionales imposibles, forzar la verosimilitud. ¿Y si el Tigris y el Éufrates se hubieran secado? ¿Y si los libros desaparecieran de repente? ¿Y si Cervantes no hubiera nacido? En muchos casos plantean conjeturas y situaciones divertidas, incluso interesantes. El cuestionamiento crítico e imaginativo de la realidad es, por supuesto, saludable. Está en la base de nuestro progreso como especie. Sin embargo, los condicionales y el cuestionamiento al que cada vez más se tiende en la sociedad actual, y que se refleja en las aulas, es aquel que tiene que ver con un relativismo moral que, bajo una justificación falaz de libertad individual o de conciencia, entraña verdaderos problemas éticos y de convivencia.

¿Y si las guerras o el hambre no son malos? Si mucha gente muere, así hay más recursos para el resto. Si hay guerra, también hay puestos de trabajo para hacer armamento. ¿Y si la pandemia es mejor que la contaminación? Como en confinamiento nadie coge el coche, no se contamina, se enferma menos de cáncer de pulmón, y encima no hay accidentes en la carretera. Quizás sea buena una pandemia de vez en cuando. ¿Y si el virus no existe? ¿Y si la Tierra es plana? En definitiva, ¿quién no se ha enfrentado a preguntas de este tipo alguna vez en el aula? Es el relativismo, como digo, falaz, y peligrosísimo del “todo tiene

su reverso". El relativismo de la equidistancia, de las dos o más versiones de un mismo hecho como supuesto enfoque objetivo, de la indiferencia entre el bien y el mal.

Bajo mi punto de vista, este cuestionamiento de hechos objetivos y consumados, que transita desde posiciones anticientíficas hasta la pérdida de autoridad integral del docente, asienta sus raíces en la consumación de paradigmas discursivos que han permeado todos los órdenes de la vida en sociedad. El cuestionamiento y la modificación a antojo de la realidad en el relato del día a día es lo que sienta las bases de una juventud tan descreída como crédula, por paradójico que pueda resultar.

Pero bueno, una pausa a todo esto, que nos hemos puesto un tanto sombríos. Pasemos a contar otra historia dentro de esta historia. Otro acercamiento a por qué el mundo es tan confuso, y en consecuencia, también a menudo lo son nuestras aulas.

Quisiera hablarles ahora de un caso que seguramente conozcan. Debemos viajar a la Universidad de Yale, al año 1961. Allí, Stanley Milgram, psicólogo de dicha Universidad, puso en marcha un experimento que suscitó gran controversia, tanto en el ámbito académico —donde fue a menudo cuestionado científica y éticamente— como en el de la opinión pública —por el efectismo de su naturaleza y resultado.

El experimento partía de una mentira publicitaria: se solicitaban voluntarios para participar en un ejercicio que se presentaba como parte de una investigación sobre la memoria y el aprendizaje. Los escogidos —que cobrarían 4 dólares, el equivalente aproximado a una jornada de trabajo— debían ser varones de entre 20 y 50 años. El ejercicio consistía en la asunción de dos roles

por parte de los participantes: el de “maestro” y el de “alumno”. El “maestro” debía recitar una serie de datos al “alumno”, que éste tenía que memorizar, para después responder preguntas sobre los mismos. Si el “alumno” no contestaba de manera correcta a alguna pregunta, recibiría, por parte del “maestro”. A cada nuevo error, la descarga aumentaba su voltaje.

No se alarmen, o al menos no de momento. Nadie sufría realmente descargas. El experimento no versaba sobre la memoria y el aprendizaje condicionados por castigos físicos. Los temas que Stanley Milgram quería realmente estudiar eran la obediencia y el poder de una autoridad ante la conciencia individual. Milgram había ideado una farsa escénica que hacía perfectamente creíble la situación para los voluntarios que habían acudido a la prestigiosa Universidad de Yale.

Cada sujeto conocía a su compañero en las mismas dependencias universitarias donde iba a efectuarse el experimento. En un primer momento, se les explicaba la naturaleza de lo que procedía y se sorteaban los roles. Todo estaba bajo control de Milgram. Uno de los sujetos no era en realidad un voluntario, sino un actor que el psicólogo había contratado. El actor siempre habría de desempeñar el rol de “alumno”. El sorteo, por supuesto, estaba trucado; en las dos papeletas que se daban a elegir ponía la palabra “maestro”, para que el compinche de Milgram solo tuviera que fingir haber recibido en gracia la fatal papeleta del “alumno”. Reforzando la verosimilitud de la situación, antes de comenzar con el experimento en sí, a ambos sujetos se les daba una pequeña descarga eléctrica, esta sí, real—15 voltios—, supuestamente para que el “maestro” tuviera conocimiento del dolor en aumento que infligiría en su “alumno” cuando éste fallara una respuesta.

A continuación, al “alumno” se le sentaba en un silla y se le colocaba una pulsera en la muñeca, por donde supuestamente recibiría las descargas. Para evitar movimientos bruscos, se le sujetaban los brazos a la silla. Después de ello, el “maestro” y el director del experimento pasaban a otra sala, desde donde habrían de comunicarse con el “alumno”, y donde se encontraba la máquina que dispensaba las descargas, lista para que el “maestro” la accionara. El límite de descarga que la máquina indicaba era de 450 voltios.

Con los primeros errores del “alumno”, el “maestro” escuchaba los gritos y retorcimientos de dolor. Recordemos: no eran reales, nadie estaba sufriendo descargas al otro lado de la habitación. De esta manera, con cada descarga seguía una grabación de alaridos y súplicas de poner fin al experimento. Cuando el “maestro” albergaba algún tipo de duda o esgrimía que no quería seguir, el director científico que se limitaba a indicarle fríamente: “Continúe, por favor”. Ante segundas dudas o negativas, al “maestro” se le espetaba secamente: “El experimento requiere que continúe”. Si el “maestro” insistía en su disconformidad o insumisión a continuar por tercera vez, se le decía: “Debe continuar. No tiene otra opción”. Si pese a ello el sujeto se negaba a hacerlo, el experimento finalizaba.

El objetivo que perseguía Milgram estaba movido por el análisis de la conducta humana en situaciones de cierta complejidad ética o moral, como el acatamiento de órdenes con las que se está en desacuerdo personal. El planteamiento se arraigaba en los dilemas que planteaban los juicios, entonces de actualidad, a mandos y subordinados nazis. De especial relevancia se encontraba el caso del alto mando de las SS, Adolf Eichmann, condenado como responsable de las deportaciones a los campos de concentración de cientos de

miles de personas. El genocidio nazi planteaba y sigue planteando múltiples interrogantes sobre la conducta humana, particularmente sobre la aquiescencia o la colaboración de millones de ciudadanos alemanes con el régimen nacional-socialista. La excepcional novela *El lector*, de Bernard Schlink, versa con tristeza sobre este complejo tema. Bien, pues en este ambiente de debate, Stanley Milgram se propuso investigar sobre el poder de la autoridad y los mecanismos que los individuos ponen en marcha a la hora de llevar a cabo una acción que supone contradicciones internas.

El resultado del experimento fue impactante. El 65% de los "maestros" llegó a descargar el castigo de voltaje máximo sobre los "alumnos", a pesar de mostrarse reacios a hacerlo. Ninguno de los sujetos observados se negó a continuar antes de haber alcanzado los 300 voltios de descarga.

¿Determinaba el experimento algo concreto sobre una bondad o maldad humana innatas? De ninguna manera. El experimento, más bien, ponía de manifiesto la enorme capacidad de influencia de la ingeniería social. Las propias formas de dominación ideológica practicadas en la Alemania nazi habían abierto ese campo. En el mundo dominado por el capitalismo de nuestros días, convulsionado por guerras, pandemia y todo tipo de crisis, el fenómeno no ha hecho más que crecer.

Para entender bien la capacidad de influencia de la narrativa institucional y su poder de subyugación, nos sirve otro ejemplo de mediados del siglo XX. En este caso, me permitirán que les cite algunos párrafos escritos en 1953 por el entonces director de la CIA, Allan Dulles. Aparecen en su libro *El Arte de la Inteligencia.* Dicen así:

"Los Estados Unidos poseen el 50% de la riqueza del mundo, pero sólo el 6% de su población… En tales condiciones, es imposible evitar que la gente nos envidie. Nuestra auténtica tarea consiste en mantener esta posición de disparidad sin detrimento de nuestra seguridad nacional. Para lograrlo, tendremos que desprendernos de sentimentalismos y tonterías. Hemos de dejarnos de objetivos vagos y poco realistas como los derechos humanos, la mejora de los niveles de vida y la democratización. […]

Pronto llegará el día en que tendremos que funcionar con conceptos directos de poder. Cuantas menos bobadas idealistas dificulten nuestra tarea, mejor nos irá. […]

Sembrando el caos en la Unión Soviética, sin que sea percibido, sustituiremos sus valores por otros falsos y les obligaremos a creer en ellos. […]

De la literatura y el arte, por ejemplo, haremos desaparecer su carga social. Deshabituaremos a los artistas, les quitaremos las ganas de dedicarse al arte, a la investigación de los procesos que se desarrollan en el interior de la sociedad. La literatura, el cine y el teatro, deberán reflejar y enaltecer los más bajos sentimientos humanos. […]

En la dirección del Estado, crearemos el caos y la confusión. De una manera imperceptible, pero activa y constante, propiciaremos el despotismo de los funcionarios, el soborno, la corrupción, la falta de principios. La honradez y la honestidad serán ridiculizadas como innecesarias y convertidas en un vestigio del pasado. El descaro, la insolencia, el engaño, la mentira, el alcoholismo, la drogadicción y el miedo irracional entre semejantes. […]

Gracias a su diversificado sistema propagandístico, Estados Unidos debe imponerle su visión, estilo de vida e intereses particulares al resto del mundo, en

un contexto internacional donde nuestras grandes corporaciones transnacionales contarán siempre con el despliegue inmediato de las fuerzas armadas. […]

La traición, el nacionalismo, la enemistad entre los pueblos, todo esto es lo que vamos a cultivar hábilmente hasta que reviente como el capullo de una flor. […]

Sólo unos pocos acertarán a sospechar e incluso a comprender lo que realmente sucede. Pero a esa gente la situaremos en una posición de indefensión, ridiculizándolos, encontrando la manera de calumniarles, desacreditarles y señalarles como desechos de la sociedad. Haremos parecer chabacanos los fundamentos de la moralidad, destruyéndolos. […]

Debemos lograr que los agredidos nos reciban con los brazos abiertos, estamos hablando de ciencia, de una ciencia para ganar en un nuevo escenario la mente de los hombres. Antes que los portaaviones y los misiles, llegan los símbolos, los que venderemos como universales, glamurosos, modernos, heraldos de la eterna juventud y la felicidad ilimitada. […]

El objetivo final de la estrategia a escala planetaria es derrotar en el terreno de las ideas las alternativas a nuestro dominio, mediante el deslumbramiento y la persuasión, la manipulación del inconsciente, la usurpación del imaginario colectivo y la recolonización de las utopías redentoras y libertarias, para lograr un producto paradójico e inquietante: que las víctimas lleguen a comprender y compartir la lógica de sus verdugos".

No sé si la muestra es lo suficientemente elocuente. Presiento que sí.

Leídas casi setenta años después, las palabras de Dulles pierden su tono maquiavélico y casi alucinado, y asombran en su calculado cumplimiento. Lo que Milgram constataba en su experimento no era sino el triunfo de un sistema que hacía reales los planteamientos más ambiciosos y radicales de ingeniería social.

Tomemos ahora un ejemplo más reciente de cómo la realidad lucha denodadamente con la ficción en nuestro tiempo, disputándose el terreno de la verosimilitud.

El 2 de mayo de 2011 el mundo despertaba con una noticia que eclipsaba cualquier otra: cuerpos especiales del ejército de los EEUU habían dado muerte y captura a Osama Bin Laden. La operación militar, dirigida y presenciada remotamente por Barack Obama y un gabinete específico desde Washington, había concluido con el traslado a Afganistán del cuerpo —caído presuntamente en combate— del líder de Al Qaeda. Se le había practicado una veloz autopsia para confirmar su identidad, y se procedió con la misma celeridad a enterrarlo en el mar. No hubo fotos ni vídeos de lo sucedido. La comparecencia pública del presidente de los Estados Unidos dando cuenta de la noticia y una fotografía del gabinete estadounidense siguiendo la operación fueron toda fuente y muestra de tal hecho noticioso.

Miles de millones de personas en el mundo, ojipláticos ante la televisión, trataban de digerir la impactante noticia y su rocambolesca historia. De ser una película, hasta los menos avezados espectadores hubieran criticado la inverosimilitud de la trama narrada, hubieran dicho “¡esto no hay quien se lo crea!” y apagado el televisor. Sin embargo, no era un cuento de ficción, sino el relato —presentado como real— de un muy significado hecho histórico. Resultaba increíble, pero así quedó. Se creyó, o se condescendió con la

falsedad. A fin de cuentas, qué hacer, qué diferencia a efectos prácticos había entre creer o no creer aquella versión para una persona de a pie.

Desde aquel 2 de mayo de 2011 se han prodigado multitud de teorías sobre el final de Bin Laden y se ha cuestionado la versión —más bien versiones— del gobierno estadounidense. Nada ha podido vencer el muro de la marginalidad. Todo se preparó no para asumir la certeza de una versión oficial, sino para acatar la versión oficial incluso aunque se juzgue, personalmente, falsa. ¿Se ha convertido el mundo de nuestros días en un enorme experimento sobre millones de "maestros" de Milgram? ¿Está probando alguien hasta qué punto estamos dispuestos a confrontar la realidad con ficciones comunicativas?

Como ven, seguimos en esta encrucijada entre la realidad, que pretendemos mostrar y enseñar a comprender a nuestros alumnos, y las ficciones que la ocultan o tergiversan. Si a menudo es complicado para los adultos discernir el camino correcto entre una y otras, imagínense para un niño o para un adolescente.

En este sentido, ¿hay algo más de actualidad en comunicación que las *fake news*? Seguro que todos nos creemos lo bastante audaces como para identificar una de estas noticias falsas. Ciertamente, las hay burdas, fáciles de ver. Pero también las tenemos verdaderamente elaboradas, productos casi de artesanía tan perfectos en su acabado engañoso, que cuestionan todo el relato de nuestros tiempos, o de tiempos pasados, aunque de esto segundo ya nos ocuparemos un poco más adelante.

Sin necesidad de irnos muy lejos, tengo un par de ejemplos recientes, pero no de noticias falsas (de este tipo podríamos hallar decenas en apenas cinco minutos, sin exagerar; no habría más que entrar en las cabeceras digitales

de ciertos tertulianos televisivos para que lo complicado sea encontrar una noticia más cierta que falseada o inventada). Los ejemplos que traigo son de piezas sobre las *fake news*. Ambas noticias fueron publicadas el 12 de noviembre de 2020, una en El País, y otra en elDiario.es. Veámoslas.

La pieza publicada por El País se titula: *Los vídeos falsos hiperrealistas devuelven a la pantalla a personajes fallecidos: así es ser un actor de 'deepfakes'.* La firma la periodista Victoria S. Nadal. Es una pieza breve, casi de click curioso, pero interesante. Nos cuenta cómo un grupo de científicos del MIT, valiéndose de varios sistemas de inteligencia artificial que unen imágenes de video de archivo con grabaciones actuales, pueden configurar un nuevo video en el que puede verse, por ejemplo, a Richard Nixon dirigiéndose a los ciudadanos estadounidenses para informarles del fracaso de la llegada a la Luna. El video, que puede verse en internet, ofrece un resultado espeluznante, por lo que tiene de realista, de hiperrealista, como bien lo califica la periodista de El País. Lo que se ve es tal cual al mismísimo Richard Nixon pronunciando un discurso que nunca pronunció. Por lo visto, a esta práctica le han dado el nombre de *deepfake* y se está generando toda una pequeña industria de actores, directores y técnicos especializados en la grabación de estas secuencias hiperrealistas con personajes históricos, o con celebridades actuales.

La pieza publicada el mismo día en elDiario.es por la periodista Olga Rodríguez tiene como título: *Un documental muestra con archivos inéditos 'fake news' del franquismo que aún perduran.* Como ven, el término está de rabiosa actualidad. El artículo versa casi exclusivamente sobre la conocida relación de Miguel de Unamuno con el golpe de Estado del 36 y el franquismo incipiente. El documental del que habla el artículo mantiene la tesis de que los militares

sublevados utilizaron en su beneficio propagandístico la figura de Unamuno, desvirtuando su pensamiento, sus posiciones político-ideológicas, y ocultando datos sobre sus últimos días de vida. Por lo visto, el documental lanza la sospecha de que Unamuno pudo ser incluso asesinado. Y pone en duda algunos hechos refrendados por diferentes fuentes, como el de la donación económica de Unamuno a los militares golpistas. Quizás el documental pretenda salvar la figura de Unamuno, quién sabe, yo no lo he visto aún. No sé si lo hace ni si lo consigue. En cualquier caso, todo son conjeturas y lo que realmente resulta interesante es que la modificación de la realidad para adaptarla al relato deseado ha contado desde siempre con narrativas más o menos complejas, y eficientes.

La reflexión que debería acompañar a esto, especialmente para historiadores y para quienes nos dedicamos a enseñar historia, quizás deba ser sobre el poder de las fuentes.

Todos los libros de texto que yo conozco, de todos los niveles de ESO y Bachillerato, suelen abrir con un tema cero o introductorio en el que se le explica al alumno, una vez más, qué son las fuentes históricas, cuál es su tipología, para qué sirven, etc. ¿Ha llegado el momento de revisar esos apartados con un acercamiento crítico que les ayude a comprender a nuestros alumnos cómo se escribe la historia? ¿Qué riesgos han existido siempre en su interpretación y cuáles están más agudizados que nunca?

Me temo que habrá que compadecerse de los historiadores del futuro que estudien nuestra época. Pero antes de eso, habrá que compadecerse de la gente de nuestra época, que recibimos un relato desvirtuado de la misma. Gentes que, en muchas ocasiones y en el mejor de los casos, hemos de conformarnos con ser conscientes de que nos están engañando, aunque no sepamos cuál es la

verdad. ¿Habremos de darnos por satisfechos con saber, como Hamlet, que algo huele a podrido en Dinamarca? ¿Será suficiente esto para enseñarles a nuestros alumnos a comprender el mundo? Me temo que vamos a tener que hacer un esfuerzo enorme para que los estudiantes no caigan ni en la credulidad ciega, ni en el descreimiento absoluto.

Vivimos en un mundo raro, a fin de cuentas. Supongo que Platón se hubiera vuelto loco si comparase su caverna con la proyección de sombras de hoy en día. El solipsismo del desdichado Segismundo en *La vida es sueño* es poco más que una atribulada preocupación cuasi adolescente, comparado con el egocentrismo angustioso de las redes sociales, los auriculares y las sudaderas de enormes capuchas.

¿Vamos a ser capaces de romper, siquiera de luchar, contra estos paradigmas de la posmodernidad, signifique esto lo que signifique?

Seamos sinceros, todo conjura en nuestra contra.

Hace unas semanas, de nuevo en la prensa, me topaba con un artículo que me hizo pensar en los temas de esta charla. Tenía que ver con el novelista francés Emmanuel Carrere. Lo firmaba en El País el periodista Marc Bassets. Su título era elocuente: *Emmanuele Carrere, la venganza de la realidad*. Informaba sobre un contencioso, por lo visto muy polémico en el país galo, que rodea al autor. Su exmujer le ha denunciado por convertirla en personaje de uno de sus libros sin su permiso. Carrere lleva 20 años haciéndose célebre (y rico) cultivando el género de la autoficción, o algo similar a la autoficción. No se sabe muy bien si la autoficción, tan en boga, es un género o poco más que un estilo literario. Opiniones hay para todos los gustos. En España son muy tenidos en cuenta los libros de Cercas, por ejemplo. En castellano, antes que él ya lo fue

ensayando, bajo alter egos, Roberto Bolaño y otros tantos. Hay un noruego que ha escrito seis libros gordísimos sobre la historia de su vida (los ha titulado *Mi lucha*, y ha vendido millones de ejemplares). El periodista y escritor estadounidense J.R. Moehringer le viene dando desde hace años una vuelta de tuerca al género del *roman a clef*, cubriendo con los ropajes de la ficción capítulos de su propia vida, con un gran pulso narrativo y una prosa excelente. Con diferentes suertes, todos hacen lo que se considera literatura de calidad, jugando consigo mismos convertidos en personajes. Bueno, el caso es que Carrere es de este equipo, venía haciendo estas cosas en sus libros, o algo parecido, hasta que se divorció de su mujer. El problema para el novelista llegó a partir de entonces: no tenía ya permiso para incoporar a su exesposa como personaje, así que lo que se le ocurrió fue incluir en su nuevo libro una cita antigua que habla de ella, extraída de un libro antiguo, escrito en la época en la que su esposa, además de persona real, también era personaje literario. Como ven, es todo muy confuso. Pónganse ahora los profesores de lengua y literatura a explicarles esto a sus alumnos. El tema, al menos, hay que reconocer que es fascinante, por escurridizo, como una carpa, una de esas carpas de verdad sobre las que Polonio contaba podían pescarse con un cebo de mentira. El autor del artículo de El País, Marc Bassets, concluye muy acertadamente que ese “es el riesgo de la literatura de lo real: que los personajes se rebelen”.

Pero si los profesores de literatura tienen un problema, ya no digamos los de historia. ¿Cuántos de nosotros no hemos escuchado en más de una ocasión que eso que nosotros estudiamos no es una ciencia? Cuando un alumno nos espeta esto, generalmente no lo hace con el propósito despectivo y denigrante con el que cargan su ignorancia los adultos. Los alumnos que cuestionan que el

estudio de la historia no tiene nada que ver con la ciencia es por simple identificación del término "ciencia" con algo objetivamente cierto, con algo demostrable, con algo incuestionablemente real. Y ahí viene nuestra tragedia. Una vez más, la dichosa exigencia de demostrar que en el mundo existen fenómenos sociales y leyes históricas perfectamente objetivos. Es como tener que demostrarse inocente. Nuevamente: el cuestionamiento de la realidad, tanto de la actual, como de la de los hechos pasados.

Entre historiadores, uno de los últimos grandes entretenimientos ha sido sobre el término "Reconquista". Todos nosotros estudiamos la "Reconquista" como un fenómeno histórico incuestionable. De un tiempo a esta parte, por suerte, trabajos historiográficos diversos han concluido, con evidencias científicas del método, que el término "Reconquista", con toda su R mayúscula, pero también sin ella, no es sino un mito que no se sostiene de ninguna manera como hecho histórico real. Ya el propio Ortega y Gasset decía no comprender cómo llamar reconquista a algo que dura ocho siglos. Sin embargo, la utilización política del término desde finales del XIX, machaconamente durante el franquismo, y recientemente por determinados partidos de la derecha y la ultraderecha, han puesto de nuevo el término en el centro del debate. Académicamente, éste está cerrado. Y, salvo que alguien se empeñe en demostrar sus deficiencias historiográficas, no hay mucho que discutir, la conclusión es clara: la "Reconquista" no fue tal, no existió. Sin embargo, en el difuso terreno de la opinión pública y las percepciones colectivas, bueno… ahí está la invisible batalla de Covadonga para quien quiera creer en ella, o hacer creer en ella…

Lo más triste de todo esto es que en mi caso, por ejemplo, el libro de texto que mi grupo de 2º de la ESO utiliza, sigue apareciendo el término "Reconquista". No mencionará el nombre de la editorial. Y me temo que no es un caso aislado. Sobre el tema de las editoriales y de las ediciones de los libros de texto, al menos en lo que se refiere a la historia, también habría mucho que decir. A menudo les digo a mis alumnos, especialmente a los de 3º de la ESO, que con la edición del libro de Geografía que tienen (la última revisada es de hace un lustro) serán unos expertos en la geografía económica y política de 2015, y que es una pena que no puedan hacer el examen de hace cinco años, porque lo aprobarían sin problemas. Estudiando del libro para los exámenes de 2020, sin embargo, suspenderán dolorosamente. ¿Será que el mundo no ha cambiado en los últimos cinco años? ¿O será que no importa que lo haya hecho porque, a fin de cuentas, la realidad es tan relativa…? Tal vez la pandemia les anime a actualizar ediciones. Confiemos en que así sea.

En esto de la relatividad de las cosas del mundo, otro problema acuciante de nuestros días, de nuestras aulas, y potenciado en la confusión de la pandemia: ¿dónde encontrar la verdad?

Todos hemos visto a los tipos que piensan que el virus no existe, que la pandemia es una enorme farsa urdida para controlar nuestras mentes a través del 5G y conculcar nuestros más elementales derechos a demostrar en cualquier momento y lugar lo imbécil que podemos llegar a ser. Hace poco menos de un año, sólo unos días antes de que se detectaran los primeros casos de covid en España, fue noticia que un tipo había muerto por lanzarse en un cohete casero para tratar de demostrar que la Tierra es plana. Cualquiera hubiera podido lamentarse pensando que algo así es el hecho trágico y ridículo del signo de los

tiempos. Pero estaría equivocado. La cosa es aún peor. El signo de los tiempos es que tal hecho fuera noticia destacada en todos los medios.

Ya en plena era covid, en las páginas de El País, el periódico más leído de España, encontró hueco y un lugar destacado de su portada una extensa pieza, crónica y entrevista a tres negacionistas del virus. La pieza se titulaba: *Negacionismo con rostro*. A lo largo de cientos de palabras tres personas sin ninguna acreditación ni reputación científica vertían en el diario más leído en español una sarta de disparates que, si somos rigurosos, no pueden ni ser llamados teorías. Cabe preguntarse la responsabilidad social de ejercicios periodísticos como este. Si tienes un personaje relevante al que entrevistar, se le da el espacio que requiere. Si el personaje no es relevante, porque lo que dice no es cierto, ¿es un ejercicio de objetividad periodística y de información útil darle una tribuna pública de dicho alcance? García Márquez decía que no había oficio más hermoso que el de periodista. Bien hecho, como en muchos casos se hace, no me cabe la menor duda, debe ser una suerte poder dedicarse a ello. Es completamente necesario. Lo que a nadie se le escapa es también que, hoy día, ciertos marcos deontológicos en el sector son más que cuestionables. Se ha instalado, no sólo en la profesión, sino en el imaginario colectivo de la sociedad, que una manera fiable de informar con respecto a la realidad es la de ofrecer diversos puntos de vista sobre un mismo hecho o suceso. Sin embargo, cuando hay dos versiones diferentes de un mismo hecho, al menos una no puede ser cierta. ¿Se informa de una manera veraz y objetiva sobre algo sencillamente por dar voz a todas las partes? ¿O se trata más bien de dilucidar cuál de las partes lleva razón, (si es que alguna la lleva)? Descubrir la verdad de los hechos.

La equidistancia, la supuesta objetividad periodística no es más que otro mito. Pero es uno de los más potentes en su capacidad de persuasión, en su poder para abrir la puerta a la confusión y la mentira. Y es la consumación del éxito del relativismo. Instaurado ese paradigma de falsa ecuanimidad en nuestra sociedad, se complica el llevar certezas y un pensamiento crítico pero objetivo a las aulas, a las mentes de nuestros alumnos.

Viajemos, para ir acabando, hasta el presente, a este 2020 y la pandemia. Nos adentramos, quizás, en la que puede ser la edad de oro del relato. Y de sus funestas consecuencias en la percepción y relación con la realidad de nuestros jóvenes y de nosotros mismos. Si vamos a hablar de edad de oro es porque nunca fue tan importante la calidad del discurso, nunca se requirió tanta técnica para hacerle un quiebro detrás de otro a la realidad. El avance en este sentido es fabuloso, por ejemplo en lo que tiene que ver con la utilización del lenguaje. Hay ahí mucho que analizar. Fijémonos en la comunicación de todo aquello que tiene que ver con la pandemia. Y tomemos el caso de España, aunque bien podría ser el de cualquier otro país. Se ha probado de todo para maquillar y enfrentar la situación, desde el uso de un léxico bélico a la abstracción de la tragedia. La curva de contagios, por ejemplo: la curva cobró vida propia. ¿Se dieron cuenta? Las instituciones, secundadas por todos los grandes medios informativos, se refirieron a ella —en todas las olas— como si se tratara de un ser vivo, o un ser muerto, o algo más allá de nosotros en todo caso, un monstruo. Ha dejado de ser una consecuencia para adoptar personalidad de causa. La curva ya no es un reflejo cuantitativo de la tragedia, sino el mal en sí mismo. Es la forma última y amenazante que ha tomado el virus, convertido en gigante, en un demogorgon que devora cada día cientos de vidas. Vencer la curva. Doblegar

la curva. La curva, así presentada hasta la saciedad, ¿busca otra cosa que tratar de ocultar precisamente de dónde viene la curva? Parece que recurrir a una abstracción monstruosa sirviera para ocultar otros monstruos: la privatización de servicios públicos, las incompetencias institucionales, las contradicciones de un sistema económico que genera crisis y desigualdad de manera creciente.

En estos primeros meses de curso, muchos de nosotros, profesores, nos estamos enfrentado a una labor que tiene más de cuidados que de educación tal y como lo veníamos haciendo hasta ahora. Sabemos bien que lo que se espera de nosotros por parte de las instituciones de gobierno de las que dependemos, tiene poco que ver con cualquier labor pedagógica. A quienes estamos experimentando el "maravilloso" mundo de la semipresencialidad y la educación online, nos quieren proyectando no sólo nuestras sesiones de clase, sino fundamentalmente un relato que dista mucho de ser fiel a la realidad. Nos quieren trasladando un mensaje de normalidad (nueva normalidad, se decía en el verano) que es una mentira sobre lo que la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto estamos viviendo. Nos quieren participando de la farsa del todo va a salir bien, (que ojalá), y ocultando que ya demasiadas cosas han salido mal, rematadamente mal. Y lo más peligroso es cuando aparecen los gurús de las bondades de la enseñanza digital, o las ministras que aseguran que el futuro de la educación pasa por Google, Vodafone y un puñado de bancos.

Hay que estar en el aula para ver que la clase presencial es insustituible, porque es real e igualatoria, porque no depende de filtros, ni de calidades de conexión. Porque es social, y no aísla al alumno.

Hay muchos problemas que vienen de lejos que la pandemia sólo está sacando a relucir, catalizando. E insisto, hay que estar en el aula para darse

cuenta, y escuchar, por ejemplo, a alumnos que dicen que, cuando pase la pandemia, les gustaría seguir llevando mascarilla, porque se sienten más cómodos sin que les vean la cara. Así es la sociedad de hoy en día y el sistema que la sustenta, una sucesión de filtros, de narrativas, de disfraces y parapetos para ocultar la realidad de ciertas cosas, empezando por nosotros mismos.

Qué duda cabe de que la pandemia de covid19 ha cambiado el mundo. Va siendo urgente cambiarlo para bien, y no maquillarlo o proyectarlo como una adaptación confusa de lo que en verdad es. O intervenimos sobre la realidad, o estaremos perdidos en el mundo de las sombras. Y las aulas son, quizás, el primer campo de batalla.

Bibliografía

Alonso González, M. (2019). Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información. Ámbitos. *Revista Internacional de Comunicación*, 45, 29-52. https://doi.org/10.12795/ambitos.2019.i45.03

Bassets, M. (2020, 4 octubre). *Emmanuel Carrere, la venganza de la realidad*. EL PAÍS. https://elpais.com/internacional/2020-10-03/emmanuel-carrere-la-venganza-de-la-realidad.html

Bernabé, D. (2018). *La trampa de la diversidad: Cómo el neoliberalismo fragmentó la identidad de la clase trabajadora*. Ediciones Akal.

Corrales, F. (2020, 24 junio). *La novela de 'no-ficción' o cuando la literatura se disfraza de vida*. Drugstore Magazine. http://drugstoremag.es/2020/03/la-novela-de-no-ficcion-o-cuando-la-literatura-se-disfraza-de-vida/

El Diario. (2020, 13 noviembre). *Un documental muestra con archivos inéditos «fake news» del franquismo que aún perduran*. ElDiario.es.

https://www.eldiario.es/sociedad/documental-muestra-archivos-ineditos-fake-news-franquismo-perduran_1_6403996.html

Magallón, E. (2019, 8 diciembre). *La Reconquista que no existió.* La Vanguardia. https://www.lavanguardia.com/historiayvida/20191208/472055743507/historia-y-vida-reconquista-al-andalus-historia-rae-don-pelayo-covadonga.html

Nadal, V. M. S. (2020, 12 noviembre). *Los vídeos falsos hiperrealistas devuelven a la pantalla a personajes fallecidos: así es ser un actor de 'deepfakes*'. EL PAÍS RETINA. https://retina.elpais.com/retina/2020/11/12/innovacion/1605202094_598669.html

OCDE. (2020, septiembre). *The impact of COVID-19 on Education. Insights from Education at a Glance 2020*. https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf

PANTALLAS Y EDUCACIÓN SEXUAL EN ADOLESCENTES

Screens and sex education in adolescents

Alberto del Egido Moreno

Psicólogo-sexólogo, orientador y maestro en centros públicos de la Comunidad de Madrid
alberto.delegido@educa.madrid.org

RESUMEN

Desde la Sexología podemos encontrar claves que nos ayuden a desarrollar una educación sexual efectiva, con la que poder acompañar y dotar de recursos a nuestro alumnado. De este modo, podrán arrostrar las influencias y condicionantes de todo tipo que se presentarán en sus vidas sexuadas. En este caso, hablaremos de una de las múltiples situaciones que habrán de enfrentar: el uso de internet (consumo de pornografía, redes sociales y contactos). Como personas adultas responsables de su educación, tomar conciencia de esta situación es tan necesario como dotar a la comunidad educativa de los recursos pertinentes.

PALABRAS CLAVE: SEXOLOGÍA; EDUCACIÓN SEXUAL; ADOLESCENCIA; INTERNET; RECURSOS;

ABSTRACT

Reviewing Sexology, we can find keys that help us develop an effective sexual education, with which we can accompany and provide resources to our students. In this way, they will be able to face the influences and conditions of all kinds that will appear in their sexual lives. In this case, we will talk about one of the many situations that they will have to face: the use of the Internet (consumption of pornography, social networks and contacts). As adults responsible for their education, becoming aware of this situation is as necessary as providing the educational community with the relevant resources.
.

KEYWORDS: SEXOLOGY; SEXUAL EDUCATION; ADOLESCENCE; INTERNET; RESOURCES;

Fecha de recepción del artículo: 7/02/2021
Fecha de Aceptación: 8/03/2021

Citar artículo: DEL EGIDO MORENO, A. (2021). Pantallas y educación sexual en adolescentes. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

Partiremos de algunos conceptos básicos que nos ayudarán a comprender mejor la cuestión sexológica, en general, y valorar el riesgo de las pantallas, en particular.

- La identidad sexual es el hecho de identificarme como chico, como chica, de otro modo o de ninguna de las dos.
- El rol sexual es cuando ante una determinada situación, me comporto como supuestamente lo haría un chico o como lo haría una chica.
- La orientación sexual es si me siento atraído por chicos, por chicas, por ambos sexos o por ninguno.
- Entiendo por intersexualidad la diversidad de componentes sexuales (femeninos y masculinos) que hay en cada uno/a de nosotros/as.

Puedo sentirme mujer, no tener mamas, hacer boxeo, ir rapada y ser tan mujer como cualquier otra. Mi legítima y respetable forma de ser mujer.

Puedo sentirme hombre, tener ginecomastia, hacer ballet, tener pelo largo y ser tan hombre como cualquier otro. Mi legítima y respetable forma de ser hombre.

Una cosa es la estadística (si seleccionamos 100 chicos al azar, la cantidad de ellos que llevarán pendientes en ambas orejas es más pequeña que si la muestra es de 100 chicas) y otra cosa es la normativización (“un chico, para ser más chico, no tiene que hacer cosas de chicas”).

Y aquí es donde entra lo educativo: si queremos adolescentes libres y respetuosos/as, entendemos que no podemos ni debemos hacer juicios morales

sobre la manera en la que cada chico/a se construye así mismo/a (siempre que sus decisiones no impliquen una falta de respeto hacia otra persona, por supuesto).

Basándonos en el marco teórico del hecho sexual humano (Amezúa, 1995, pág. 109) propuesto por el insigne sexólogo Efigenio Amezúa, exponemos a continuación otros conceptos básicos para poder abordar bien la temática que nos ocupa.

- El concepto de sexuación nos permite entender el sexo (hombre, mujer, …) como un vídeo más que como una foto; es decir, el sexo que somos es un proceso cambiante y dinámico que nos acompaña a lo largo de nuestras vidas.

- La sexualidad es nuestra forma de ser sexo. Somos personas y cada una tiene su personalidad (su forma de ser persona). También somos sexo y cada cual tiene su sexualidad (su forma de ser sexo). Algunas sexualidades se parecen y otras no. Todas valen, mientras haya respeto entre medias. Exactamente igual que ocurre con la personalidad.

- La erótica (relacionada con el diosecillo Eros) está relacionada con el deseo, con lo que cada persona desea materializar, encarnar; aquello hacia lo que dirige sus energías, su cuerpo, sus pulsiones. El deseo erótico precede, o no, a la conducta erótica.

- La amatoria (relacionada con el Ars Amandi o el arte de amar) es la consecución de los deseos mediante el cuerpo; es la conducta erótica. Afortunadamente, el cuerpo no tiene sólo genitales; tiene ojos que, si funcionan, pueden activar miradas cruzadas llenas de deseo; el cuerpo tiene piel, tiene olfato, tiene gusto… El cuerpo tiene un cerebro que llena todo de

significados y sentires y capaz, también, de convertirnos en otras personas y establecer apasionantes juegos consensuados.

Nos solemos encontrar la disyuntiva entre el "desear hacer" y el "tener que hacer" en el terreno de la amatoria. Si como persona, para ser aceptada por mi compañero/a de aventuras, tengo que hacer cosas (besarnos, mandarle una foto, tener sexo oral, participar en una orgía, etc.) es muy probable que tenga relaciones eróticas y de pareja insatisfactorias. Por el contrario, si mis prácticas amatorias me las cuestiono desde el *¿realmente deseo hacer esto?*, la soberanía aumenta y, con ella, el placer, el respeto y la satisfacción.

Junto a los deseos (la erótica) y a las conductas eróticas (la amatoria) contamos con dos conceptos más:

- Los sueños eróticos son aquello que soñamos (involuntariamente) y nos excita. Cuando despertamos podemos seguir sintiendo excitación si pensamos en el sueño; o más bien, todo lo contrario.
- Las fantasías eróticas son aquello que imaginamos (voluntariamente) y nos excita. Una mujer podría fantasear con una relación erótica violenta, pero eso no significa que en la realidad desee ser agredida o le excite que la agredan.

Es muy importante tener presente la diferencia entre fantasía erótica y deseo erótico. Las fantasías eróticas es un recurso con el que una persona disfruta de su propio mundo interior y no tiene por qué compartirlo ni llevarlo a cabo. Empieza y acaba en su cabeza. Por el contrario, el deseo erótico nos mueve literalmente hacia otra/s persona/s.

Llegados a este punto ya tenemos un cajón para la pornografía: podríamos meterla dentro del concepto de fantasías eróticas. Fantasías manufacturadas con intereses lucrativos; pero fantasías eróticas, al fin y al cabo.

Bien, y ahora, ¿cómo vamos a educar?

Ante tanto jaleo, podemos optar por no educar. El problema es que esto es imposible, porque no educando también se educa. Si decidimos no hacer nada, el mensaje que transmitiríamos a los/as adolescentes es "*Del sexo no se habla, así que apáñatelas como puedas*". Y ese "*apañárselas como pueda*" es campo de cultivo de sufrimiento, abuso, infecciones, desconocimiento, dolor, insatisfacción, embarazos no planificados, manipulación, …

Y si optamos por la valiente decisión de educar, podemos adoptar dos posturas: la del peligro o la del cultivo.

Podemos entender la sexualidad y la erótica como fuentes de peligros que hay que abordar desde lo urgente.

Esto conlleva dificultades técnicas (si necesitamos educadoras/es urgentemente puede que las personas seleccionadas no tengan la suficiente formación) y riesgos en la calidad de la pretendida educación sexual (educar metiendo miedo no suele arrojar buenos resultados).

Por el contrario, podemos entender la sexualidad y la erótica como cualidades humanas cuya educación hay que planificar para lograr conocernos a nosotras mismas, aceptarnos y relacionarnos de forma satisfactoria.

Esto conlleva una planificación rigurosa, con una coherencia vertical en todas las etapas (no sólo en la adolescencia), con un amplio despliegue de recursos (no sólo en los centros educativos) y con vistas a ir obteniendo resultados a medio-largo plazo.

Para lo que necesita ser abordado a corto plazo, serían muy valiosas las asesorías sexológicas cercanas (en el mismo IES a ser posible) a las que poder derivar al alumnado que necesite atención urgente.

Aterrizando este marco teórico en las vivencias de nuestras/os adolescentes, observamos que el confinamiento y el sistema semipresencial de enseñanza (consecuencia de la actual pandemia) podrían haber aumentado el uso de internet en dicha población. A su vez, esto podría traducirse en un mayor consumo de pornografía y de las redes sociales para satisfacer relaciones eróticas y afectivas.

Basándonos en el informe *(Des) Información sexual: pornografía y adolescencia* de Save the Children España, contextualizado en la Andalucía de junio de 2020, extraemos las siguientes conclusiones:

El estudio arroja estos datos estadísticos relacionados con el consumo de pornografía por parte de los y las adolescentes que realizaron las encuestas:

- El 60,9% ha visto alguna vez pornografía. Por lo tanto, la mayoría de adolescentes consume o ha consumido pornografía. En este punto, creemos recomendable no criminalizar a la juventud, sino hacer educación sexual.
- Dicen haber visto pornografía casi el 90% de los chicos y el 32,6% de las chicas.
- La edad media del primer contacto con la pornografía es a los 12 años. Si no empezamos antes de esa edad, ya estamos llegando tarde con la educación sexual, pues no tendrán recursos personales para hacerla frente.

- El 42% de las familias que ingresan menos de 900 euros mensuales no disponen de un ordenador, y el 22% de ellas tampoco tienen acceso a internet. Esto implica que hay un porcentaje de la población que no tiene acceso a la red pero sí escuchará comentarios de sus compañeros/as de clase. No sólo no tendrán recursos personales para hacer frente a la pornografía, sino que además no entenderán del todo bien las conversaciones y los discursos de sus amigos/as.

Dicho estudio también arroja estos otros datos estadísticos relacionados con la amatoria y los/as adolescentes:

- Un 43,3% aprecia diferencias entre sus propias prácticas amatorias y aquellas que aparecen en la pornografía.

Parece que al menos, ese porcentaje sabe distinguir entre fantasía (manufacturada) y el arte de amar. Podríamos mostrarnos optimistas, pero hay más datos:

- Sin embargo, el 58,4% opina que la pornografía le ha influido mucho o bastante en sus propias relaciones eróticas.
- Además, más del 33% considera que lo que ven en la pornografía se parece a lo que practican en sus encuentros eróticos.

Parece que se trate de un aprendizaje directo y estén convirtiendo lo que debería ser mera fantasía en deseo erótico.

- Por otra parte, el 13,2% ha contactado, al menos una vez, con personas desconocidas por internet con fines eróticos.

Ahora veamos las características generales que tiene la pornografía (principalmente, la de contenido heterosexual) a la que se exponen nuestros/as adolescentes, de forma directa o indirecta:

- Una de las principales características es el fomento de los valores consumistas, al poderse generar dependencia, necesidad de consumo y adicción.
- Las escenas son falocentristas, genitalistas, coitocentristas y androcentristas, empezando con el deseo del hombre y terminando con su eyaculación.
- Las escenas suelen seguir siempre la misma secuencia amatoria, cambiando meramente los personajes y el escenario.
- El coito se produce tras pocos minutos (o segundos) de conocerse. No hay un proceso de seducción real, no hay posibilidad de aprender el Ars Amandi.
- No existe la idea de que la mayoría de las mujeres heterosexuales no alcanzan el orgasmo a través del coito. Al contrario, por sus gemidos parece que lleguen al orgasmo con suma facilidad durante la penetración.
- La pornografía ofrece una amplia selección audiovisual donde el consumidor podrá encontrar aquello que más le excita. Sin embargo, en la realidad de una pareja veterana no se suelen incluir dosis tan altas de excitación. Esto podrá generar frustraciones si nos creemos la pornografía. Al igual que nos frustraremos si nos creemos Superman y comprobamos que no somos capaces de volar al ponernos una capa.
- Se suelen mostrar personas con cuerpos jóvenes, sin defectos ni discapacidades; prácticamente irreales e inalcanzables. Esto puede generar complejos y sentimientos de exclusión.

- Se aprehenden conceptos como el de “orgía” antes que el de “clítoris”. Esto implica que la/el adolescente está expuesta/o antes a lo peculiar (orgía) que a lo más frecuente (clítoris).

- En ocasiones, hay presencia de dolor físico de la mujer como componente erógeno.

- Gran presencia de escenas de “gagging” (tener arcadas en las felaciones), “bukkake” (eyaculación de varios hombres sobre una mujer), bofetadas, etc. Todas ellas son prácticas sadomasoquistas, de dominación o grupales que si surgen del “desear hacer” de la persona y de forma consensuada no tiene por qué haber problemas; pero si, por el contrario, surgen del “tener que hacer” para ser aceptada o porque es lo que se espera de mí como mujer, ello podría generar insatisfacción amatoria, situaciones de falta de respeto, hundimiento de la autoestima, etc.

- Las “calabazas”, los rechazos y los cambios de opinión por parte de la mujer no salen en el porno. Da la impresión de que siempre que un hombre desee algo lo va a conseguir. No se ofrece un modelo masculino eficaz para gestionar la tolerancia a la frustración y el respeto a la opinión y los ritmos de los demás. Tampoco se ofrece un modelo femenino asertivo que exprese “contigo no”, “así no”, “ahora no”, “lo prefiero así”, “déjame hacer a mí”, etc.

- No suelen aparecen métodos para evitar embarazos no planificados ni infecciones de transmisión genital.

- Hay una descompensación en los pares: más conductas que sentimientos; se fomenta lo desconocido como un valor, antes que la confianza que genera conocer poco a poco a otra persona; mayor

individualismo que complicidad; más rápido que lento; más ver que obtener sensaciones con otros sentidos; todo es facilidad y ausencia de compromiso; prevalece la inmediatez frente a los juegos de seducción; se muestra el escaparate (el placer) y se oculta la trastienda (las dudas, los temores, los complejos); etc.

- Hay un fomento de los estereotipos (hombre hiperdeseante y mujer hiperdeseable; rol activo y rol pasivo) y se invisibiliza la erótica femenina.
- No se visibilizan ni se gestionan adecuadamente los sentimientos: vergüenza, inseguridad, etc. Aunque la mujer no esté preparada para el encuentro, prevalecen los ritmos del hombre sin respetar los de la mujer.
- No se habla del amor. Tampoco del enamoramiento. Se queda en un encuentro carente de complicidad.

Si la pornografía está influyendo en las relaciones de nuestro alumnado no va a servir de ayuda nuestra pasividad.

En la publicación mencionada de Save the Children recogen este fantástico comentario de un chico adolescente:

"Influye muchísimo. Aunque no quieras que influya sí que influye y eso es lo malo porque luego te pueden gustar cosas que moralmente pueden no gustarte nada, pero te siguen poniendo. Es como que, aunque tú no quieras, te ponen" (Sanjuán, Cabrera, 2020, pág. 16)

Creemos que la afirmación de este chico encierra una clave muy potente para la que la Sexología, después de décadas de estudio, puede ofrecer mucha luz y herramientas para abordar la cuestión del deseo.

Y es que, la dualidad de lo prohibido y el deseo, ¿cómo la gestionamos las personas adultas? ¿Acaso esta disyuntiva sólo la padecen los y las adolescentes?

Por ello, desde una educación sexual basada en los conocimientos de la Sexología, podemos comprender al ser humano y ayudarle a disfrutar de una vida llena de respeto y satisfacción.

Dejando el tema de la pornografía y considerando que el 13,2% ha contactado con personas desconocidas por internet, no podemos obviar estos riesgos presentes en internet:

- El *sexting*: enviar contenidos eróticos de uno/a mismo/a, mediante el móvil. A priori, esto no debería de ser un problema, salvo cuando se complica la situación.
- El *sexting* sin consentimiento: el receptor reenvía las imágenes sin el consentimiento de la emisora.
- El *grooming*: adultos que engatusan a menores por internet, se ganan su confianza y obtienen imágenes del menor desnudo/a. Puede ser la antesala de chantajes (*sextorsión*), abusos físicos, etc.

Llegados a este punto volvemos a plantearnos: ¿Qué hacemos con los riesgos?

Nuestra postura es abordarlo desde la Educación Infantil hasta el último día de vida de la persona.

La sexualidad no ha de ser un tema tabú. Hemos de responder siempre a sus preguntas (con las adaptaciones necesarias, pero con rigurosidad científica) y saber que todo tiene un nombre.

Todas y todos merecemos conocer nuestras preferencias y sentimientos (autoconocimiento), apreciar nuestros propios gustos (autoestima), sabernos regular (autocontrol e inteligencia emocional), aprender a poner nuestras prioridades encima de la mesa (asertividad y negociación), interesarnos por las de los/as demás (empatía y comunicación) y ayudar siempre que sea posible (solidaridad). Tendremos que aceptar no salirnos siempre con la nuestra y fastidiarnos (tolerancia a la frustración), dar por hecho que la convivencia genera conflictos y dotarnos de recursos para resolverlos (resolución de conflictos).

Está claro que sin respeto no hay placer. Y si la falta de respeto genera placer, tenemos entonces un problema de base que se resuelve interviniendo desde Infantil y no sólo con algunas sesiones repartidas en dos o cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Contamos con muchos recursos prediseñados (talleres, cortos, fichas, libros, guías didácticas, juegos online, …), pero creemos que no podemos cargar con toda la responsabilidad de la educación sexual al profesorado. Hemos de ofrecerles una formación rigurosa y de calidad.

En cualquier caso, se hace necesaria una educación sexual profesional, tanto dentro como fuera de los centros educativos. Una educación sexual compartida por la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado) y por el resto de agentes sociales.

La responsabilidad de la educación sexual son palabras mayores. La sexualidad está siempre presente porque inevitablemente somos seres sexuados. Y los seres humanos somos muy diversos y complejos. Para poder ser parte de la solución (y no de los problemas) en sus procesos de sexuación,

no basta, por desgracia, sólo las buenas intenciones. Hace falta una potente planificación, formación y recursos.

Tenemos una gran oportunidad de crear una sociedad mejor si no reducimos la educación sexual a un puñado de charlas en el instituto.

Con los recursos adecuados, ninguna pantalla supondrá una amenaza para el desarrollo biográfico de nuestros/as adolescentes.

Referencias bibliográficas

Amezúa, E. (1995), *Teoría de los sexos. La letra pequeña de la Sexología. Madrid. Publicaciones del Instituto de Sexología.*

Sanjuán, C., Cabrera, J. (2020, junio). *Anexo Andalucía. (Des) información sexual: pornografía y adolescencia. Save the Children España.*

TELEEDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS: MITO Y REALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Tele-education in times of COVID-19: myth and reality of education in values

Roberto Guijarro López

Profesor de Filosofía. IES Averroes *(Córdoba)*
roberto.guijarro@iesaverroes.org

RESUMEN

La pandemia ha servido de catalizador de muchos de los problemas que nuestro sistema educativo arrastra desde décadas: falta de interés del alumnado por el currículo, elementos externos que puentean la labor del docente en el aula, valores regresivos del alumnado conformados por pantallas y dispositivos digitales… en el presente artículo se analizan los agentes de socialización que conforman la mente del alumnado y los problemas disruptivos que generan respecto del proceso de enseñanza aprendizaje. Como utillaje metodológico se utiliza el paradigma constructivista, las últimas aportaciones de la neurodidáctica y la cosmovisión marxista en el análisis de la ideología dominante.

PALABRAS CLAVE: TELEEDUCACIÓN; DIGITALIZACIÓN; PANTALLIZACIÓN; REDES SOCIALES; NEURODIDÁCTICA;

ABSTRACT

The pandemic has been the catalyst for many problems that our system has carried out during decades: students' lack of interest in the curriculum, external elements that make the teacher's task in the classroom more difficult, students' regressive values provoked by screens and digital devices… in this article agents of socialization that form students' minds have been analysed, as well as how these agents create disruptive problems during the learning process. The constructivist paradigm is used as the main methodology, along with the last neurodidactic contributions and a Marxist perspective in the analysis of the dominant ideology.

KEYWORDS: TELE-EDUCATION; DIGITALIZATION; SCREENING; SOCIAL MEDIA; NEURODIDACTICS;

Fecha de recepción del artículo: 25/12/2020
Fecha de Aceptación: 17/01/2021

Citar artículo: GUIJARRO-LÓPEZ, R. (2021). Teleeducación en tiempos de coronavirus: mito y realidad de la educación en valores. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

Es común que en las salas de profesores aparezcan conversaciones que ponen de manifiesto el nulo interés (o abierta hostilidad) de los alumnos por los contenidos impartidos en clase, además de percibir el sistema educativo como una fuente de opresión, contrario al ideal moderno de pedagogía como herramienta para lograr ciudadanos libres y plenos.

A esto se le suma unos valores regresivos en algunos alumnos que tienen que ver con un individualismo inusitado, indiferencia, falta de respeto y modales inadecuados, desprecio hacia todo lo que tiene que ver con la cultura del esfuerzo, falta de consideración de los derechos sociales y políticos conquistados en el siglo XX…

¿Qué está ocurriendo en las aulas? ¿De dónde saca el estudiantado estas ideas si no es de la propia institución? ¿Cuáles son los agentes de socialización que están conformando las ideas de nuestros alumnos?

La magnitud de la tensión acumulada que se alcanza en el día a día merece una reflexión sosegada de la problemática. ¿Quién está educando a nuestros alumnos? ¿Las familias? ¿Las amistades? ¿La televisión? ¿Las redes sociales? ¿Las plataformas de *streaming*? ¿Los instagrammers? ¿Qué ocurre con la educación y valores en tiempo de pandemia?

La idea fuerza que articula este artículo es que gran parte de los principios, valores y actitudes ante el aprendizaje son adquiridos fuera del aula, es decir, que la subjetividad de nuestros alumnos es conformada por instancias exteriores a los centros educativos, introduciendo todo tipo de disfuncionalidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de determinar cómo, en el proceso de enseñanza aprendizaje, están operando una serie de agentes de socialización (televisión, redes sociales, deporte-espectáculo, música, plataformas de streamming, youtubers, instagrammers, videojuegos…) que conforman la subjetividad de nuestros alumnos fuera del aula, analizando de qué manera estos elementos nos sitúan como “maestros ausentes” de la educación en valores.

Además, el artículo analiza cómo estos elementos operan en un contexto de pandemia donde digitalización y pantallización se han vuelto más determinantes que nunca. El objetivo último es realizar un diagnóstico para poder desarrollar estrategias que nos permitan desactivar los dispositivos que conforman los valores tóxicos de nuestros alumnos y recuperar nuestro rol de formadores y transmisores de valores igualitarios y democráticos.

2. ILUSTRACIÓN Y PEDAGOGÍA

Esta concepción de los alumnos al respecto del sistema educativo choca con la visión que los docentes guardamos de nuestro propio trabajo. Por lo común (salvo para casos de frustración en la formación de nuestras disciplinas), para nosotros, nuestras materias son fuente de libertad y desarrollo personal y,

si algo ansiamos como docentes, es que los alumnos las perciban de igual modo y se entusiasmen con ellas. No hay nada más grato para un docente que ver a sus alumnos disfrutar con aquello que les intenta enseñar y transmitir.

En cambio, estas sensaciones y emociones del docente son asimétricas respecto a aquellas que aparecen en el alumnado, que muestra en muchas ocasiones (especialmente en la educación secundaria) cierta indiferencia y aburrimiento (que deriva en situaciones disruptivas que imposibilitan la clase) al respecto de los contenidos (teóricos, procedimentales, instrumentales, etc.).

Los docentes de nuestra época hemos heredado la visión de nosotros mismos propia de la Ilustración. Educar consiste en llevar al individuo a la "mayoría de edad", hacerlo libre y posibilitarlo para ejercer la Razón que le corresponde para ser un ciudadano. En la lucha contra el Antiguo Régimen, esta era la visión fundamental que cohesionaba la educación como arma para combatir la superchería e irracionalidad religiosa que constituían el cemento ideológico que sostenía a las clases dominantes que la burguesía intentaba derrocar.

Por ello, la instrucción pública y la pedagogía como disciplina que estudiaba cómo habría de ser la educación y qué metodología seguir, pasó a ocupar el primer plano de las discusiones de la época. Ejemplo de ello son las reflexiones al respecto de los distintos filósofos ilustrados como Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau, Jean le Rond d'Alembert, Jenis Diderot, etc. Todos ellos muestran una gran preocupación por la educación al servicio de la constitución del sujeto racional de la Ilustración.

En el caso de Kant (2013) su pedagogía defendía que los pedagogos tenían que lograr crear una persona *disciplinada*, *cultivada*, *prudente* y *moral*. La educación iba así orientada a aquello que el filósofo entendía por libertad en el ser humano, a saber, la conducta del sujeto de acuerdo a los preceptos de la razón.

En el caso de los intelectuales franceses, buena muestra de ello son Diderot y D´Alembert (1986) que pretenden una síntesis de todo el saber de la época como una forma de luchar contra las tinieblas de lo que se consideraba había sido todo un periodo de falta de razón y predominio del fanatismo. Se consideraba, por tanto, a las ciencias y la educación como la expresión del uso de la razón. La pedagogía para Rousseau (2011) pasaba a ser la disciplina que estudiaba la forma de generar ciudadanos ilustrados y libres con pleno uso de su razón. Este es el objetivo del francés cuando escribe cómo habría de ser educado su Emilio, pretendiendo esbozar toda una teoría de la educación para formar un ciudadano libre en plena posesión de sus capacidades racionales.

Encontramos así la génesis del discurso actual sobre el sistema educativo en la Ilustración, que se reproduce hoy tanto a través de medios de comunicación como radio, televisión, internet, etc., como también mediante publicaciones científicas. Mediante la escolarización, el niño se hace *ciudadano* y consigue la *mayoría de edad*, alcanzando un estado competente en el uso de su razón y en el desarrollo de su sentido crítico que le permita vivir en una sociedad democrática. Además, la escolarización pretende lograr la *igualdad* entre todos los ciudadanos al pensarse como una *compensación* de las desigualdades sociales. Cuánto hay de cierto en toda esta concepción que la educación tiene sobre sí misma es otro tema que sería largo desarrollar aquí. Solo mencionar

que hoy muchos docentes y agentes sociales ponen en duda el carácter "imparcial" de la educación o la supuesta compensación de las desigualdades sociales, como se ha podido ver a en problemáticas actuales como la brecha digital, tal como manifiesta Pita (18 de junio de 2020).

Sobre estas ideas-fuerza, se construyen los discursos que tejen la legitimación de las distintas reformas educativas. Ejemplo de ello es la reforma conocida como LOMCE (BOE, 2013), que comienza en su Preámbulo haciendo una declaración de intenciones que sostiene que "el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio" (p. 3). Más adelante retoma el lugar común que sitúa al sistema educativo el papel fundamental de servir como compensador de las desigualdades sociales, defendiendo así la educación como promotora de la *igualdad*, sosteniendo que la educación ha de ayudar "a superar barreras económicas y sociales y [generar] aspiraciones y ambiciones realizables para todos.". Si bien más adelante (cosa que no constituye el análisis del presente artículo), se conecta el sistema educativo con el sistema económico, las ideas principales que vertebran el discurso sobre la educación son las ideas de igualdad y desarrollo del alumno como sujeto racional y crítico que lo convierte en ciudadano.

Sobre esta base se desarrollan las distintas y numerosas reformas educativas en nuestro país, pero también los distintos discursos de lo que se conoce como pedagogía y ciencias de la educación[2]. Todo nuevo discurso

[2] No entramos en la histórica polémica de nuestro campo acerca de qué es la pedagogía y qué son las ciencias de la educación, representada fundamentalmente por Emile Durkheim y por John Dewey

teórico y práctico en el ámbito de la educación parte de los presupuestos que hemos explicitado anteriormente. A partir de ahí construyen su teoría sobre qué ha de ser la educación y cómo se puede aplicar socialmente, despegando así la pedagogía y los saberes a ella asociados.

3. FOUCAULT Y LA CRÍTICA AL DISCURSO PEDAGÓGICO

Sin embargo, este discurso ilustrado ha sido puesto en cuestión por autores como Michel Foucault, que cuestiona el discurso pedagógico como un dispositivo que tiene por misión disciplinar y reglamentar la producción de subjetividad individualizada funcional a la economía capitalista. Sitúa que las disciplinas de raíz psico- surgen en un contexto histórico muy definido. El desarrollo del capitalismo en el siglo XVIII reclamaba una mano de obra funcional a la producción fabril. Los individuos no estaban acostumbrados a las penosas condiciones de la producción en fábricas con todo lo que ello conllevaba (ritmos de trabajo extenuantes, diligencia para cumplir las funciones propias de cada puesto, etc.), por lo que se hacía necesario el desarrollo de técnicas “educativas” para conseguir conformar esa mano de obra.

Por otro lado, en el siglo XVIII se experimentó un gran crecimiento demográfico que llenó las ciudades, requisito que era necesario para llevar adelante el desarrollo industrial. Se dibujaba un panorama en el que, en términos foucaultianos (Foucault, 2004), existían muchas *multiplicidades* que tenían que ser adecuadamente *encauzadas* en el modelo de sociedad que se estaba abriendo paso. Es en este momento en el que surgen las disciplinas de raíz psico-, y que tienen por objetivo llevar a cabo esta función de *buen*

encauzamiento: la psicología, psiquiatría, pedagogía, criminología… Mediante estas ciencias se consigue *generar* unos individuos que se amoldan a la sociedad industrial naciente.

Estas disciplinas de raíz psico- se ejercen mediante *instituciones disciplinarias*. Ellas constituyen el campo de aplicación de los nuevos saberes. En lo que respecta a nuestro artículo, la escuela es una de ellas[i]. Allí se aplican distintas *técnicas pedagógicas* para *educar* a los alumnos. Para Foucault la escuela no es así un espacio de libertad ni busca el desarrollo racional del individuo, sino que es una institución disciplinaria que busca generar una *subjetividad* funcional al nuevo modelo de sociedad. Y ello significa: crear individuos capaces de vivir en las ciudades, de trabajar en las fábricas, servir en el ejército, etc. La creación de individuos disciplinados se constituye como el objetivo principal de las ciencias psico-, motivo por el cual las técnicas de individualización se tornan fundamentales.

Por ello, Foucault afirma que las "disciplinas reales y corporales han constituido el subsuelo de las libertades formales" (2004), dice Foucault. Es decir, *libertad, igualdad, fraternidad* va indisolublemente ligado a los nuevos saberes que, pese a su declaración de intenciones de acompañar a los individuos al uso de la razón y la mayoría de edad, persiguen por contra la producción de fuerza de trabajo funcional a lo que el capitalismo necesita.

En esta coyuntura de las ciencias psico- surge la pedagogía. Si bien los distintos teóricos ilustrados que defendieron la pedagogía como disciplina que trataba sobre la manera más correcta de educar a los alumnos para que llegaran a ser ciudadanos libres, no hicieron otra cosa que preparar un discurso promotor

del sistema de educativo que se gestó después. Por ello, la verdad de la pedagogía como disciplina no reside en ella misma, sino que la tenemos que buscar en el estudio de un acervo de técnicas y tecnologías que ayudaran a generar esa mano de obra disciplinada funcional a la sociedad del momento. Es decir, tenemos que analizar la pedagogía y todo su discurso en relación a las necesidades del capitalismo incipiente.

En este sentido, precisamente el sistema de instrucción pública surge a finales del XVIII y durante y principios del XIX, cuando el capitalismo necesita mano de obra sumisa para trabajar en las fábricas y habitar en las ciudades sin los desórdenes que podía suponer el crecimiento demográfico de la nueva sociedad industrial. La institución fundamental que ayudó a conformar esta subjetividad fue la escuela. Ella no constituye un espacio donde se forma a los futuros ciudadanos para el correcto desempeño de sus facultades racionales, sino más bien una *institución disciplinaria* responsable de *producir* individuos con subjetividades funcionales a la sociedad del momento. Lo que significa generar individuos *honrados*, *honestos*, *trabajadores*, *diligentes*, etc. Se trataba de que los trabajadores fueran aptos para trabajar en las fábricas, pero también de que vivieran éticamente (asumiendo el rol que les había tocado) en la sociedad escindida en clases. Es decir, que aprendieran a leer y escribir pero también las reglas morales que aseguraba eran funcionales al modo de producción capitalista que se estaba asentando.

4. OTROS APARATOS PRODUCTORES DE IDEOLOGÍA

Pero no solo la escuela es la instancia productora de subjetividad, no solo la escuela es la responsable de la formación ideológica en una sociedad, nunca lo ha sido y menos en nuestros días. Existen multitud de aparatos que conforman hoy la ideología acorde a nuestro sistema social y económico, como son las instancias religiosas, familiares, jurídicas, culturales, comunicativas… es decir, el monopolio de la educación no está reservado ni mucho menos a la escuela.

Nuestra tesis es que si la escuela ha cumplido un papel determinante por cuestiones históricas como formación ideológica (y lo sigue cumpliendo especialmente en educación primaria) hoy los sistemas de valores son conformados también desde otras instancias que funcionan como vectores ideológicos hacia la mente de los alumnos, lo que les confiere una cosmovisión que no ha sido formada en exclusiva por la escuela sino también por otras instancias exteriores al aula que quiebran el desarrollo del currículo que ha sido planificado por los diversos equipos educativos al nivel que sea. Es decir, nos encontramos con una serie de factores educativos (escuela, familia, música, deporte-espectáculo, medios de comunicación, publicidad, etc.) descompensados entre sí, en relaciones contradictorias que provocan una serie de problemáticas disruptivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que llegan incluso a convertir en refractario al alumno respecto del currículo.

Los principales elementos que hoy funcionan como vector ideológico son los ligados a los medios de comunicación y ocio en sus diversas formas: publicidad, música, redes sociales, televisión, plataformas de streaming, influencers, instagrammers, videojuegos… Estos aparatos ideológicos están

ligados a la industria cultural en manos de unas pocas compañías privadas que intentan optimizar al máximo sus dividendos, para lo cual difunden y promueven toda una serie de valores tóxicos como el individualismo, el machismo, la apología de la violencia y de las drogas, desprecio de la cultura del esfuerzo, hedonismo e indiferencia a los derechos conquistados en el siglo XX…

5. DOCENTES EXPULSADOS DE CLASE

Partiendo del paradigma constructivista actual sobre el que se desarrollan los currículos y que tiene su base en la psicología pedagógica de Vigotsky (2001), el maestro no se considera un agente que "llena" de conocimientos la mente de los alumnos. El alumno no es una "tabula rasa" pasiva que recibe el conocimiento como un mero reflejo de las palabras del educador, sino que la mente del alumno es activa y construye sus propios esquemas cognoscitivos como respuesta a los procesos educativos en los que se ve inmerso. En ese sentido, el maestro no es tanto un orador como un organizador del proceso social (organizador del ambiente). La cuestión es, ¿qué posibilidades tenemos de organizar el proceso social de aprendizaje cuando nuestra época de pantallización es aprovechado por grandes empresas que son las promotoras de todo lo que aparece en las pantallas de los teléfonos móviles y tablets que visualizan nuestros alumnos? No estamos hablando de algo superfluo si tenemos en cuenta que, en el desarrollo del aprendizaje, tal como indica la neurodidáctica, se ven inmersos procesos neuronales que provocan la segregación de neurotransmisores como la dopamina. Por ejemplo, cada vez que un joven recibe un "like" en alguna de sus redes sociales, se produce una descarga de dopamina que provoca estímulos placenteros y es responsable del

aprendizaje y memoria de los contenidos a los que esté ligada. Además, los sistemas de refuerzo del alumno le pedirán otra nueva dosis. En otras palabras, el alumno estará más interesado en ver vídeos tiktok o en recibir "like" que en cualquiera de las materias que se imparten en el currículo. Las recepciones fáciles de dopamina determinan a los alumnos a la búsqueda de la gratificación continua, en contraste con las materias académicas que requieren un mayor esfuerzo que es no inmediato.

¿Qué decir cuando este proceso se produce tras la pantalla como ocurre en el confinamiento cuando el maestro controla una mínima parte del ambiente social que está inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Como es obvio, las posibilidades de ese control social están mucho más reducidas, ya que nos encontramos además ante una mayor exposición de las pantallas en forma de múltiples notificaciones de las diversas redes sociales, ventanas emergentes, actividad paralela del alumnado visualizando contenidos como vídeos, uso de videojuegos, etc. La búsqueda de dopamina fácil nos convierte en una pestaña más de la tablet u ordenador. Además, los estudiantes con menos recursos son los más perjudicados (peores sistemas informáticos, dificultades de conexión, padres que trabajan y por tanto no pueden estar bajo la supervisión de un adulto, etc.)

6. ¿EDUCAR DESPERTANDO PASIONES? NOS VALE CON QUE NO SE DUERMAN SOBRE EL PUPITRE…

En *El signo de admiración*[ii] de Chéjov (2020), Perekladin, un alto funcionario, es acusado en la noche de Navidad de no conocer los signos de puntuación de verdad. Llevaba redactando documentos burocráticos toda su

vida y el hijo del jefe, un joven engreído, le había reprochado no ponerlos “a conciencia”, establecerlos “mecánicamente”, lo que equivalía a no conocerlos. Sin embargo, pensaba Perekladin, nunca se equivocó al ponerlos. Y en la cama, antes de dormir, se puso a repasar cada uno de los signos de puntuación. Repasó la coma, que “se colocan delante de "el cual" y delante de "que"”. Si en el papel se enumeran los funcionarios, a cada uno de ellos hay que separarlo con una coma. Repasó también los puntos, que se colocan “al final del papel... Donde es necesario hacer una pausa larga y mirar al que escucha, también se coloca un punto”. Pensó también en el punto y coma, “donde una coma es poco y un punto es mucho, allí hay que poner un punto y coma”. Llegó el turno a los signos de interrogación, muy fácil, se decía, allí donde hay alguna pregunta… Y le llegó el turno a los signos de exclamación. ¿Cuándo hay que ponerlos? Intentó buscar algún ejemplo en sus documentos burocráticos, pero no encontró ninguno. Recordó que en el internado estudió que se coloca en “las invocaciones, en las exclamaciones y en las expresiones de entusiasmo, de indignación, de alegría, de cólera y de otros sentimientos”. Buscó entre sus documentos algún ejemplo en el que pudiera colocarlos, pero no encontró ninguno… Su vida de funcionario gris no le había dado ejemplo alguno en que pudiese demostrar la utilización de estos signos, por los que entró en cólera al pensar que ese joven engreído llevaba razón al decirle que no los sabía utilizar “a conciencia” y que lo suyo era pura mecánica. Fue tal la rabia que sintió, que a la mañana siguiente, cuando salió de casa a estampar su firma de felicitación navideña en la casa del superior, escribió: “¡¡¡Secretario colegiado Efim Perekladin!!!” La rabia le hizo aprender a utilizar los signos de exclamación. Las emociones se constituyen, así como fundamentales para producir aprendizajes

significativos, por lo que nos recomienda Vigotsky (2001) que" si desean provocar en el alumno las formas de conducta que necesitan, siempre deben preocuparse de que estas reacciones dejen una huella emocional en el alumno" (p. 183-184)

7. NEURODIDÁCTICA Y EDUCACIÓN

En el artículo "La importancia de las emociones para la neurodidáctica" (Benavidez y Flores, 2019) se dan algunas de las bases neurológicas que ligan el aprendizaje con las emociones. Según los últimos avances en neurología, el procesamiento de los contenidos teóricos de las diversas disciplinas que aprende el estudiante se ve mediado por los sistemas neuronales que regulan la emoción. Para que se produzca el paso de los contenidos de cada disciplina hacia las zonas de procesamiento (lóbulos prefrontales) es necesario que se produzcan emociones positivas.

El motivo es que la amígdala monitoriza y regula los estímulos que recibe que recibe a través del tálamo desde el exterior. Si son negativos (amenazas para la autoconservación) son rechazados en forma de inhibición a los lóbulos prefrontales, de manera que el aprendizaje no se lleva a cabo. De esta manera, la amígdala determina el carácter de las reacciones (positivas o negativas) ante la información que ingresa al cerebro a través de cualquier estímulo. Por esto, la gestión de las emociones del alumnado es un elemento fundamental que tiene que tener en cuenta el docente si quiere que resulte exitoso el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos últimos descubrimientos que sientan las bases de los procesos neurológicos del aprendizaje y de la importancia de las emociones, nos plantean

algunas respuestas ante las dificultades que encontramos hoy en el aula. En un contexto donde los alumnos están sobreestimulados a través de multitud de pantallas en full HD, sonido envolvente, gráficos hiperrealistas de videojuegos… ¿qué capacidad de generar emociones tenemos en las clases? La sobreexposición a estímulos agresivos nos sitúa en una mayor dificultad de generar mediante ese proceso social nuevas emociones que puedan motivar interés al alumno. Sobre todo porque ya vienen con las "otras" emociones de las pantallas desde casa y son a las únicas a las que prestan reconocimiento. Si nos vamos a la teleeducación la pérdida de capacidad de generación de emociones es casi total… solo nos queda apoyarnos en recursos digitales con los que podamos combatir a aquellos que están actuando de manera efectiva en nuestro alumnado…

8. NEURODIDÁCTICA, ÉTICA Y COLAPSO MORAL DE NUESTRA ÉPOCA

En educación en valores, los problemas pueden ser todavía más graves. Muy bien puede ocurrir que toda nuestra labor formativa en materia de valores cívicos y ciudadanos sea una mera prédica moral. Que la solidaridad, la justicia, la igualdad, la honestidad… sean solo meras palabras a las que los alumnos no asocian nada más que algunas imágenes que de manera mecánica hemos ligado a ellas en nuestras actividades. Pero que no les digan nada para actuar en su día a día… puede muy bien ser la materialización de esa máxima de Ovidio que afirmaba que veía lo mejor y, a la vez que lo aprobaba, hacía lo peor…

Puede muy bien ocurrir que la abyección moral conviva cada día en los telediarios mientras comemos y que a nadie le quite el hambre. No es que sea culpa nuestra, es que nuestra capacidad de representar el mal del mundo ha

entrado en colapso. En este sentido, Arendt (2020) analiza las declaraciones de Adolf Eichmann, alto cargo nazi y responsable de las ejecuciones en los campos de concentración. Su conclusión es que no era un ser con una particular tendencia a la crueldad sino solo un burócrata que cumplía de manera mecánica las órdenes que le venían de sus superiores. La representación de las consecuencias de sus actos se le escapaban, es decir, no era capaz de representarse en la cabeza el "mal" que causaba y de ahí su banalización y por tanto incapacidad de realizar juicios morales sobre lo que estaba haciendo. Estableciendo un paralelismo con el colapso moral hoy, ¿no podría ser que hemos perdido la capacidad de transmitir en el aula determinados valores morales al haber usurpado esa capacidad la gran industria cultural?

En el caso de la moral, tal como ocurre con cualquier aprendizaje, la emoción es necesaria para producir aprendizajes morales significativos. De igual modo, en los juicios morales se activan determinadas áreas del cerebro que son las que realizan el procesamiento de cualquier juicio moral. En concreto, la *corteza prefrontal ventromedial* es la parte que se ocupa de unir los juicios morales con las emociones que producen las diversas situaciones sociales, se activa cuando se hacen referencia a emociones derivadas de situaciones sociales como la solidaridad, justicia, culpa, etc. Después, la corteza órbito-frontal y ventrolateral activan las respuestas sociales donde se requiere asertividad e inhiben las que requieren bloquear la impulsividad. Se ha observado que en la corteza prefrontal dorso lateral se activa en el análisis racional de los dilemas morales…

Es decir, los juicios morales existen en determinados circuitos neuronales que son activados en determinadas situaciones sociales. La tarea del maestro

que pretende enseñar valores habría de ser la de generar estas situaciones sociales que pudieran activar estas zonas neuronales para que se produzca el aprendizaje/análisis/reflexión moral.

9. PROFESORES DE ÉTICA, FRIKIS MORALES

Ahora bien, según todo lo anterior, *¿en qué lugar queda la educación en valores cuando docente o alumno están tras una pantalla? La mayor dificultad se origina en que el maestro no es capaz de controlar el proceso social que genera esas situaciones capaces de activar las zonas neuronales que se ocupan del aprendizaje y procesamiento de los valores morales. En cambio, ese ambiente social es hoy controlado por las pantallas, algoritmos, cookies… es decir, por empresas que buscan obtener los máximos beneficios y que en la mayoría de casos promueven valores morales reaccionarios que nada tienen que ver con los planteamientos que se establecen en el currículo.* ¿Cómo se puede transmitir valores basados en la igualdad y la democracia cuando el cerebro de nuestros alumnos está invadido por pantallas que transmiten valores basados en el individualismo, el machismo, la violencia, la apología de las drogas, etc.? Más claramente: quién controla el proceso social de aprendizaje y es capaz de generar esas situaciones emocionalmente significativas detenta el verdadero poder de la educación. Puede ser el maestro o una empresa de videojuegos, música reggaetón, casa de apuestas o productora pornográfica… Las grandes empresas nos están expulsando del aula a los docentes y dejándonos como meros predicadores o frikis morales sin capacidad de educar a nuestro alumnado…

10. CONCLUSIÓN

A los problemas que el sistema educativo ya arrastraba se le suma la situación propiciada por la pandemia y los problemas añadidos por la educación telemática en sus distintas modalidades. La influencia de las empresas de la industria cultural posee un gran poder para conformar la mente de nuestros alumnos y alinearlos en cosmovisiones que incorporan valores morales profundamente regresivos como machismo, violencia, consumismo, apología de las drogas y violencia gratuita, ludopatía, dinero fácil, etc., introduciendo en el aula una brecha entre currículo y práctica educativa a condición de la expulsión de los docentes del aula.

Se quiere convertir a la escuela en un mero cacharro que produzca mano de obra más o menos cualificada en distintos niveles para el mercado laboral, mientras la ideología y los sistemas morales son constituidos principalmente por grandes empresas capitalistas que detentan el control del proceso de aprendizaje, provocando en los alumnos las coyunturas emocionales necesarias para inculcarles toda una serie de valores morales no precisamente saludables. Valores tóxicos que desprecian el conocimiento y la cultura son expandidos a través de las redes sociales, medios de comunicación y ocio digital, expulsando al docente del aula y dejando el currículo merced a la hoja de ruta de los departamentos de marketing de la industria cultural.

Qué hacer y cómo desactivar esos dispositivos externos, cómo apagar esas pantallas que forman a los estudiantes en valores dañinos es uno de los principales retos del profesorado hoy. Desarrollar actividades pedagógicas que permitan luchar contra la influencia tóxica de la industria cultural es fundamental

pero tiene sus límites. No se puede lograr el control del proceso educativo sin tomar el control de los grandes medios, lo que no depende del ámbito educativo sino de la actuación política.

Mientras empujamos para que eso llegue, nos queda reivindicar unas mejores condiciones materiales de trabajo en las aulas. ¿Cómo vamos a educar en valores como la solidaridad o igualdad con clases saturadas donde es imposible implementar aprendizajes cooperativos? En clases con 35 alumnos donde no podemos realizar una intervención individualizada a las necesidades de cada uno, ¿cómo vamos a luchar contra las pantallas que cuentan con algoritmos y cookies que personalizan la asunción de visiones morales acordes a los intereses del mercado? ¿Y a través de la semipresencial o sincrónica? ¿Y sin medios digitales potentes que nos permitan oponer a los contenidos de la industria cultural otros igual de poderosos?

Dice Vigotsky (2001) que al maestro le corresponde un importante papel: convertirse en organizador del ambiente social que es el único factor educativo. Exigir las condiciones profesionales (reducción de ratios, dotación de equipos, legislación contra la influencia tóxica de la industria cultural) que nos devuelvan al aula para ser ese organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje es hoy el primer paso para lograr una nueva educación al servicio de la Humanidad y no de los intereses de un puñado de corporaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Arend, H. (2020). Eichmann en Jerusalén [Archivo PDF]. http://maytemunoz.net/wp-content/uploads/2016/10/arendt-hannah-eichmann-en-jerusalen.pdf

Boletín Oficial del Estado. (10 de diciembre de 2013). Ley *Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.* *https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf*

Chéjov, A. (2020). *Cuentos completos* [Archivo PDF]. http://paginasdeespuma.com/wp-content/files_mf/extracto_chejov_anton_cuentos_completos_ii.pdf

Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo Veintiuno editores Argentina S.A

Kant, I. (2013). *Pedagogía*, Madrid: Akal

Diderot, D., D'Alembert, J. R., (1986). *Enciclopedia o Diccionario razonado de las ciencias, las artes y oficio.* Madrid: Tecnos D.L.

Rousseau, J.J. (2011). *Emilio, o de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Pita, A. (18 de junio de 2020). La otra brecha que destapó la pandemia. El País. https://elpais.com/internacional/2020-06-18/la-otra-brecha-que-destapo-la-pandemia.html

Vigotsky, L. S. (2001), Psicología pedagógica, Buenos Aires: Aique

Wimblu (Benavidez, V., - Flores, R). (2019). "La importancia de las emociones para la neurodidáctica". WIMBLU. 14 (1), 25-53. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935

COMPETENCIAS DOCENTES EN LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DE AULA DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CON CALIDAD: RESULTADOS PRELIMINARES

Teaching skills in the application of classroom intervention strategies during the teaching-learning process for an inclusive and quality education: Preliminary results

Vilma Jones Soutt

Universidad Internacional Iberoamericana, UNINI
jones0136@yahoo.es

RESUMEN

A pesar de que en los últimos años se ha hablado mucho del tema de inclusión educativa en Costa Rica, aún existen inquietudes y quejas por parte de los docentes de enseñanza regular con respecto a la falta de información y de pautas que clarifiquen sus responsabilidades en el proceso de inclusión. El atender al alumnado con o sin necesidades educativas especiales, en el aula regular, es un gran reto para estos, ya que se debe cumplir con los objetivos curriculares propuestos y, aplicando, diversas estrategias metodológicas para una gestión curricular de calidad que, en ocasiones, se ve afectada por la diversidad colectiva. Por lo anterior, con el objetivo de analizar las competencias docentes en la aplicación de estrategias de intervención en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para una educación inclusiva y de calidad en el sistema educativo de Costa Rica, se realizó una investigación de enfoque mixto, con la participación de 385 profesores de I - II Ciclo, y de III Ciclo y Educación Diversificada, pertenecientes a instituciones públicas. Entre los resultados cuantitativos preliminares se ha podido identificar que un 85% de los docentes concuerdan en que utilizar actividades alternativas de nivel de complejidad es adecuado para el progreso del alumno en el desarrollo de sus competencias, asimismo un 92% también manifiestan que aplicar estrategias metodológicas adaptadas durante la mediación pedagógica en función de las habilidades, favorece prácticas inclusivas.

PALABRAS CLAVE: COMPETENCIAS DOCENTES; ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DE AULA; EDUCACIÓN INCLUSIVA; PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE;

ABSTRACT

Despite the fact that in recent years there has been much talk of the topic of inclusion in education in Costa Rica, there are still concerns and complaints by teachers of regular education with respect to the lack of information and guidelines that clarify their responsibilities in the process of inclusion. To attend to pupils with or without special educational needs in the regular classroom, it is a great challenge for these because it must comply with the curricular goals proposed, and implemented, various methodological strategies for a curriculum management of quality that, at times, is affected by the collective diversity. Therefore, with the aim of analyzing the competencies of teachers in the implementation of intervention strategies in the classroom during the teaching-learning process for an inclusive and quality education in the educational system of Costa Rica, an investigation was made of mixed approach, with the participation of 385 teachers of I - II Cycle, III Cycle, and Education Diversified belonging to public institutions. Between the preliminary results quantitative has been able to identify that 85% of the teachers agree that the use of alternative activities level of complexity is appropriate for the student's progress in the development of their skills, also a 92% also state that to apply methodological strategies adapted for the pedagogical mediation depending on the skills, promotes inclusive practices.

KEYWORDS: TEACHING SKILLS; CLASSROOM INTERVENTION STRATEGIES; INCLUSIVE EDUCATION; TEACHING-LEARNING PROCESS;

Fecha de recepción del artículo: 18/07/2020
Fecha de Aceptación: 30/11/2020

Citar artículo: JONES SOUTT, V. (2021) Competencias docentes en la aplicación de estrategias de intervención de aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para una educación inclusiva y con calidad: Resultados preliminares. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

Introducción

En Costa Rica, se ha podido evidenciar que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas regulares ha aumentado la población de estudiantes con necesidades educativas especiales. Al respecto Meléndez et al. (2012, p.6), comenta en el "*Cuarto informe del estado de la educación. Desarrollo y desafíos de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo*

costarricense", que desde el año 1999 a la fecha, las adecuaciones no significativas se han triplicado en todo el territorio nacional y continúan en aumento; hecho que muchos no ven con buenos ojos; ya que juzgan que el incremento se debe a que, en gran medida, están siendo aplicadas a una población que no las requiere, con lo que no sólo se evaden las responsabilidades personales del estudiante sino también las de sus padres en el deber de dar apoyo y monitoreo al progreso educativo de sus hijos. Incremento de estas estrategias individualizadas, que cada vez aleja más la idea de que las estrategias alternativas de atención a la diversidad se apliquen en forma generalizada en las escuelas y no sólo en los centros que representan buenas prácticas de una educación inclusiva.

Durante la práctica pedagógica, el docente se enfrenta al reto de dedicar tiempo a las diversas necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes en el aula regular; sin dejar de atender al resto de la población de estudiantes que no tienen ninguna condición especial, ya que cada uno requiere lograr los objetivos propuestos durante la instrucción. Asimismo, toda tarea pedagógica-educativa concientiza en cuanto al grado de compromiso con los resultados de su trabajo y de la escuela (planificación, monitoreo y evaluación), la interacción con otros actores educativos dentro y fuera de la institución, la autovaloración personal y profesional, en la construcción colectiva del proyecto educativo escolar, en la definición del modelo de gestión escolar, en el diseño de proyectos pedagógicos.

En paralelo a lo anterior, el poder brindar la atención oportuna y adecuada al alumnado, propiciando una educación para todos, es fundamental en el sistema educativo costarricense. Sin embargo, establecer los principales

desafíos, en cuanto a este tipo de educación y brindar mejoras en la organización del sistema educativo en equidad y otras formas de apoyo en favor de una educación inclusiva y de calidad del proceso de instrucción de la población con necesidades educativas o sin necesidades educativas en el aula regular, permite asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes de la región en que habiten, participen de los procesos educativos, alcanzando todos los propósitos fundamentales de la educación y desarrollando todas sus potencialidades como seres humanos. En este sentido, Meléndez et al. (2012) comenta en el "*Cuarto informe del estado de la educación. Desarrollo y desafíos de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense*", como hasta en los lugares más retirados del territorio nacional hay conocimiento de la obligatoriedad y tipos de adecuaciones curriculares a que tienen derecho nuestros estudiantes. No obstante, las adecuaciones siguen siendo vistas como una significativa carga laboral para el profesorado, quienes sin embargo se asumen como los principales responsables en este proceso, superando la asignación de esta tarea a los educadores especiales.

Asimismo, cabe señalar que el proceso inclusivo en el sistema educativo está afectado de manera significativa por una serie de factores que inciden en el sistema educativo en general y en los servicios de educación especial en particular; a saber, el proceso de deterioro por la creciente dificultad para responder a las múltiples necesidades de la población, y la desigualdad de acceso, se ve agravada según las zonas geográficas del país y sus dinámicas propias.

En la actualidad, existe resistencia al cierre progresivo de las aulas integradas, además de que se continúa visualizando a las personas con

condiciones de discapacidad desde una perspectiva asistencial. Aunque los estudiantes provienen de diferentes sectores, es relevante partir de su experiencia previa y cotidiana, para que el aprendizaje sea más objetivo y significativo ya que se constituirá en un elemento motivador para trabajar en clase; además, ha de ser adquirido (ha de durar toda la vida), por lo que paralelamente se deben desarrollar valores para la convivencia social sana (Quijano, 2008).

Cabe mencionar que la falta de apoyo, una motivación inapropiada y una metodología inadecuada a las necesidades de los alumnos y las alumnas son factores que a menudo impiden el proceso de aprendizaje durante las prácticas inclusivas. Indiscutiblemente, Quijano (2008), al referirse al tema de inclusión educativa en Costa Rica, establece que es necesario tener en cuenta los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza, en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, de forma tal que se haga efectivo el derecho a una educación flexible y de calidad.

El artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008, p.17) subraya que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, señalando además que las naciones reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con la vista puesta en hacer realidad este derecho sin discriminar, promoviendo el principio en la igualdad de oportunidades, las naciones deben asegurar la existencia de un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y de un aprendizaje a lo largo de la vida, enfocado al completo desarrollo del potencial como persona y el

sentido de dignidad y valía; además debe reforzar el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.

El desarrollo de la educación especial en Costa Rica ha pasado por varias etapas, desde la creación de escuelas de enseñanza especial hasta la integración de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad en las aulas regulares de primero y segundo ciclos de la educación general básica. Lo anterior no significa que la inclusión educativa sea una realidad en la totalidad de centros educativos, o que la misma se esté realizando de la mejor manera, ya que son muy pocas las instituciones que tienen de forma clara y concreta su misión, visión y normativa interna, en las que se establece claramente la atención de las necesidades educativas especiales (Quijano, 2008).

El sistema educativo costarricense cuenta con una serie de leyes que establecen el número de alumnos que puede haber en un aula regular, pero no establece el número de alumnos con necesidades educativas especiales que puede haber en un aula. Está situación puede afectar el buen desempeño académico, perjudicando a los demás estudiantes, ya que la atención no se puede brindar de forma excelente cubriendo sus necesidades, habilidades e intereses, porque requieren la aplicación de una serie de adecuaciones curriculares, lo cual el docente debe cumplir según establecen las leyes vigentes, pero también hay que brindar atención al resto de los alumnos que, en ocasiones, es muy difícil.

En Costa Rica un compromiso del sistema educativo es brindar una educación en igualdad de oportunidades para todos los alumnos, con el propósito de que puedan permanecer con éxito en las aulas, de ahí que los

alumnos con necesidades educativas especiales requieran de medidas y adaptaciones de acuerdo con sus posibilidades. Por consiguiente, el compromiso exige la creencia de que cada niño puede aprender y tener éxito, así como que la variedad enriquece a todos, que los estudiantes con riesgo de fracaso pueden superar esa inseguridad mediante la participación en una comunidad donde se puede aprender a aprender; es fundamentar el preocuparse y conocer que cada niño tiene aspectos fuertes y débiles y que el aprendizaje eficaz se deriva de los esfuerzos de colaboración de los educadores para asegurar el éxito de cada uno.

Hoy en día, el recibir dentro de las aulas regulares todo tipo de diversidad sin una regulación adecuada y equilibrada para poder brindar los apoyos necesarios hacen que los docentes no consideren que están ofreciendo a todos sus estudiantes un servicio eficiente y de calidad; por ende, en algunos casos, muchos de estos educandos fracasan a pesar de los múltiples esfuerzos que realizan los docentes para efectuar las adaptaciones necesarias al currículo. Por lo anterior, las autoridades educativas requieren hacer una serie de valoraciones y así lograr establecer los parámetros necesarios para que se pueda dar una educación para todos de calidad.

Sin duda alguna, el docente del aula regular requiere tener el compromiso para atender a la población de estudiantes con y sin necesidad educativa especial para que todos adquieran un aprendizaje significativo a pesar de los escasos apoyos como el material para brindar un mejor servicio a los alumnos y eficacia de los servicios de apoyo educativo para lograr una educación para todos de calidad.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007, p.1), comenta que, ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza, implica transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión.

No obstante, es de vital importancia que, dentro de los objetivos fundamentales de la educación, se eliminen las brechas de acceso a la educación en equidad, ya que en la actualidad nos enfrentamos en las aulas regulares con alumnos, cuyos derechos, en ocasiones, no se cumplen, reflejándose esto en su rendimiento académico. El atender al alumnado con o sin necesidades educativas especiales, en el aula regular, es un gran reto para los educadores, ya que se debe cumplir con los objetivos curriculares propuestos y, aplicando, diversas estrategias metodológicas para una gestión curricular de calidad que, en ocasiones, se ve afectada por la diversidad colectiva.

Esta ley se caracteriza por su especial énfasis en las oportunidades, más que en los derechos, tomando en cuenta que estos últimos están establecidos desde siempre, y consignados en la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y en la Constitución Política de Costa Rica (1949). En el capítulo II, artículo 3, incluye los siguientes objetivos:

1. En ella declara de interés público el desarrollo integral de la población con discapacidad, en iguales condiciones de calidad, oportunidad, derechos y deberes que el resto de los habitantes. 2. Posee

un enfoque cívico-político, al pretender la participación de la persona con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, de ahí que promueve el derecho de la auto estimulación. 3. Eliminar cualquier discriminación hacia las personas con discapacidad. 4. Reafirma el papel estratégico del Estado en la orientación y ejecución de las políticas sociales.

Por todo lo anterior, se estableció como objetivo de investigación analizar las competencias docentes en la aplicación de estrategias de intervención en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para una educación inclusiva y de calidad en el sistema educativo de Costa Rica.

Método

La investigación se enmarcó en un modelo mixto, utilizando técnicas relacionadas tanto con la metodología cualitativa como con la cuantitativa y donde participaron tanto profesor de I y II Ciclos como de III Ciclo y Educación Diversificada de instituciones públicas que pertenecen a la Dirección Regional de Heredia. Se utilizó como instrumento cuantitativo de recogida de datos un cuestionario escala tipo Likert, permitiendo en los resultados obtenidos identificar datos relacionados con las actitudes del colectivo de los profesores en relación con la forma de consignar el número y tipo de adecuaciones curriculares que se aplican para atender tales necesidades y las competencias docentes en la aplicación de estrategias de intervención en el aula durante la instrucción. Asimismo, se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo, en el que se utilizaron, pruebas no paramétricas para una mejor representación de la información, mediante el software estadístico SPSS, 25.

Con respecto al enfoque cualitativo se aplicó una entrevista, conformada por 12 preguntas, con el fin de los docentes que conformaban parte de la muestra pudieran profundizar en cuanto a la aplicación de estrategias de intervención en el aula durante el proceso de enseñanza – aprendizaje para una educación inclusiva y de calidad. En este momento se están realizando los análisis respectivos para posteriormente triangularlos con los presentes datos, que se presentaran en una segunda publicación y en el informe final.

Muestra

La muestra utilizada para la primera etapa de enfoque cuantitativo estuvo constituida por una población de 223 docentes perteneciente a los **niveles de I y II Ciclo**, donde se seleccionó una muestra de 107 con un margen de error del 6.14% siendo así su nivel de confianza de un 90%. Con respecto al III Ciclo de la Educación General **Básica**, se identificó una población de 200 profesores que trabajan en III Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada, por lo que la muestra fue establecida por 116 con un margen de error del 6.14% siendo así su nivel de confianza de un 90% ya que ambos grupos trabajan en el aula regular con alumnado con y sin discapacidad. Por lo tanto, la muestra queda conformada por un total de 223 docentes de la Educación General Básica y Educación Diversificada. En el caso de la muestra cualitativa se contó con 168 docentes, donde 81 pertenecen a primaria y 87 pertenecen a secundaría.

A continuación, en el siguiente cuadro se describe las características de las muestras utilizadas de acuerdo con cada enfoque:

Tabla 1: Cantidad y característica de la muestra de investigación.

CUANTITATIVO	NIVELES DE I Y II CICLO (n= 107)				
	SEXO	EDAD	EXPERIENCIA DOCENTE	CLASE DE PUESTO	CANTIDAD DE CURSO SOBRE ATENCION DIVERSIFICACA
	20% =Masc. 80% = Fem.	47% = 20 a 39 años 50% = 40 o más	11% = Menos 1 año 35% = 2 a 10 años 53% = 11 o más años	65% = Docente 35% = PEGB-1	48% = No 40% = Si 11% = No responde
	III CICLO DE LA EDUCACION GENERAL BASICA Y EDUCACION DIVERSIFICADA (n=116)				
	SEXO	EDAD	EXPERIENCIA DOCENTE	CLASE DE PUESTO	CANTIDAD DE CURSO SOBRE ATENCION DIVERSIFICACA
	38% =Masc. 56% = Fem.	55% = 20 a 39 años 34% = 40 o más	1% = Menos 1 año 50% = 2 a 10 años 40% = 11 o más años	100% = Docente	70% = No 23% = Si 6% = No responde

Como puede apreciarse en la tabla anterior, en cuanto a la muestra cuantitativa en ambos niveles, la cantidad de población femenina es mayor a la masculina, pero tal diferencia se puede apreciar aún más en los docentes del I y II ciclo. En cuanto a edad hay mayor población con más de 40 años en los docentes de I y II ciclo, en el caso de los docentes de III ciclo y Educación Diversificada el mayor porcentaje de docentes se encuentran entre 20 a 39 años. Por otra parte, en lo que respecta al tiempo de experiencia docente, es mayor el porcentaje de docentes de I y II ciclo que presentan 11 o más años, mientras que en el caso de los docentes de III ciclo y Educación Diversificada, el porcentaje mayor es de un 50% que oscila entre 2 a 10 años de experiencia. Por último, con respecto a la cantidad de cursos recibidos sobre atención a la diversidad, la mayoría de los docentes de ambos niveles concuerdan en que no han recibido este tipo de cursos.

Instrumentos de investigación

El instrumento utilizado fue un cuestionario escala tipo Likert elaborado ad hoc. Permitirá recoger en un breve tiempo y de manera segura datos relacionados con las actitudes del colectivo de los profesores en relación con las competencias para la aplicación de estrategias de intervención en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para una educación inclusiva y de calidad. Dicho instrumento consta de 13 ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la opinión de los participantes, atendiendo a cinco opciones de respuesta que van desde el muy de acuerdo, al muy en desacuerdo.

Procedimiento de recolección de datos:

Paso 1: Proceso de selección de la muestra

Por medio de un oficio dirigido a los directores de los centros educativos, quienes conversaron con los funcionarios, donde se procedió a la aplicación en la fecha que el administrador(a) indicó. Se repartió el instrumento a cada funcionario, quienes tuvieron hasta una semana para completar y devolver el instrumento.

La selección de los docentes fue al azar, donde cada administración solicito a cada docente su anuencia en completar el cuestionario. Cada docente debía firmar el consentimiento para la respectiva participación en la investigación, y una vez lleno el instrumento debía de entregarlo y meterlo dentro de un sobre en la oficina de dirección.

Paso 2: Validación de los instrumentos

El instrumento se validó por expertos en la temática de inclusión y calidad en la educación de diferentes universidades; del mismo modo que se llevó a cabo una prueba piloto para validar la escala tipo Likert. Para cumplir con el requisito de la fiabilidad, se sometió a la escala al Alfa de Cronbach. Finalmente, para poder aplicar los instrumentos se procedió a la revisión y autorización respectiva por parte de la Directora de Tesis Doctoral.

Paso 3: Proceso aplicación del cuestionario

El cuestionario se aplicó entre el 2018 -2019, en ese periodo, por las huelgas de tres meses que se realizaron en todo el país, en el sector de educación, afectaron la aplicación del instrumento en el tiempo proyectado. Para la aplicación se conversó con directores (as) del circuito de Heredia para solicitar la respectiva autorización.

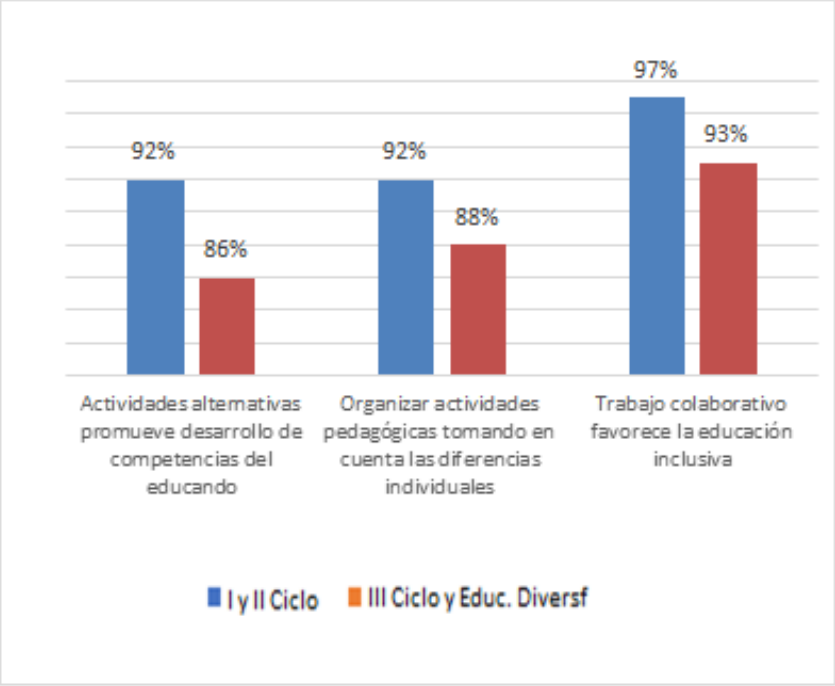
Se acordó que la administración conversará con los funcionarios y posteriormente los contactos respectivos de cada institución informarán si se podía aplicar, así como la cantidad de funcionarios que aceptaban colaborar. Posteriormente se procedió en cada institución a la aplicación del instrumento en la fecha que el administrador(a) indicara.

Los funcionarios completaron el cuestionario en un tiempo determinado de una semana, posteriormente el administrador(a) indicaba cuando se podía recoger una vez que se tuvieran el total de los cuestionarios en el sobre asignado, cabe destacar en ocasiones duraron más de una semana para entregarlo.

Resultados

Después del respectivo análisis de datos a continuación se logra establecer los primeros resultados preliminares de la investigación, los mismos son de enfoque cuantitativo, las cuales logran evidenciar las perspectivas y prácticas que los docentes de primaria y secundaria relacionadas con la educación inclusiva y de calidad en el Sistema Educativo de Costa Rica.

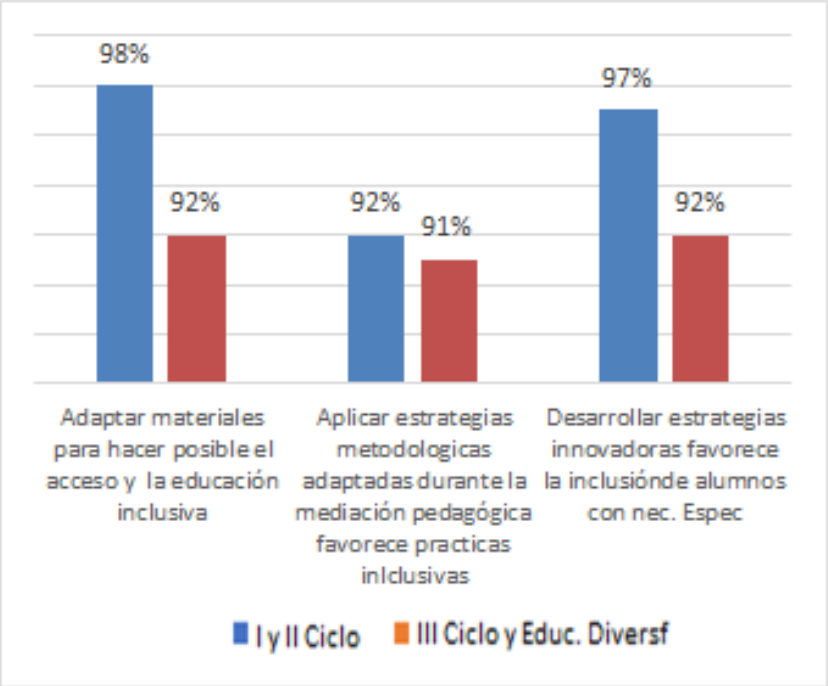
Gráfica 1: Comparación de la perspectiva de los docentes de I y II Ciclo entre los de III Ciclo y Educación Diversificada sobre La importancia de las actividades alternativas, pedagógicas y el trabajo colorativo



Como puede apreciarse en la gráfica 1, es la mayoría de docentes de I y II ciclo, así como los de III Ciclo y Educación Diversificada, que coinciden sobre la importancia de las actividades alternativas, pedagógicas y de trabajo colaborativo, asimismo los docentes de I y II ciclo presenta mayor cantidad de profesores que se

encuentran de acuerdo con respecto a la importancia de estos. Este aspecto puede estar asociado que en I y II Ciclo se promueven habilidades de aprendizaje de forma directiva por parte de los docentes, mientras que en III Ciclo tales habilidades donde el estudiante se debe responsabilizar por su aprendizaje, aspecto que dentro de la estructura educativa de secundaria limita las posibilidades del docente para fomentar tales aspectos.

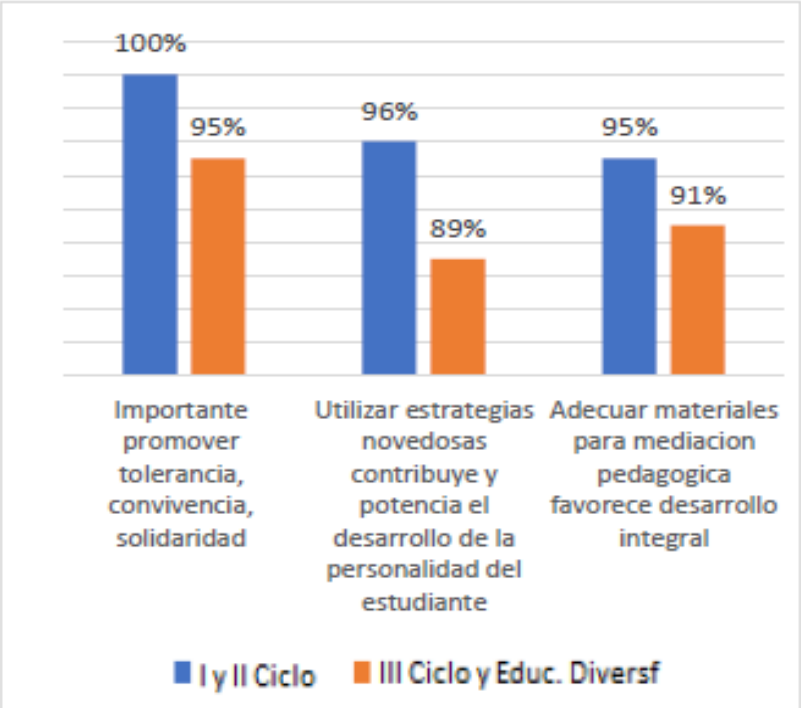
Gráfica 2: Comparación de la perspectiva de los docentes de I y II Ciclo, III Ciclo y Educación Diversificada sobre materiales de acceso, metodologías adaptadas y estrategias innovadoras para favorecer la inclusión



En la gráfica 2, se evidencia que más de un 91% de los docentes de I y II ciclo, así como III ciclo y Educación Diversificada están de acuerdo en la importancia de adaptar materiales para hacer posible el acceso, en aplicar metodologías adaptadas a la mediación pedagógica y desarrollar estrategias para favorecer la inclusión. Cabe destacar que de los tres aspectos la aplicación

de estrategias metodológicas adaptadas presenta menos porcentaje de acuerdo entre los docentes.

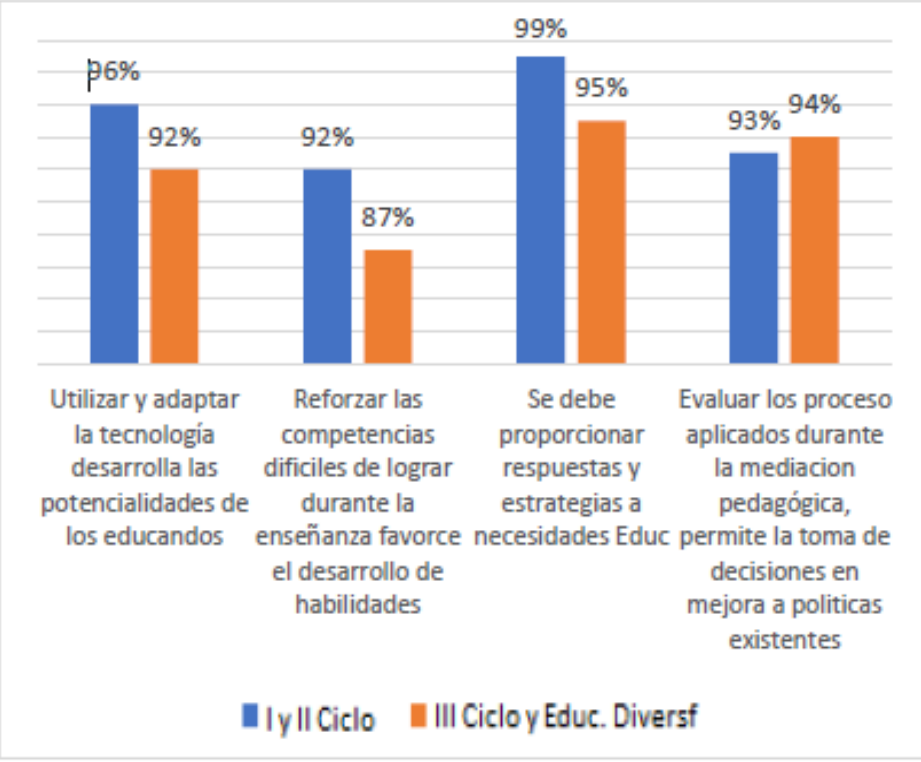
Gráfica 3: Comparación de la perspectiva de los docentes de I y II Ciclo, III Ciclo y Educación Diversificada sobre el desarrollo de la personalidad del estudiante, la promoción de valores y el desarrollo integral



De acuerdo a la gráfica 3, más del 91% de los docentes de I y II Ciclo, así como los de III Ciclo y Educación Diversificada concuerdan en que adecuar materiales para la mediación pedagógica favorece el desarrollo integral del estudiante. Sin embargo. sigue siendo mayor cantidad de docentes de I y II Ciclo los que señalan la importancia de promover valores de tolerancia, convivencia y solidaridad; así como estrategias novedosas que contribuye y potencia el desarrollo de la personalidad del estudiante.

Estos resultados evidencian el importante papel que juega la primaria en el desarrollo de estructuras de personalidad del estudiante ya que, si se lograra hacer más hincapié en los procesos de inclusión en esta primera etapa, se podría lograr una actitud más anuente por parte del estudiante en la inclusión del otro, haciéndole comprender que es su homologo, pero con diversas competencias. Esto concuerda con Quijano quien desde el 2008 señala que "la responsabilidad compartida y el trabajo en equipo, tanto de los educadores como de la comunidad educativa; con el propósito de hacer de las escuelas, instituciones más inclusivas; capaces de ofrecer una oferta educativa de calidad"

Gráfica 4: Comparación de la perspectiva de los docentes de I y II Ciclo, III Ciclo y Educación Diversificada sobre la adaptación tecnológica, el desarrollo de habilidades, estrategias a necesidades básicas y los procesos aplicados durante la mediación pedagógica



Si bien como puede apreciase en la gráfica 4, más de un 87% de los docentes de primaría y secundaría concuerdan en la importancia de utilizar y adaptar la tecnología para desarrollar las potencialidades en los educandos, de igual forma coinciden en que reforzar las competencias favorece el desarrollo de habilidades y que se debe proporcionar respuestas y estrategias a las necesidades educativas. En estos tres aspectos los docentes de primaría presentan mayor concomitancia que los docentes de secundaria, sin embargo, en cuanto a la importancia de evaluar los procesos aplicados durante la mediación pedagógica permite la toma de decisiones relacionadas a mejorar las políticas existentes, concuerdan entre un 93% y un 94% de ambas poblaciones de docentes. Este último aspecto sobre mejorar las políticas existentes es fundamental para lograr una mejor congruencia y estructura a los procedimientos de enseñanza que promuevan las habilidades inclusivas de estudiante en sus diferentes etapas de desarrollo y personalidad.

Discusión

Entre los resultados cuantitativos preliminares se ha podido identificar que la mayoría de los docentes de primaria y secundaria concuerdan en valorar las actividades alternativas de nivel de complejidad es adecuado para el progreso del alumno en el desarrollo de sus competencias, asimismo también manifiestan que aplicar estrategias metodológicas adaptadas durante la mediación pedagógica en función de las habilidades, favorece prácticas inclusivas.

Por otra parte, los docentes de primaria y secundaria manifiestan que reforzar las competencias difíciles de lograr durante la enseñanza favorece el

desarrollo de las habilidades necesarias para aprender a aprender de todos sus estudiantes, y también coinciden en que organizar las actividades pedagógicas tomando en cuenta las diferencias individuales provoca y facilita los aprendizajes en el alumnado.

Los docentes de I y II ciclo, así como los de III ciclo y Educación diversificada consideran que para atender la diversidad deben proporcionar respuestas y estrategias a las necesidades educativas del alumnado, evidenciando con esto la importancia de adaptar los materiales que hacen posible el acceso a los contenidos y el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la educación inclusiva.

Con estos resultados preliminares se logra identificar que se debe mejorar en primaria todas las estructuras pedagógicas para fomentar las prácticas inclusivas hasta el punto que se logre alcanzar una normalización de las mismas, pues es en este nivel de enseñanza que se abren las posibilidades de asimilación por parte del educando, sin embargo, eso significaría realizar una preparación más participativa a docentes y padres. Logrando con esto, en secundaria, continuar con una enseñanza más inclusiva en lugar de tener que empezar de cero o retomar aspectos que se esperan ya estén asimilados y normalizados en los estudiantes, pero que muchas veces no ha sido esa la realidad.

La actualización de las políticas educativas del país debe actualizarse y mejorarse en pro a generar un proceso más fluido entre el tipo de mediación pedagógica que se realiza en primaria y secundaria, para guiar de forma más pertinente al docente en el proceso de acompañamiento de sus estudiantes logrando así suplementar la falta de información y de pautas que clarifiquen

responsabilidades en el proceso de inclusión de los niveles de enseñanza del estudiante.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas.* Madrid: Narcea.

Asamblea Legislativa de Costa Rica (1996) *Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para personas con necesidades especiales*. San José, Costa Rica: Asamblea Legislativa de Costa Rica.

Gobierno de Costa Rica. (1949). *Constitución Política.* Disponible Gobierno de Costa Rica [Archivo pdf]. Recupeprado de: http://pdba.georgetown.edu/Parties/CostaRica/ Leyes /constitucion.pdf

Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. México Distrito Federal, México: Editorial Mc-Graw Hill.

López, M. (2001*). Ideología Escuela Pública y Cultura de la Diversidad: un compromiso con la acción en Apoyos Digitales para repensar la Educación Especial*. Barcelona, España.

Meléndez, L.; Aragón, M.; Benavides, F.; Fuentes, E.; Hernández, E.; Madriz, L.; Marín, M.G. y Montero, J. (2012). *Cuarto informe del estado de la educación. Informe Final. Desarrollo y desafíos de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense*. Costa Rica: CONARE.

Ministerio de Educación Pública (2018). *Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en Educación Preescolar y en Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica*. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica, Viceministerio Académico, Dirección de Desarrollo Curricular y Departamento de Educación Especial

Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Nueva York y Ginebra.

Naciones Unidas (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. Disponible Naciones Unidas. [Archivo pdf]. Recuperado de https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Plataforma Ciudadana per a una Escola Inclusiva (2006). *Horitzó: Escola Inclusiva*. Barcelona. Recuperado de www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/horitzo.pdf

Quijano G. (2008). *La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense*. Revista Educación 32(1), 139-155, ISSN: 0379-7082. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica

Tejada, J., (2009). Competencias docentes. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2007). *III. Enfoques educativos para la diversidad, la inclusión y la cohesión social.* Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación, PRELAC II. Montevideo.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2002). *Un trayecto regional hacia la educación para todos.* Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Revista PRELAC. Santiago, Chile.

ENTENDER Y APLICAR LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Understanding and applying learning theories

Laura Moreno Delgado

Universidad de Burgos
Laura_MorenoDelgado@hotmail.com

Manuel Solaguren-Beascoa Fernández

Universidad de Burgos
msolaguren@ubu.es

RESUMEN

La mayoría de los docentes no son expertos pedagogos, sino especialistas en otras áreas del conocimiento. Para ellos, entender y aplicar las teorías del aprendizaje suele ser problemático. En este trabajo se ha procurado exponer de un modo sencillo y fácilmente comprensible las teorías que explican cómo y qué aprende el ser humano, cómo estos conceptos pedagógicos permiten entender los principios y objetivos del sistema educativo actual, qué metodologías docentes y de evaluación son más acordes con dichos principios y objetivos, y cuáles son las herramientas didácticas a disposición del docente para mejorar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE; SISTEMA EDUCATIVO; COMPETENCIAS; PEDAGOGÍA;

ABSTRACT

The majority of teachers are not expert pedagogues, but specialists in other areas of knowledge. For them, understanding and applying the learning theories is often problematic. This paper exposes in a simple and easily understandable way the theories that explain how and what the human being learns, how these pedagogical concepts allow to understand the principles and objectives of the current educational system, which teaching and evaluation methodologies are more in line with those principles and objectives, and which are the didactic tools available to the teacher to improve the learning capacity of the students.
.

KEYWORDS: LEARNING THEORIES; EDUCATION SYSTEM; COMPETENCIES; PEDAGOGY;

Fecha de recepción del artículo: 22/06/2020
Fecha de Aceptación: 30/11/2020

Citar artículo: MORENO DELGADO, L. – SOLAGUREN-BEASCOA FERNÁNDEZ, M. (2021). Entender y aplicar las teorías del aprendizaje. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN

Como docentes es posible que hayamos cursado el Máster en formación del profesorado, antiguo Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), o recibido algún otro curso de formación del profesorado. En ellos nos habrán hablado de las distintas teorías de aprendizaje, y de autores como Piaget, Vigostky o Ausubel. Es en ese momento cuando un humilde profesor, o aspirante a serlo, se da cuenta de que la pedagogía es un mundo inmenso, lleno de conceptos abstractos y de un léxico que, lejos de facilitar su comprensión, irónicamente la dificulta. También en estos cursos nos habrán hablado de las competencias: eso que hemos de ser capaces de desarrollar en los alumnos utilizando las teorías del aprendizaje. Es una apreciación personal de quienes suscriben, pero las conclusiones tras uno de estos cursos suelen ser, en el mejor de los casos, un par de breves anotaciones o ideas que no sabes bien cómo adaptar a tu caso. Para un profesor no experto en pedagogía, ¿hay alguna forma sencilla de entender y aplicar estas teorías?

La respuesta a la anterior pregunta es afirmativa, y es nuestro propósito proporcionar la información adecuada para ser capaces de conseguirlo. Así, en este artículo se resume, ordena y explica en un lenguaje informal, pero con rigor, todo ese conjunto de teorías y conceptos pedagógicos, con el fin de hacerlos

útiles en el sentido práctico. Probablemente el lector vea que muchas de las cosas que ya hace están bien hechas; asimismo esperamos que descubra nuevas herramientas con las que trabajar en el aula o fuera de ella, y comprenda su fundamentación pedagógica.

LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE - CÓMO SE APRENDE

La educación tiene su origen en las comunidades primitivas y no ha faltado en ningún momento de la historia (Marrou, 2004). Aunque los pueblos primitivos carecían de maestros, escuelas o doctrinas pedagógicas, la transmisión de conocimientos entre los integrantes de una misma comunidad, padres a hijos, formaba parte de su propia y rudimentaria vida social. No es hasta el surgimiento de las civilizaciones del antiguo oriente, Grecia y Roma cuando se desarrolla el pensamiento pedagógico como tal y los sistemas educativos, con figuras tan sobresalientes como Confucio, Lao-tse, Sócrates, Aristóteles o Platón. Hoy en día, la pedagogía se basa en las aportaciones e influencias de otras ciencias, como la psicología, la neurología, la sociología, la antropología y la filosofía. Las tendencias actuales pretenden que la educación sea integral, es decir, en todas las dimensiones de la persona.

Las teorías del aprendizaje pretenden describir aquellos procesos mediante los cuales los seres humanos aprenden. Éstas tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento para elaborar estrategias de enseñanza-aprendizaje. Numerosos psicólogos y pedagogos han aportado amplias teorías en la materia, las cuales, simplificando, pueden ser agrupadas en tres perspectivas generales (Mergel, 1998): conductismo, cognitivismo y constructivismo. Expliquémoslas con la mayor brevedad y claridad posible.

El conductismo

Aparece en las primeras décadas del siglo XX impulsado por John B. Watson, el cual se basó en los trabajos de Iván Pavlov sobre la relación entre estímulo y respuesta (sus famosos experimentos con perros). En el paradigma conductista, el aprendizaje se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática. Explica aprendizajes como el recuerdo de hechos, desempeño de tareas (como escribir a máquina) o uso de fórmulas (el teorema de Pitágoras, por ejemplo). Sus principios básicos a la hora del diseño de la instrucción son: realizar una evaluación previa de los estudiantes para determinar dónde comenzar, hacer énfasis en el dominio de los primeros pasos antes de progresar a niveles más complejos, usar refuerzos para impactar al desempeño (premios) y dar pistas a lo largo del aprendizaje para asegurar una fuerte asociación estímulo-respuesta.

El cognitivismo

Surge a comienzos de los años sesenta del siglo XX, si bien Jean W. F. Piaget ya había planteado los principales aspectos en la década de 1920. En el paradigma cognitivista, el aprendizaje se adquiere promoviendo el procesamiento mental, esto es, asimilando los conocimientos. Explica aprendizajes como la comprensión de lecturas, la expresión oral y escrita o la resolución razonada de problemas. Sus principios básicos a la hora del diseño de la instrucción son: hacer énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, así como en la estructuración, organización y secuenciación de la información para facilitar su óptimo procesamiento

(esquemas, resúmenes, …), y crear ambientes que estimulen a los estudiantes a hacer conexiones con material previamente aprendido (ejemplos, analogías, …).

El constructivismo

Surge también en los años sesenta del siglo XX, y David P. Ausubel es uno de sus principales representantes. En el paradigma constructivista, el aprendizaje lo construye cada persona relacionándolo con sus experiencias anteriores, esto es, mediante el redescubrimiento. Se dice entonces que el aprendizaje es significativo. Explica aprendizajes como la comprensión de conceptos y teorías (como el campo gravitatorio, por ejemplo) o el uso de conceptos de una disciplina en otra (por ejemplo, el concepto físico de inercia en economía o sociología). Sus principios básicos a la hora del diseño de la instrucción son: hacer énfasis en el contexto y en el control por parte del estudiante, presentar la información en una amplia variedad de formas (volver sobre el contenido, verlo desde otra perspectiva, …) y potenciar habilidades que permitan al estudiante ir más allá de la información presentada (presentación de problemas distintos, situaciones novedosas, …).

Comparación entre teorías

Cada una de las teorías expuestas proporciona explicaciones sensiblemente diferentes sobre cómo son los procesos de construcción del conocimiento. A menudo nos las presentan como teorías contradictorias, y nos invade la sensación de que o eres de Piaget o eres de Ausubel. Sin embargo, lo que sucede es que son teorías parciales, que centran la atención sólo en

determinados aspectos o factores del desarrollo del aprendizaje. Por ello, todas realizan aportaciones útiles a la hora de elegir herramientas metodológicas y adaptarlas a las necesidades de cada momento (figura 1). Una aproximación conductista puede facilitar el aprendizaje de tareas con un bajo grado de procesamiento, como la memorización de contenidos de una disciplina; las estrategias cognitivas son útiles para enseñar tareas con un nivel medio de procesamiento, como la solución de problemas definidos o ejecución de procedimientos; y las estrategias constructivistas son las adecuadas para el aprendizaje de tareas con un nivel superior de procesamiento, como la solución de problemas heurísticos (invención). En definitiva, las teorías del aprendizaje aportan las evidencias necesarias sobre cómo se aprende, y permiten tomar decisiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de un proyecto docente o en el diseño de una unidad docente.

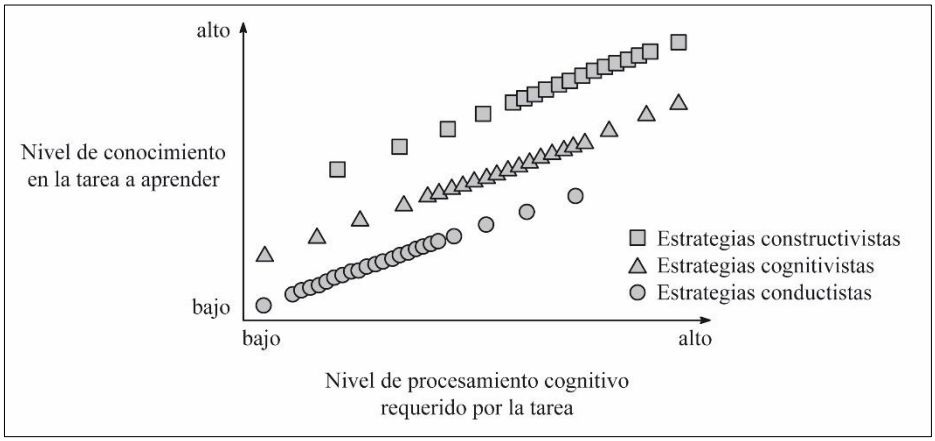


Figura 1. Comparación entre el nivel de conocimientos de quien aprende, el nivel de procesamiento requerido por la tarea a aprender y las distintas estrategias para su aprendizaje (Ertmer y Newby, 1993)

LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN – QUÉ SE APRENDE

Los diferentes objetivos a lograr a través de la educación se clasifican en la conocida como taxonomía de Bloom (1956). Así como las teorías del

aprendizaje dan respuesta a cómo se aprende, la taxonomía de Bloom da respuesta a qué se aprende. Bloom establece tres dimensiones o dominios: afectivo, psicomotor y cognitivo. Dentro de cada uno de estos dominios existen niveles y se asume que el aprendizaje de niveles superiores depende de la adquisición del conocimiento y habilidades de los niveles inferiores. Es preciso destacar que en todos los dominios, pero sobre todo en el afectivo, la motivación juega un papel determinante.

Dimensión afectiva

Sus objetivos se refieren al crecimiento personal en cuanto a conciencia, actitud y sentimientos. Sus niveles de complejidad son, de menos a más:

- Recepción: El sujeto recibe información sobre un fenómeno.
- Respuesta: El interés del sujeto sobre el fenómeno despierta, se sensibiliza.
- Valoración: El sujeto asimila el fenómeno y lo valora.
- Organización: El sujeto organiza sus ideas y las acomoda en su modelo de valores.
- Caracterización: La opinión o actitud del sujeto ante el fenómeno pasa a ser una característica de su comportamiento.

Por ejemplo, para desarrollar la capacidad de gestionar la frustración el sujeto primero ha de ver la necesidad de controlar dicho sentimiento (recepción); experimentar dicha necesidad (respuesta); analizar los posibles escenarios o consecuencias a los que podría conducir su actitud ante ese sentimiento (valoración); encajar esa actitud en su escala de valores (organización); para

finalmente interiorizar cuál será su comportamiento en situaciones similares (caracterización).

Dimensión psicomotora

Sus objetivos apuntan a la mejora de habilidades psicomotrices. Comprende seis niveles de complejidad:

- Percepción: El sujeto toma conciencia de los objetos, cualidades y relaciones a aprender.
- Disposición: El sujeto se encuentra preparado para la realización de la acción.
- Mecanismo: El sujeto interioriza los movimientos mediante la práctica.
- Respuesta compleja: El sujeto realiza la acción de forma eficiente.
- Adaptación: El sujeto es capaz de aplicar la habilidad en nuevas situaciones.
- Creación: El sujeto crea nuevas acciones motoras a partir de las desarrolladas.

Por ejemplo, para desarrollar plenamente la habilidad de escribir, el sujeto primero ha de tomar consciencia de la finalidad de la lectura y la escritura (percepción); saber coordinar los movimientos de manos, dedos y ojos (disposición); adquirir por repetición la habilidad para trazar grafías (mecanismo); conseguir soltura en la copia de textos (respuesta compleja); utilizar su nueva habilidad para escribir sus propios contenidos (adaptación); para finalmente ser capaz de modificar su caligrafía o aplicarla en otras actividades, como el dibujo (creación).

Dimensión cognitiva

Sus objetivos apuntan al conocimiento y la comprensión de cualquier tema. Comprende seis niveles de complejidad[3]:

- Conocimiento: el sujeto recuerda información sobre el tema (hechos, imágenes, …).
- Comprensión: El sujeto capta el sentido de lo recordado y es capaz de interpretarlo.
- Aplicación: El sujeto es capaz de utilizar lo aprendido en situaciones diferentes.
- Análisis: El sujeto percibe el significado de las partes que constituyen el conjunto de lo aprendido, hace inferencias y generalizaciones.
- Síntesis: El sujeto es capaz de combinar lo aprendido con otros elementos para crear nuevos conocimientos.
- Evaluación: El sujeto es capaz de emitir opiniones y juicios sobre lo aprendido.

Por ejemplo, para alcanzar un pleno entendimiento de la ley de Ohm, el sujeto primero ha de recordar cómo se expresa y los conceptos que relaciona (conocimiento); ser capaz de comprender lo que significa hasta el punto de saber expresarla con sus propias palabras (comprensión); utilizarla en la resolución de problemas (aplicación); deducir a partir de ella otros postulados, como por ejemplo la expresión de la resistencia total de un conjunto de resistencias en serie o en paralelo (análisis); saber emplearla en el diseño de determinados

[3] Posteriormente, Bloom junto con otros autores (Anderson, Krathwohl y Bloom, 2001), publicaron una revisión de la taxonomía cuyas principales novedades fueron el intercambio de orden de los niveles de evaluación y síntesis, la ampliación de éste último con el concepto de creación, y la sustitución de sustantivos por verbos a la hora de expresar los niveles con el fin de expresar la acción en cada uno de ellos: recordar – comprender – aplicar – analizar – evaluar – crear.

circuitos eléctricos (síntesis); para finalmente ser capaz de utilizarla para validar ideas como, por ejemplo, su relación con el efecto Joule (evaluación).

EL SISTEMA EDUCATIVO

El sistema educativo tiene como objetivos principales facilitar el desarrollo personal, profesional y la integración social de las personas, así como promover el desarrollo cultural, económico y social del país (LOU, 2001; LOMCE, 2013). Cuando un estudiante sale del sistema educativo, generalmente llega al mundo laboral. Es el sistema educativo quien debe proporcionarle lo necesario para que este tránsito sea el correcto y la persona crezca, sea feliz y contribuya al desarrollo de la sociedad.

Los actuales entornos laborales

Los cambios producidos a nivel global, y sobre todo en regiones industriales, vislumbran nuevos retos en la organización del trabajo. Entre las tendencias crecientes en los entornos laborales destacan la automatización de puestos de trabajo que no requieren cualificación (Frey y Osborne, 2017), la demanda de perfiles profesionales flexibles (ANECA, 2007), el teletrabajo (INE, 2018), la eliminación de barreras entre jefes y empleados (LinkedIn, 2015), y el fomento de la creatividad y la innovación (Adobe, 2016).

Así, el mercado laboral demanda cada vez más trabajadores formados, y no sólo en competencias específicas, sino también generales. Éstas son uno de los principales puntos de atención en entrevistas de trabajo y procesos de selección. En el ámbito universitario, los estudios (ANECA, 2007) muestran que las empresas aprecian, por encima del dominio en el área o disciplina, las

habilidades de comunicación, gestión del tiempo, trabajo en equipo, trabajo bajo presión, creatividad, capacidad de adquirir nuevos conocimientos y capacidad de utilizar herramientas informáticas. La formación ha de garantizar la adquisición de todas estas competencias.

El modelo de docencia actual

Conocidas las principales teorías del aprendizaje y las demandas del mundo laboral es posible entender mejor los planteamientos y argumentos del sistema educativo. El modelo de docencia, tanto a nivel de enseñanzas medias como superiores, ha sufrido importantes cambios en las últimas décadas. En la enseñanza media, las directrices las establecen las siete competencias clave del currículo, que aparecen en la LOMCE (2013). En la enseñanza superior el cambio surgió con la reforma que supuso la unificación de los sistemas universitarios de los distintos países europeos (Declaración de Bolonia, 1999).

En ambos casos, la concepción que hasta ahora se tenía del proceso de enseñanza-aprendizaje ha cambiado para ajustarse a las demandas de la sociedad, en general, y del mundo laboral en particular. La pieza clave de este cambio de paradigma docente es el aprendizaje a lo largo de la vida (Declaración de Praga, 2001; Comisión Europea, 2007), un modelo de aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias que capaciten al alumno a aprender de manera autónoma y continua, más allá de su periplo académico. Se propone un cambio metodológico que pretende poner al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en consonancia con los principios constructivistas que ponen el énfasis en que el conocimiento se construye, principalmente, por el sujeto que aprende y no por el profesor. En esta nueva perspectiva el profesor

no puede ser un mero transmisor de conocimientos, sino que debe completar dicho rol con el de organizador de entornos de aprendizaje, guía del alumno en su proceso de formación y orientador en su proyecto de desarrollo humano y profesional. Por su parte, el estudiante debe ser el sujeto activo en su proceso de aprendizaje y no un consumidor pasivo de información. Esta ha de ser una de las principales metas a la hora de seleccionar metodologías docentes y de evaluación en una asignatura concreta.

Las competencias

Hemos mencionado ya un par de veces el concepto de competencia, pero no lo hemos definido. Resulta que, a pesar del importante protagonismo que se le otorga en numerosos documentos actuales sobre educación, así como en la legislación estatal y autonómica, en casi ninguno de ellos se precisa dicho término. La definición más extendida y compartida es la aportada en el proyecto Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa (González y Wagenaar 2006), en donde se define la competencia como “una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”. Las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. Han de ser el objeto de la evaluación.

Las competencias capacitan al estudiante para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto profesional o social determinado (MEC, 2006). A groso modo, pueden

clasificarse en específicas y generales (también llamadas transversales) según sean, respectivamente, específicas de asignaturas o materias concretas, o puedan adquirirse en todas o muchas de ellas. Un ejemplo de competencia específica es el conocimiento de los principios básicos de la mecánica de fluidos; mientras que una competencia genérica puede ser desarrollar la capacidad de trabajo en equipo.

METODOLOGÍAS DOCENTES Y DE EVALUACIÓN

Todo lo dicho anteriormente suena muy bien. La cuestión es cómo llevarlo a la práctica. Como comentamos a la hora de exponer las teorías del aprendizaje, ninguna de ellas es mejor que las demás, más bien se complementan. En la enseñanza secundaria y superior, la mayoría de asignaturas pretenden desarrollar en los estudiantes competencias específicas que abarcan todos los niveles del dominio cognitivo. Tal y como representaba la figura 1, ello requiere de metodologías docentes basadas en las distintas teorías del aprendizaje. Tampoco hay que perder de vista que, al mismo tiempo, han de desarrollarse competencias generales, las cuales se enmarcan principalmente dentro el dominio afectivo. En estos niveles de enseñanza, salvo excepciones, no suelen intervenir habilidades del dominio psicomotriz.

Por otro lado, para ser capaz de evidenciar el desarrollo de las competencias, el profesor no sólo debe realizar la evaluación al final del proceso de aprendizaje, sino también a lo largo de éste. De esta forma la evaluación se convierte en continua o progresiva, y el profesor puede realizar un seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante y una valoración integral de éste.

Metodologías docentes

Se entiende por metodologías docentes a las estrategias de enseñanza que el docente propone para que los estudiantes aprendan. Para clasificar y analizar las características de las diversas metodologías, éstas pueden ser ubicadas en un continuo (figura 2) en el que, en un extremo, estaría la lección magistral, en la que la participación y el control del estudiante es mínimo; mientras que en el polo opuesto se situaría el estudio individual o autónomo, en el que es mínima la participación y control del profesor.

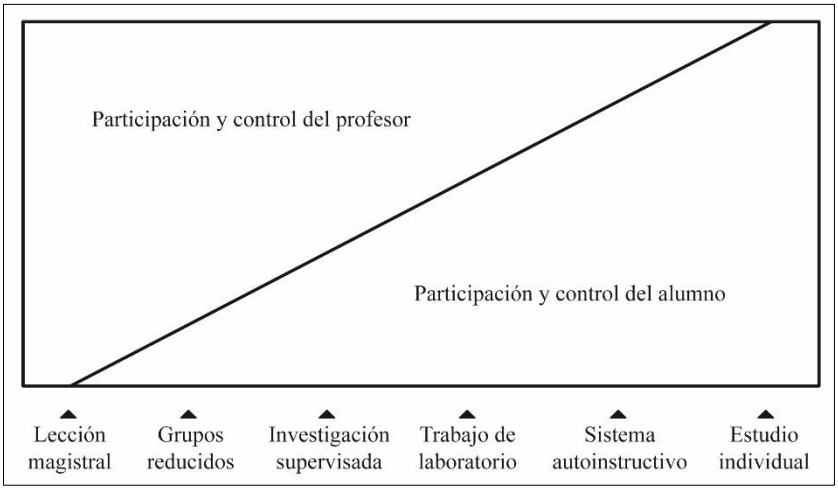


Figura 2. Clasificación de metodologías docentes en función del grado de participación y control de profesor y estudiante (Brown y Atkins, 1988)

Estas metodologías tienen una relación bastante directa con las distintas teorías del aprendizaje. Los métodos expositivos son más cercanos al paradigma conductista y resultan adecuados para el desarrollo de los primeros niveles de procesamiento cognitivo (conocimiento y comprensión). Los métodos dirigidos, orientados a la discusión, al trabajo guiado o en equipo, se ajustan más al paradigma cognitivista, e inciden en los niveles intermedios de procesamiento (aplicación y análisis) y, además, en los niveles básicos del dominio afectivo (recepción, respuesta y valoración). Por último, los métodos exploratorios,

fundamentados en el aprendizaje autónomo o por descubrimiento permiten trabajar los niveles superiores del dominio cognitivo (síntesis y evaluación) y del dominio afectivo (organización y caracterización). El modelo de docencia que se pretende, centrado en el desarrollo de competencias, busca alcanzar éstos niveles superiores de aprendizaje, y ello requiere centrarse menos en la transmisión de contenidos y más en los aprendizajes participativos, constructivos. Ello no quiere decir que sólo haya que utilizar metodologías constructivistas, pues para llegar a los niveles superiores de aprendizaje hay primero que superar los niveles inferiores. Además, también hay limitaciones en cuanto al tamaño del grupo o el tiempo disponible.

Lo adecuado para el desarrollo en competencias es no caer en posturas extremas, y combinar metodologías (Fortea, 2009). Así, la estrategia metodológica que mejor se adapta a este modelo ha de tener una parte expositiva (lección magistral) y otra parte centrada en actividades dirigidas y exploratorias (resolución de problemas en grupo, desarrollo de proyectos, investigaciones guiadas, …). Es importante que las lecciones magistrales no sean la prioridad, sino accesorias del propósito principal de centrarnos en el trabajo del alumno; ni caigan en la tradicional dinámica expositiva en la que el profesor habla y el alumno escucha. Hay que tener en cuenta que el grado de retención en la memoria varía según el tipo de estímulo proporcionado (figura 3), y que ver es más efectivo que leer, y leer más efectivo que simplemente escuchar

(Lee y Bowers, 1997). Por tanto, en su exposición, el profesor debe apoyarse en materiales multimedia, experimentos, modelos, etc.

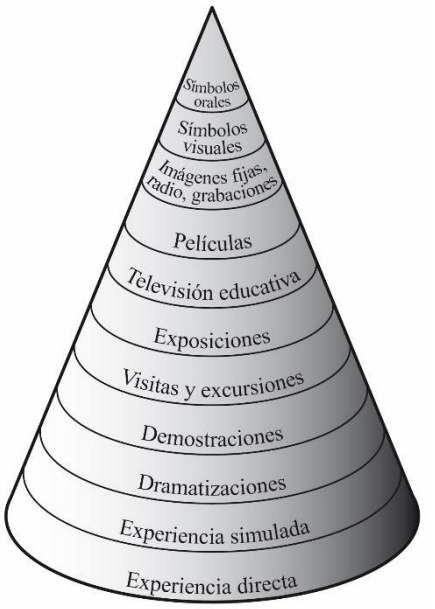


Figura 3. Cono de la experiencia, que representa la profundidad del aprendizaje en función de los medios utilizados para conseguirlo (Dale, 1969)[4]

Metodologías de evaluación

Son muchos los autores que afirman que la evaluación condiciona el qué y cómo aprende el alumnado (Álvarez 2005; Casanova, 2012; Brown y Pickforf, 2013). Según Gibbs (2003), la evaluación, por derivar en una calificación, constituye "el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a las asignaturas y se comportan como alumnos". En el enfoque constructivista que subyace al planteamiento formal del sistema educativo existe una gran diferencia entre evaluación y calificación. La evaluación ha de constituir no sólo un instrumento para valorar

4 Conviene aclarar que el cono de Dale a menudo se cita, sin base científica, modificado o acompañado con datos numéricos en la llamada *pirámide del aprendizaje*. Algunos autores intentan erradicar el uso de esta interpretación, tan conocida como carente de rigor (Molenda, 2004; Holbert y Karady, 2008).

cuantitativamente el aprendizaje de un estudiante (evaluación sumativa), sino que también ha de formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación formativa) y de su perfeccionamiento o mejora (evaluación diagnóstica) (Salinas y Cotillas, 2007).

Así, a lo largo del curso, el profesor debe proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación de los contenidos y el desarrollo progresivo de las competencias a alcanzar (Delgado y Oliver, 2006). Esta evaluación continua no significa evaluar continuamente mediante controles periódicos o exámenes parciales, sino favorecer el esfuerzo y el aprendizaje continuo ya que las competencias no se desarrollan o aprenden el día antes del examen. Las plataformas digitales son un buen apoyo para llevar a cabo este tipo de evaluación, pues permiten plantear problemas a resolver, dentro o fuera del aula, con múltiples posibilidades: distintos enunciados o datos para cada alumno o grupo de alumnos, varios intentos, retroalimentación en forma de pistas, ...; por otro lado, proporcionan mucha información al docente, como el historial de respuestas o el tiempo invertido.

En los estudios oficiales, todo proceso de evaluación ha de reflejarse en una calificación global del estudiante. Ésta ha de valorar, por un lado, cómo éste ha progresado en el desarrollo de las competencias, y, por otro, el resultado final de este proceso. Así pues, la evaluación continua ha de culminar con la evaluación final y, dependiendo de qué desee primarse más, el proceso o el resultado del aprendizaje, así habrá de variar la ponderación que se asigne a ambas en la nota final. No obstante, si la evaluación continua está bien diseñada y es acumulativa, podría superarse la asignatura sin necesidad de realizar una prueba de evaluación final. La evaluación continua requiere una importante dosis

de motivación e implicación del estudiante, y el profesor ha de ser capaz de hacerle ver que esta es la forma más eficiente de aprender y que, por tanto, es el mejor camino hacia el ansiado aprobado.

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS

Para que la acción docente funcione de forma óptima, aparte de su planificación, el docente ha de disponer de las habilidades necesarias para llevarla a cabo (tener conocimientos, ser organizado, buen comunicador, motivador, …). Aunque aquí interviene la personalidad, formación o disposición de cada uno, existen algunos trucos o herramientas didácticas que todos pueden aplicar. Estas herramientas didácticas son medios potenciadores del aprendizaje que permiten reforzar las habilidades del docente y la capacidad de aprendizaje del estudiante. Como dijimos, la mayoría de asignaturas abarcan principalmente aprendizajes de tipo cognitivo, pero también afectivo. Para sus diferentes niveles de complejidad, explicados por las teorías conductista, cognitivista y constructivista respectivamente, existen herramientas didácticas concretas.

Herramientas conductistas

- La repetición. Se trata de una herramienta tan simple como la insistencia para potenciar la retención de información. Por ejemplo, si se menciona a menudo que el número de Avogadro es de $6{,}022 \cdot 10^{23}$ partículas por mol, el alumno terminará por retenerlo. Lo dicho también es válido para el aprendizaje de comportamientos (el conocido lema de predicar con el ejemplo). Así, para que los alumnos, a la hora de resolver problemas de ciencias, escriban cada número con sus unidades, el profesor será el primero en hacerlo siempre, sin excepción.

- El refuerzo positivo. Consiste en proporcionar una respuesta en forma de reconocimiento ante el comportamiento deseado. Por ejemplo, para fomentar la participación en clase la actitud ante el estudiante que pregunta ha de ser respetuosa; aunque la respuesta sea evidente, el profesor agradecerá la pregunta y dirigirá su respuesta a todos los presentes haciendo ver que la participación es de interés para el grupo.

- La mnemotecnia. Es un conjunto de técnicas de memorización basada en la asociación mental de la información con datos que ya sean parte de nuestra memoria. Aprovecha la capacidad natural que tiene nuestro cerebro para recordar imágenes y para prestar más atención a los sucesos poco comunes o extraordinarios. Para ello, hay que convertir los datos en imágenes con el fin de asociarlos con lo ya memorizado. Un ejemplo puede ser el de la derivada segunda de una función: si es positiva – sonriente, y negativa – triste (figura 4). El sentido del humor también facilita las asociaciones mentales: a menudo lo que más recuerdas de una clase es el chiste que hizo el profesor.

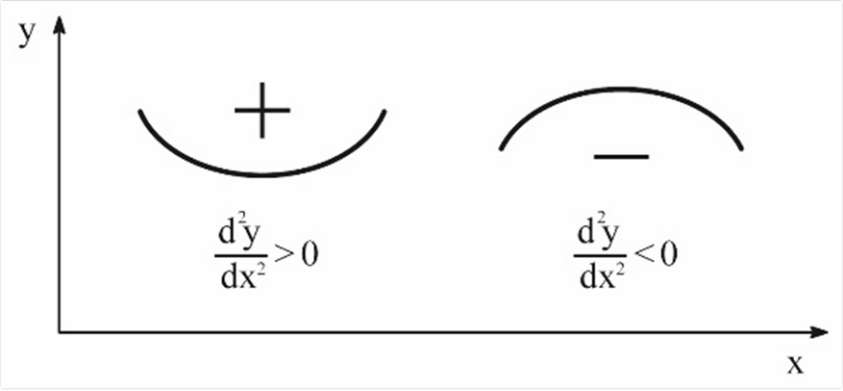


Figura 4. Regla mnemotécnica para recordar la curvatura de una función según el signo de su derivada segunda

Herramientas cognitivistas

- Organización. El óptimo procesamiento de la información se ve facilitado por su estructuración y secuenciación. La información es orden, y las ideas, si están ordenadas son mucho más fácilmente asimilables y aplicables. Así, por ejemplo, se procurará que los contenidos de cada una de las unidades didácticas de una materia se presenten siempre siguiendo un mismo esquema. A la hora de resolver problemas se hará ver que existen unas pautas a seguir en su resolución. Se utilizarán asimismo esquemas, resúmenes o formularios.

- Ejemplos. El uso de ejemplos o modelos permite que los alumnos creen una imagen mental de los conceptos. Las explicaciones han de aplicarse inmediatamente sobre un ejemplo; de lo contrario no se retiene y la información se pierde. También resulta muy útil el uso de modelos, como puede ser, por ejemplo, un muelle para explicar la diferencia entre ondas longitudinales y transversales.

- Motivación. El aprendizaje se ve favorecido por la creación de actitudes y ambientes que estimulen a los estudiantes. Así, el docente puede motivar mediante las aplicaciones prácticas de lo enseñado. Por ejemplo, para hacer ver la utilidad del teorema de Pitágoras se les puede mostrar cómo lo utilizan los albañiles para lograr ángulos rectos en construcción.

Herramientas constructivistas

- El rigor. Suele ser tentador para el docente obviar justificaciones o demostraciones. En ocasiones, dadas las limitaciones de tiempo, hacer esto es inevitable. Sin embargo, un aprendizaje significativo sólo tiene lugar si el estudiante tiene pleno control sobre éste. Por eso, para aunar rigor y sencillez,

las justificaciones o demostraciones no explicadas en clase han de ser al menos esbozadas o planteadas. Así, el estudiante verá que no le han ocultado nada y tendrá seguridad para aplicar lo aprendido. Por ejemplo, no se presentará la ley de la Gravitación sin más, pero tampoco es necesario entrar en su larga deducción paso a paso a partir de las leyes de Kepler; simplemente hay que comentar éstas últimas y explicar que conducen a la primera. El tiempo en el aula es valioso y las demostraciones complejas, tal como vienen, se van.

- Volver sobre el contenido. Las referencias a lo aprendido en unidades didácticas anteriores o la utilidad que tendrá en las posteriores han de ser constantes. Así se consigue relacionar contenidos y que el aprendizaje sea significativo. Una variante es la reformulación, que consiste en analizar lo aprendido desde distintos puntos de vista. Esto se consigue, por ejemplo, mandándoles resolver un ejercicio en el aula con la regla de no resolver dudas directamente relacionadas con él. Esto hace que los estudiantes tengan que plantear sus dudas al profesor sobre casos semejantes o hipotéticos, y les obliga a visualizar la materia desde otras perspectivas.

- Estimular la participación. La intervención del estudiante en su propio proceso de aprendizaje es una de las premisas fundamentales para lograr aprendizajes de elevado nivel de procesamiento cognitivo. Para ello, el profesor debe dar frecuentes oportunidades de participación, incluso en el desarrollo de clases magistrales: no se trata sólo de hablar, sino también de escuchar, estando alerta a signos de confusión, resistencias, etc.

- Apoyo del docente. Que el estudiante sea el centro del aprendizaje no quiere decir que haya que dejarlo solo. Su trabajo ha de ser guiado por el profesor, que ha de ser cercano y comprensivo. Ésta ha de mostrarse a

disposición de todos los estudiantes, incluso de quien no solicita directamente apoyo. Esta labor del docente no ha de asociarse únicamente a la actividad dentro del aula; el profesor ha de ofrecer todos los posibles medios de apoyo (tutorías, correo electrónico, …), y mostrarse accesible (atendiendo consultas en los descansos de clase o fuera de los horarios de tutorías si fuese necesario). Por ejemplo, puede comentar a los estudiantes la opción de sacar en casa una foto con el teléfono móvil de un ejercicio que no consiguen resolver y enviarla al profesor por correo electrónico.

- Tutorías. Son, a menudo, la única oportunidad de trabajar presencial y personalmente con el estudiante. Aparte de la resolución de dudas, en la tutoría pueden trabajarse aprendizajes de competencias transversales como la capacidad para transmitir información o el razonamiento crítico. Para potenciar estos aprendizajes de tipo afectivo el profesor ha de inculcar en el alumno la capacidad a desarrollar (recepción), analizar su reacción (respuesta), conseguir que vea su utilidad (valoración), que la asimile (organización) y la sienta como propia (caracterización). Por ejemplo, es frecuente que los estudiantes no sepan expresarse bien. El profesor ha de mostrar calma y plena disposición a invertir un tiempo en mejorar esa habilidad: organizando en voz alta los pensamientos del estudiante (recepción) para que éste sea capaz de hacerlo por sí mismo (respuesta) con el fin de conseguir una conversación útil (valoración) que asiente sus ideas (organización) y le proporcione seguridad en futuras ocasiones (caracterización).

CONCLUSIÓN

El sistema educativo ha sufrido importantes cambios en las últimas décadas. Fundamentándose en principios constructivistas, busca el desarrollo en competencias de los estudiantes. Se pretende capacitar al alumno a aprender de manera autónoma y continua, no sólo durante su etapa académica, sino a lo largo de su vida. Para ello el docente ha de romper con la inercia del modelo anterior y adaptarse a metodologías que pongan al alumno en el centro del proceso de aprendizaje.

Para conseguir el desarrollo en competencias las metodologías docentes han de potenciar aprendizajes participativos, constructivos, si bien esto no quiere decir que hayan de utilizarse únicamente recursos constructivistas: aprendizajes como el recuerdo de entidades o el uso de fórmulas requieren estrategias conductistas; y la comprensión de textos y explicaciones, o la resolución razonada de problemas, estrategias cognitivistas. En cuanto a las metodologías de evaluación, no sólo han de valorar cuantitativamente el aprendizaje de los estudiantes, sino que, en forma de evaluación continua, deben constituir una situación más del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación permite que los estudiantes asimilen los contenidos y desarrollen las competencias de la asignatura de forma gradual, reciban información sobre su ritmo de aprendizaje y puedan reorientarlo; en definitiva, que se impliquen en su propio proceso de aprendizaje.

En este artículo se ha pretendido resumir, ordenar y exponer de forma sencilla y comprensible las distintas teorías del aprendizaje, así como otros conceptos pedagógicos relacionados, con objeto de extraer su esencia y poder hacerlos aplicables a la práctica docente. Para facilitar esta puesta en práctica,

se han expuesto, asimismo, una serie de herramientas didácticas que permiten materializar los principios que subyacen a las distintas teorías del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abode Systems Incorporated (2016). *State of create: 2016*. https://www.adobe.com/content/dam/acom/en/max/pdfs/AdobeStateofCreate_2016_Report_Final.pdf

Álvarez J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Anderson L.W., Krathwohl D.R., Bloom B.S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.

ANECA – Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento.* https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/bibliografia/reflex-anecapdf.pdf

Bloom B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Londres: Longmans.

Brown G., Atkins M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.

Brown S., Pickforf R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.

Casanova M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10(4), 7-20. https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2984

Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/meu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1

Dale E. (1969). *Audiovisual Methods in Teaching*. Nueva York: Dryden Press.

Declaración de Bolonia (1999). *Declaración conjunta, de 16 de junio, de los ministros europeos de educación*. http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

Declaración de Praga (2001). *Declaración conjunta, de 19 de mayo, de los ministros europeos de educación*. http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

Delgado A.M., Oliver R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 3(1), 1-13. http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n1-delgado-oliver/266-1183-2-PB.pdf

Ertmer P.A., Newby T.J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly* 6(4), 50-72.

Fortea Bagán M.A. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Universitat Jaume I. https://es.scribd.com/doc/216304724/Metodologias-Didacticas-E-A-Competencias-FORTEA

Frey C.B., Osborne M.A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerization? *Technological Forecasting and Social Change* 114, 254-280. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019

Gibbs G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En Brown S., A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.

González J., Wagenaar R. (Ed.) *Una introducción a Tuning Educational Estructures in Europe – La contribución de las universidades al proceso de Bolonia* (2006). Bilbao: Universidades de Deusto y Groninger. http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf

INE – Instituto Nacional de Estadística (2018). *Encuesta de Población Activa*. www.ine.es

Holbert K E., Karady G.G. (2008). Removing an Unsupported Statement in Engineering Education Literature. *Proceedings of the 2008 American Society for Engineering Education Pacific Southwest Annual Conference*.

Lee A.Y., Bowers A.N. (1997). The effect of multimedia components on learning. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 41st Annual Meeting*, 340-344.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). *Boletín Oficial del Estado 307, de 24/12/2001*. https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado 295 de 10/12/2013*. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

LinkedIn (2015) *New Norms@Work*. https://es.linkedin.com

Marrou H.I. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid: AKAL.

MEC – Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuesta Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. https://www.ehu.eus/documents/1690128/1704927/Directrices_elaboracion_titulos_MEC.pdf

Mergel B. (1998). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Canadá: Universidad de Saskatchewan. https://etad.usask.ca/802papers/mergel/espanol.pdf

Molenda M. (2004). On the origins of the 'Retention Chart'. *Educational Technology* 44(1), 64.

Salinas B., C. Cotillas C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior – Apuntes de buenas prácticas*. Valencia: Servicio de Formación Permanente de la universidad de Valencia. https://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20evaluacion%20estudiantes%20en%20la%20ESuperior%20UV.pdf

¡NO DEJE DE ESCRIBIRME LARGO Y TENDIDO! TESTIMONIO DE DOS EXILIADOS CORDOBESES. HOMENAJE A MANUEL GARCÍA-JAÉN (QUITO,1941-2020)

Don't stop writing at length! Testimony of two Cordovan exiles. Tribute to Manuel García-Jaén (Quito,1941-2020)

Manuel Toribio García

Profesor jubilado, historiador y poeta
toribiqui@gmail.com

RESUMEN

A partir de la correspondencia de Eloy Vaquero Cantillo y Antonio Jaén Morente, políticos republicanos, exiliado el primero en Estados Unidos de américa y el segundo en Ecuador, con otros protagonistas de este forzoso destierro o bien con antiguos amigos, compañeros de trabajo o familiares que viven en España se reconstruye las vicisitudes de la que he dado en llamar la Córdoba transterrada. Este artículo se plantea como un homenaje a Manuel García Jaén, nieto de Antonio Jaén Morente y fallecido en estos días de la pandemia, autor de varios libros sobre el tema.

PALABRAS CLAVE: REPÚBLICA; FRANQUISMO; HISPANOAMÉRICA; EXILIO; TRISTEZA; NOSTALGIA;

ABSTRACT

From the correspondence of Eloy Vaquero Cantillo and Antonio Jaén Morente, Republican politicians, the first in exile in the United States of America and the second in Ecuador, with other protagonists of this forced exile or with old friends, work colleagues or relatives who live in Spain, the vicissitudes of what I have come to call the exiled Córdoba. This article is presented as a tribute to Manuel García Jaén, grandson of Antonio Jaén Morente and who died in these days of the pandemic, author of several books on the subject.
.

KEYWORDS: REPUBLIC; FRANCHISM; HISPANOAMERICA; EXILE; SADNESS; NOSTALGIA;

Fecha de recepción del artículo: 20/05/2020
Fecha de Aceptación: 30/11/2020

Citar artículo: TORIBIO-GARCÍA, M. (2021).¡No deje de escribirme largo y tendido! Testimonio de dos exiliados cordobeses. Homenaje a Manuel García-Jaén (Quito,1941-2020). *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

El pasado 24 de marzo, dentro del cataclismo que azota al mundo por la pandemia del coronavirus, recibí la triste noticia del fallecimiento por una enfermad pulmonar del nieto de Antonio Jaén Morente. Mi relación con él fue siempre cordial y colaboramos en nuestro afán por dar a conocer la vida y la obra de don Antonio Jaén Morente. A través del email o del correo postal, esta relación se hizo firme y dio algunos frutos, desde el primer contacto allá por 2013. Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales y doctor en Derecho realizó también una pequeña carrera literaria. En junio de 2015 me llegó su último libro "Y de pronto empezó el final", título que alude también a ser el definitivo de la serie que comenzaría en 1992 con "Y los hijos del exilio, también", contando los avatares del exilio de su familia. En 1994, publicaría en el Boletín de la Academia de Córdoba, de la que fue nombrado correspondiente en Quito en Enero de 1975, un resumen del mismo[5]. Posteriormente, también en Quito, publicaría un segundo libro titulado "Y ahora quizás lo entienda", concebido como una respuesta íntima a las preguntas que se formula a sí mismo sobre sus dos nacionalidades, la ecuatoriana por nacimiento y la española que fue concedida con motivo del V Centenario del Descubrimiento de América y al amparo de un Decreto establecido en ese momento. En este libro, además de hablar de sus abuelo materno y de su padre-ambos cordobeses-, da cuenta de sus estancias en España en 1962 por estudios y luego en el período 1978-1980 para atender

[5] García-Jaén, M., "Y los hijos del exilio, también" nº126, pp.157-161, Córdoba,1994

las necesidades educativas especiales de su hija, sus estancias en Córdoba y su cada vez más acendrada españolidad.

Por lo tanto, a él quiero dedicar estas breves páginas con el estudio algunas facetas del exilio que nos afectan a Córdoba y a los cordobeses

De los dos políticos republicanos cordobeses, Eloy Vaquero Cantillo (Montalbán de Córdoba,1888-Nueva York,1960) y Antonio Jaén Morente (Córdoba, 1879-San José de Costa Rica, 1964) he encontrado parte de su correspondencia personal remitida desde el exilio, el primero desde su refugio estadounidense y el segundo desde Ecuador y Costa Rica. En ambos se percibe el desgarro del que se siente fuera de su patria, su ciudad, su familia, sus amigos, su trabajo, su ambiente; la tristeza sin límite del que añora un paraíso perdido: Córdoba. Los dos ocuparon puestos importantes durante la Segunda República, aunque hay diferencias notables entre ellos.

En primer lugar nos referiremos a Eloy Vaquero Cantillo, del que hemos localizado en el Archivo Municipal de Córdoba su correspondencia con el prestigioso americanista y archivero José de la Torre y del Cerro[6].Vaquero había sido miembro muy activo del Partido Radical, alcalde de Córdoba tras las elecciones del 12 de abril de 1931, ministro de Gobernación primero y de Trabajo y Sanidad después, en 1934, en un gobierno presidido por Lerroux, tocándole vivir el Octubre revolucionario asturiano y la consiguiente represión del mismo, lo que le granjeó la enemistad acérrima de la izquierda española.

Cuando el Frente Popular ganó las elecciones del 16 de febrero de 1936, decidió marcharse a Gibraltar, para pasar a Londres, poco después a Caracas y

[6] Archivo Municipal de Córdoba, Correspondencia de José de la Torre y del Cerro, TC/00001-027

definitivamente a los Estados Unidos de América, primero a Tulsa (Oklahoma) y luego definitivamente a Nueva York, donde se establecería hasta su muerte, pues los franquistas no le permitieron el retorno como era su deseo manifiesto. Allí llegó a ser profesor de Literatura en la Universidad de Columbia. A lo largo de su vida publicó varios libros, quizás el más conocido sea "Del drama de Andalucía. Recuerdos de luchas rurales y ciudadanas" que es como un balance de su actuación política y una reflexión sobre el movimiento obrero-campesino y el republicanismo hasta la década de los años veinte del siglo pasado[7]. Vaquero fue también un excelente pedagogo, maestro y creador de la Escuela Obrera en el barrio cordobés de San Lorenzo y autor de "La escuela al aire libre" libro publicado en 1926 con sus planteamientos didácticos y las impresiones de un viaje por Europa visitando centros educativos. Profesor de la Escuela Normal de Magisterio de Córdoba desde 1920, fue inhabilitado por los franquistas para el desempeño de puestos en la enseñanza a perpetuidad, así como de cargos directivos en instituciones culturales y educativas.

La primera de todas las misivas encontradas es una tarjeta postal enviada desde Tulsa el 9 de abril de 1946 en la que le ruega que le mande un ejemplar de la biografía que sobre don Gonzalo Ximénez de Quesada, conquistador y cronista de Indias durante el Imperio español, escrita por De la Torre y pide que lo haga a su dirección en el 211 South Cheyenne de esa ciudad, pues se disponía a preparar un trabajo de divulgación sobre el personaje. Entre los exiliados republicanos españoles habría mucho interés por conocer las

[7] Fue publicado en 1987 por el Ayuntamiento de Córdoba con un apéndice biográfico sobre Vaquero realizado por Juan Ortiz Villalba. Ortiz Villalba, J., Eloy Vaquero, Cuatro cordobeses para la historia, Sevilla, 2014, pp.151-222

aventuras de estos intrépidos hombres del siglo XVI y se establecería un paralelismo en sus periplos indianos, unos conquistando y colonizando, otros buscando una nueva patria y rehacer sus vidas.

El 17 de junio de ese mismo año en una carta escrita en un folio con el membrete de Apartaments Hotels The Ambassador de Tulsa, da cuenta de la llegada de los ejemplares solicitados, en concreto “Una gesta cordobesa, El descubrimiento y la conquista del Nuevo Reino de Granada” y “Los fundadores de las Córdobas de América”, publicados en el Boletín de la Academia cordobesa. En reciprocidad le envía una copia de la inscripción que en honor de don Felipe de Sandoval había localizado a la entrada de uno de los puentes sobre el Arkansas, el correspondiente a la calle S. May Bell, referido a este aventurero español que acompañó a los franceses en sus correrías por estas tierras para el comercio de pieles con los indios. También le informa de que en las crónicas de Tulsa y del Estado de Oklahoma se registran las hazañas de Coronado, de Soto y Moscoso. Además le habla de sus viajes por Oklahoma y Texas como componente de la redacción de la revista “The oil and Gas Journal”, medio de expresión de la poderosa industria petrolera estadounidense.

En 1947 se establece en Nueva York, donde editará su obra poética “Rimas del cante jondo” y será en el Club Español de la New York University, situado en Washington Square, donde por fin el 9 de abril de 1949 impartirá su conferencia sobre “La figura de Ximénez de Quesada en la comunión cultural de España y América” destinada a público universitario. Don Gonzalo vivió entre 1499-1579, hijo de un abogado cordobés, el mismo ejerció este oficio y estudió en Salamanca, marchando a América tras perder un pleito en Granada donde vivía y trabajaba que lo arruinó; en principio iba para ejercer su oficio e impartir

justicia con el cargo de Teniente de Gobernador para el que había sido nombrado en 1535, pero nada más llegar a las costas de la actual Colombia, organizó una expedición remontando el río Magdalena hacia el interior, al servicio del Adelantado don Alonso Luis de Lugo en busca de las minas de esmeraldas y de oro. Funda Santa Fe de Bogotá el 6 de agosto de 1538 y posteriormente nombrará a todo este territorio como Nuevo Reino de Granada Como cronista es autor de "Antijovio" donde defiende a Julio César de los ataques de Jovio, también unos Anales del Emperador Carlos V y "Relación de la conquista del Nuevo Reino de Granada" y un "Epítome" de la misma así como una especie de autobiografía titulada "Ratos de Suesca"[8],Su final fue trágico, como muy bien recreó Vaquero en su conferencia, pues se le condenó a destierro perpetuo del Nuevo Reino de Granada y no se le concedieron ninguna de las prerrogativas que por mor de los derechos de conquista le pertenecía, ya que se enfrentó al todopoderoso Lugo. Se marcha al exilio por tierras europeas y ya avejentado, consigue por fin el retorno a Bogotá, donde muere a los ochenta años, no sin antes convertirse en un defensor de los indios y proclamar la injusta explotación a la que están sometidos.

El paralelismo con su vida es evidente, Vaquero además aprovecha para distanciarse del enfrentamiento entre los españoles de fuera-los exiliados republicanos- y los de dentro-los franquistas-, situándose en una tercera vía. En el debate, que siguió a la conferencia, Vaquero se muestra partidario del modelo de democracia liberal norteamericana. Y es que él es un enamorado de su patria

[8] Ramos, D., Ximénez de Quesada. Cronista, Sevilla, 1972.
Un resumen de la conferencia en "la figura del adelantado Don Gonzalo Jiménez de Quesada" en La Prensa, Nueva York, 10 de abril, 1949.

de acogida, como lo demuestran estos versos a Nueva York y su estatua simbólica:

> ¡Nueva York! ¡Todo ensueño, vocación o creencia
> raza, idioma u origen, ideal o cultura
> se ha labrado un albergue de noble convivencia
> con la fragua en que el sol de tu genio fulgura¡
> Cual los aires norteños mitigan su inclemencia
> Dormidos en tus brisas de sedante blandura,
> Tal en ti van fundiéndose los mitos en la ciencia,
> Los privilegios rancios de tu equidad futura.
> En tus puentes, aeródromos, túneles, rascacielos,
> En tus muelles tremantes de impulsora energía,
> Tu mensaje animoso das a la humanidad.
> Y encendiendo en las almas redentores anhelos,
> Contra un mundo en la noche de infernal tiranía,
> ¡con el alba en su antorcha yergues TU LIBERTAD!

Vaquero impartiría otras conferencias de la que da cuenta a su amigo, sobre Cervantes o sobre el flamenco y anuncia otros trabajos, por ejemplo, sobre Sebastián de Belálcazar, otro conquistador cordobés que participó en el intento de encontrar el mítico reino de El Dorado. También sobre “El Cid es castellano, pero Don Quijote andaluz”, o “Paralelismos históricos: Antigüedad grecorromana, Occidente, América”.

A pesar de esta demostración de españolismo, no se le permitió volver a España, por ejemplo, cuando en 1947 supo que su líder don Alejandro ya había regresado lo intentó sin éxito. De la Torre le manifiesta su amistad y comprensión, pero le aconseja que no vuelva, en una carta fechada el 22 de febrero de 1951, que aprovecha para exaltar las bondades y virtudes del franquismo.

La última carta de que disponemos es de la Torre a Vaquero del 14 de agosto de 1952 en la que le resume un viaje a Perú el año anterior para participar

en un Congreso Americanista con una breve escala en el Aeropuerto neoyorquino y le da noticias del círculo de amigos cordobeses, por ejemplo de los archiveros José Amo y José María Rey Díaz, del arabista Rafael Castejón y de Enrique Romero de Torres. Se trata del Primer Congreso Internacional de Peruanistas celebrado del 16 al 23 de Agosto de 1951 en Lima con motivo del IV Centenario de la Universidad Mayor de San Marcos y dirigido por Raúl Porras Barrenechea.

En cuanto a Antonio Jaén Morente, vivía en el exilio desde comienzos del verano de 1939, en que dejó Manila, donde había estado desempeñando un puesto diplomático al servicio de la República, marchando a Ecuador para ejercer la docencia en las universidades de ese país, primero en Quito, luego en Guayaquil. En España va a ser procesado en rebeldía el 29 de diciembre de 1941 por el Tribunal para la Represión de la Masonería y el Comunismo por lo que el retorno no era posible. En Córdoba, en los primeros momentos tras el triunfo de los golpistas, había sido destituido de sus cargos en el Instituto e incluso declarado Hijo Maldito de la ciudad, al acusarlo de dirigir los bombardeos de la aviación republicana sobre Córdoba.

En la primavera de 1945, recibe una larga carta de su amigo el periodista baenense Fernando Vásquez Ocaña[9] (Baena, 1910-México,1966), exiliado en México. La relación viene de antiguo, de una colaboración mutua en los periódicos cordobeses “El Sur” y “Política”, de orientación socialista pero no en la línea oficial del PSOE; también de una tertulia de intelectuales y periodistas conocida como “La barbarie organizada”. En la larga carta le recuerda aquellos

[9]Expósito Extremera, F., El artículo político en Fernando Vázquez Ocaña durante su etapa en Córdoba (1930-1934), Tesis doctoral Universidad de Sevilla, 2015

años felices y llenos de ilusiones y esperanzas de la República, los proyectos culturales, un viaje compartido a Marruecos y el fracaso de la idea de crear un Centro de Estudios Andaluces, también le habla de la cruel represión ejercida en Córdoba por los fascistas, la dispersión del exilio y los nuevos proyectos en torno a la publicación de "República Española", un medio de expresión al servicio de los exiliados.

En el otoño de 1945 Antonio Jaén viajará a México para intervenir en una sesión de las Cortes de la República y así el 9 de noviembre comparece para dar cuenta de sus gestiones ante los gobiernos de Ecuador y Perú, pidiéndoles que no reconozcan al gobierno de Franco. Quizás sea en ese momento cuando el poeta pontanés Juan Rejano le dedica el poema "El límite imposible" y cuando se produce el encuentro con el torero Manolete

La segunda carta que estudiamos es de Rafael Delgado Benítez, ingeniero de caminos, natural de Carcabuey y compañero de Jaén Morente en las filas de la Derecha Liberal Republicana, que se había exiliado en Argentina e intentó congraciarse con el régimen franquista, sin éxito, para retornar, donando diez mil pesetas para obras benéficas. La carta está fechada el 2 de junio de 1947 y la remite desde Caracas y en ella hay una frase que resume lo que significa el exilio: "No importa, viejo cordobés, no importa que no volvamos nunca ya a Córdoba. Eso es lo de menos. Córdoba se ha venido con nosotros a América. Aquí la tenemos llena de sol y de misterio con su pelvis de guitarra lunera cantando en medio de las noches". Por la misma, sabemos algo más de la estancia de Jaén Morente en tierras aztecas: "Me han dicho que está usted bastante delicado aún de la vista, a pesar de la ida a México".

Y Antonio Jaén tendrá ocasión de buscar esa nueva Córdoba en todos los confines de América, pues iniciará un auténtico peregrinaje cultural por el continente dando conferencias e impartiendo cursos, por ejemplo, el 8 de octubre de 1950 escribe desde Montevideo a José de la Torre enviándole el programa de un curso que va a desarrollar sobre "El arte de Hispanoamérica desde el mirador de Quito" y aprovecha para expresarle su alegría al saber que sus amigos siguen viviendo. En Quito, Antonio Jaén predicará desde sus púlpitos universitarios la grandeza de España, desmontando la leyenda negra.

Dos años antes, la Universidad de Guayaquil le ha publicado "De la imaginería quiteña. La mística y otros motivos" y en el prólogo se nos confirma que el profesor cordobés se ha consagrado a esta investigación desde que los avatares políticos le exiliaron "en nuestras risueñas playas", donde se afirma que ha hecho cátedra de gallarda españolía con su verbo florido, su vasta cultura y su corazón de gentilhombre. Se consagra como un especialista de arte hispanocolonial, visita los monasterios para la catalogación de obras de arte: Cuenca, Loja, Riobamba, Popayán, Quito. Y es testigo de la magna Exposición Antoniana en el Convento de San Francisco de Quito., que inspirará ese libro. En 1946, imparte un curso de arte hispanocolonial en la Universidad de Guayaquil y ya antes, en 1943, publica un librito sobre la correspondencia entre el ecuatoriano Juan Montalvo y la española Emilia Pardo Bazán., en donde escribe: "Yo ya soy un ciprés, seriamente herido por la bruma del invierno" y páginas adelante esta reflexión sobre su patria:" De noche también, egoísmo e indiferencia de Europa, en la noche mataron a España" Y hace propósito de hablar por toda América de la historia de España[10].

[10] Jaén Morente, A., Juan Montalvo y Emilia Pardo Bazán, Quito, 1943.

En el índice de una “Biografía del recuerdo” que no llegó a publicar, en el capítulo 23 se refiere a estos años: ”No hay barco sin vela negra más Quito la cambió en blanca. Diez años de amistad íntima con los meridianos del aire. América a lo largo y a lo ancho. Descubrimientos y Conquista. América es ella la que conquista. Posición y deber de un español ante el pretérito hispano y la gran vida actual. Ayacucho y Trafalgar, que con Cavite y Santiago, elevan el mapa de España” y continúa en el capítulo siguiente: “Estampa de Ecuador. Es fácil ver el pasado desde el mirador de Quito, pero en los nidos de antaño, no hay pájaros hogaño. La Epístola moral de Fabio. Mentira y verdad del existencialismo. La agresión espiritual de la juventud como meta….”

¿Cómo es la vida de estos exiliados? Además de buscar el sustento dando clases, escribiendo en la prensa, aceptando los trabajos y encargos que vayan saliendo, escribir compulsivamente cartas, esperar con ansiedad la respuesta, buscar libros, revistas; todo aquello que hable de España; vida en familia, viajar, tratar de sintonizar en el dial de la radio las emisoras españolas, reuniones en los cafés con otros exiliados, tertulias, conferencias y actividades culturales relacionadas con la patria perdida y mucha, mucha tristeza.

Antonio Jaén lo expresa muy bien en una carta, no sabemos a quién dirigida, que está fechada el 24 de Octubre de 1949:”Desde luego, quiero volver a España. Se han cumplido ya 12 años de mi ausencia. ¿Por qué voy? Lo primero por ser español. Ya es suficiente, se me acorta furiosamente la vida, los 70 llegan, estoy amenazado de inminente ceguera, por ello disminuyen, si no se desvanecen mis posibilidades de trabajo. Si llega la miseria que llegue en España. ¿A qué voy? Sencillamente a buscar la tierra, ven y reposa en el

Ibidem, De la imaginiería quiteña. La mística y otros motivos”, Universidad de Guayaquil,1948

materno seno. ¿Cómo voy? Con toda serenidad, por derecho de español: Pero ni arrepentido ni converso. No tengo ni aquí ni en España, fuerza económica para regresar, ni puedo entrar en mendigo ni tampoco señor, al socaire, por los resquicios de la puerta. Pero, sin altivez ni bajeza, simplemente en hombre. Solo voy ahora a morirme, para qué decirlo."

Se dedicará también a estudiar la obra y la vida de Cervantes, sobre todo don Quijote, pues los exiliados toman a este personaje literario como un referente por su idealismo y su frágil debilidad Fruto de estas investigaciones será su libro "De la mano de Medina por los predios de Cervantes, Viaje del Parnaso" Casa de Cultura ecuatoriana, Quito,1952.

En 1953, al haber quedado viudo, contrae un nuevo matrimonio en Costa Rica con María Cristina Goicoechea, veinte años más joven que él. Era la hija de un vasco español y estaba emparentada con varios miembros del gobierno local, en concreto un hermano suyo era el Ministro de Gobernación y el primo, el de Relaciones Exteriores. Con ella se establecerá en el país centroamericano y en San José, la capital, dirigirá la Cátedra Menéndez Pidal de estudios hispánicos. Juntos podrán por fin volver temporalmente a España en 1954 visitando Córdoba por supuesto, pero también Cádiz, Madrid, Segovia, Santiago de Compostela. En Segovia impartió un ciclo de conferencias en la Universidad Popular sita en la antigua iglesia de san Quirce sobre "Arte Hispanoamericano"

Al año siguiente, de nuevo en América. Desde Costa Rica, el 30 de noviembre de 1955 le escribe a la filósofa y escritora María Zambrano, de la que ha podido saber su dirección en Roma gracias a un número de la revista "Ínsula" que ha caído en sus manos. Se trata de una revista fundada en España en 1946 y que contribuyó a propagar el hispanismo literario por el mundo, auténtica fuente

nutricia para un exiliado hambriento de noticias de España como era Antonio Jaén.

En 1957, le escribe a Angelita Romero de Torres. La amistad con la familia del célebre pintor viene de muy lejos, siendo uno de los artífices de erigir en Córdoba un museo dedicado monográficamente al artista. Con el otro hermano, Enrique, también se cruzará correspondencia, ambos habían colaborado desde bastante tiempo atrás en la patriótica tarea de salvaguardar el patrimonio artístico local en la Comisión Provincial de Monumentos y la distancia forzada no iba a ser óbice para una amistad acrisolada con el tiempo.

En 1958, publicaba en la prestigiosa Librería Lehmann de San José de Costa Rica un folleto titulado “Un hogar para la historia de España” que se puede considerar una especie de testamento intelectual, previamente había aparecido en forma de artículo en el “Diario de San José de Costa Rica” el 8 de junio de ese año. Aquí da rienda suelta a su impulso americanista, que viene de muy lejos y del que ha dejado muestras en otras publicaciones como “Historia de América” de 1929 o “La lección de América” de 1934, siendo un adalid en la defensa de la acción hispana en el Nuevo Mundo vilipendiada por la leyenda negra. La propuesta de don Antonio es crear un centro de estudios históricos sobre la relación entre España y América que comprendiera una biblioteca, un museo, un auditórium y una cátedra con proyección continental para el estudio de las civilizaciones precolombinas y la aportación hispana con su componente de mezcla de tres culturas: árabe, cristiana y judía. Trata de definir un concepto de hispanidad que supere ideas de dominación colonial de connotaciones racistas, pues como el mismo afirma:

”El autor ha conocido, amado y vivido la tierra americana”.

Un año después, vuelve a estos temas en las cartas que le escribe al americanista cordobés, don José de la Torre y del Cerro, interesándose por la figura del Inca Garcilaso. Con de la Torre venía manteniendo correspondencia desde años atrás, por ejemplo en 1950 le remite desde Montevideo el programa del curso "El arte de Hispanoamérica desde el mirador de Quito" que va a impartir en la Facultad de Humanidades de dicha universidad y luego varias cartas desde Quito[11].

También es muy interesante la correspondencia con la editora Concha Lagos (Córdoba, 1917-Madrid,2007)[12], poeta consagrada y directora de la revista " Cuadernos de Ágora" y precisamente sobre la suscripción a dicha publicación se establecerá la relación, comentando también los textos dedicados al poeta catalán Josep Carner, antiguo cónsul de España en Costa Rica con quien María Cristina mantuvo una relación de amistad, así como anuncia el envío de un interesante trabajo de Antonio Jaén titulado "Un hogar para la historia de España" y da cuenta del deseo del matrimonio de establecerse en España, gracias a una beca concedida a María Cristina para investigar en el Archivo de Indias lo cual no será posible pues la muerte sorprenderá a don Antonio el 8 de junio de 1964.

[11] Archivo Municipal de Córdoba, Correspondencia de José de la Torre y del Cerro, TC/01-TC0002-036
[12] Biblioteca Nacional, Sección Manuscritos,22652-212-215

De dos años antes es la correspondencia con don Luis Jiménez Asúa (Madrid,1889-Buenos Aires, 1970)[13], importante jurista y político republicano, miembro del PSOE, vicepresidente de las Cortes republicanas, representante de España en la Sociedad de Naciones y que en 1962 fue nombrado Presidente de la República Española en el exilio, cargo que ocupó hasta su muerte. Antonio Jaén le pone al día de sus trabajos en la Cátedra Menéndez Pidal

El doctor Tobar recibe la condecoración del Aguila Azteca del Gobierno de México. Quito, 2 de mayo de 1940. Sentados: doctor Julio Tobar Donoso y coronel Ignacio Beteta, Embajador en misión especial del Gobierno de México. Parados: doctor Alirio Gómez Picón, Embajador de Colombia; doctor José Gabriel Navarro; don Carlos Manuel Larrea; profesor Antonio Jaén Morente; y, doctor Pablo Campos Ortiz, Encargado de Negocios de México.

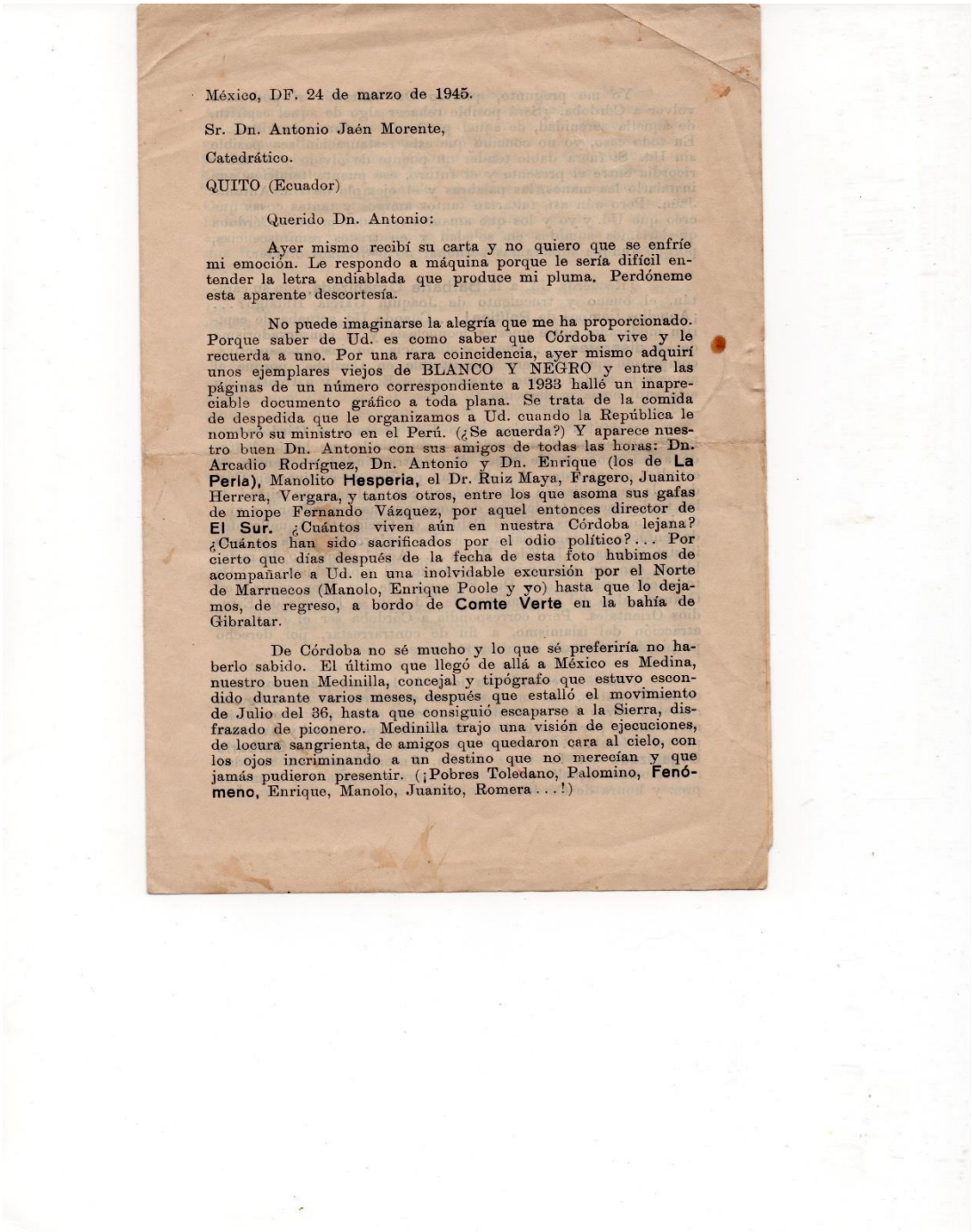
Y además le comenta la marcha de la política costarricense., en concreto de las elecciones de 1962, que resume en una carta fechada el 18 de febrero de

[13] Fundación Pablo Iglesias. Agradezco a Santiago de Córdoba haberlo localizado en el mismo. ALJA,412-1

ese año en el triunfo de la izquierda a través del parido Liberación Nacional y de la formación de un nuevo gobierno, con algunos nombres muy cercanos a su entorno familiar como Fernando, hermano de su mujer, de Ministro de Gobernación y en Exteriores un primo hermano apellidado Ocuber Quirós, pero él afirma: ”Soy amigo de ellos, sí ; pero ni pido, ni nada espero”:

Esta es la vida del exilio, así transcurrieron esos años para dos personalidades como Eloy Vaquero y Antonio Jaén.

ANEXO



México, DF. 24 de marzo de 1945.

Sr. Dn. Antonio Jaén Morente,

Catedrático.

QUITO (Ecuador)

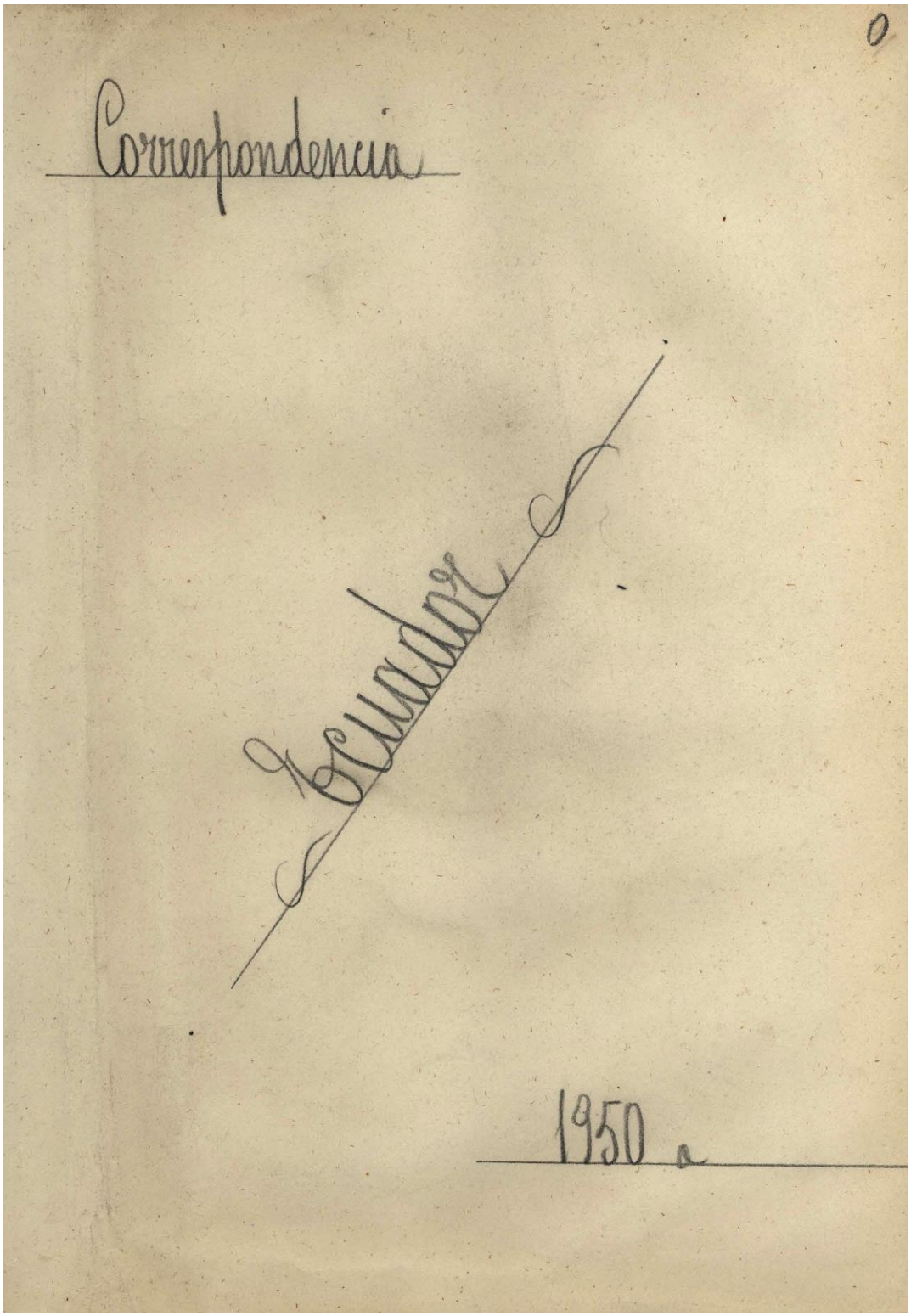
Querido Dn. Antonio:

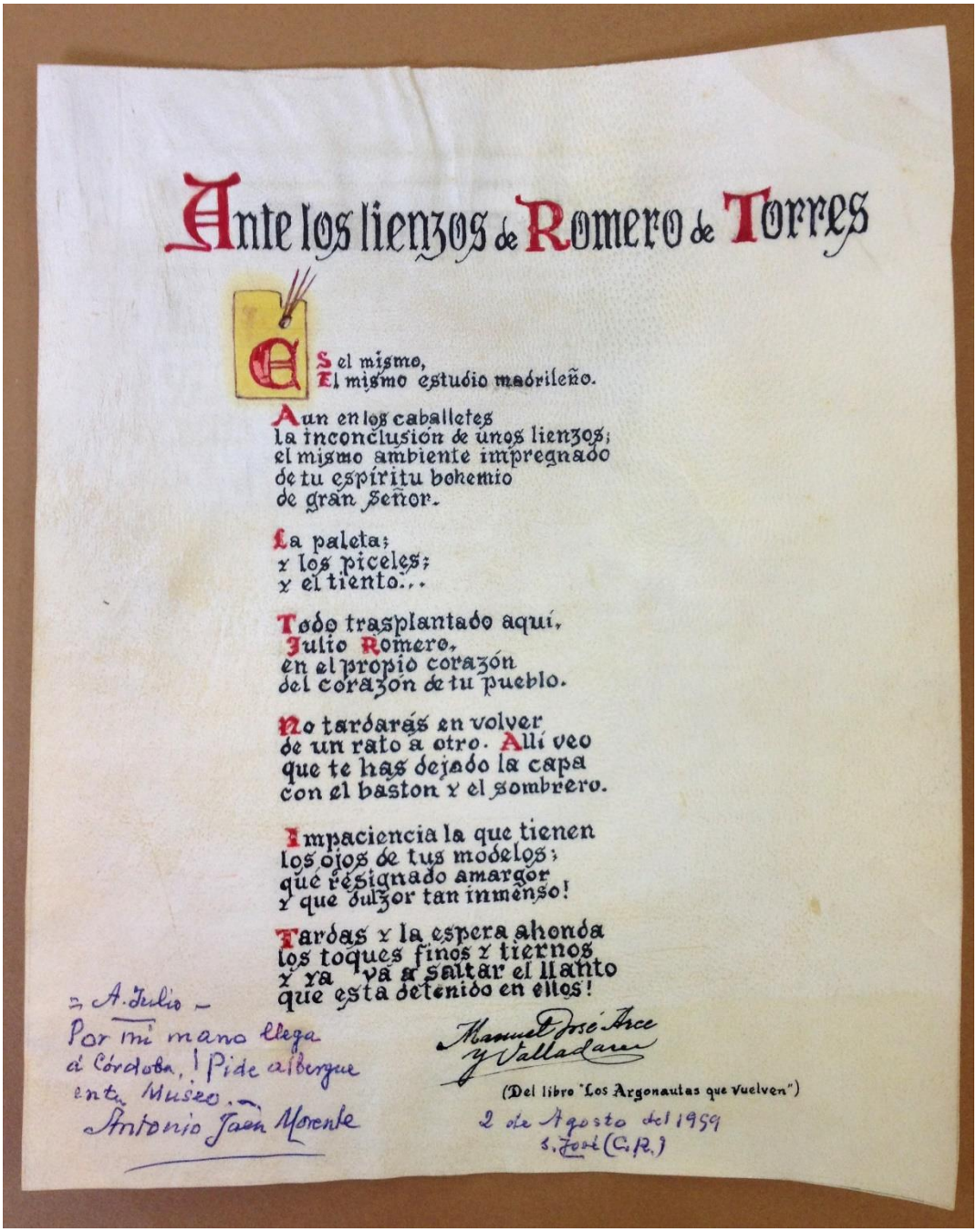
Ayer mismo recibí su carta y no quiero que se enfríe mi emoción. Le respondo a máquina porque le sería difícil entender la letra endiablada que produce mi pluma. Perdóneme esta aparente descortesía.

No puede imaginarse la alegría que me ha proporcionado. Porque saber de Ud. es como saber que Córdoba vive y le recuerda a uno. Por una rara coincidencia, ayer mismo adquirí unos ejemplares viejos de BLANCO Y NEGRO y entre las páginas de un número correspondiente a 1933 hallé un inapreciable documento gráfico a toda plana. Se trata de la comida de despedida que le organizamos a Ud. cuando la República le nombró su ministro en el Perú. (¿Se acuerda?) Y aparece nuestro buen Dn. Antonio con sus amigos de todas las horas: Dn. Arcadio Rodríguez, Dn. Antonio y Dn. Enrique (los de **La Perla**), Manolito **Hesperia**, el Dr. Ruiz Maya, Fragero, Juanito Herrera, Vergara, y tantos otros, entre los que asoma sus gafas de miope Fernando Vázquez, por aquel entonces director de **El Sur**. ¿Cuántos viven aún en nuestra Córdoba lejana? ¿Cuántos han sido sacrificados por el odio político?... Por cierto que días después de la fecha de esta foto hubimos de acompañarle a Ud. en una inolvidable excursión por el Norte de Marruecos (Manolo, Enrique Poole y yo) hasta que lo dejamos, de regreso, a bordo de **Comte Verte** en la bahía de Gibraltar.

De Córdoba no sé mucho y lo que sé preferiría no haberlo sabido. El último que llegó de allá a México es Medina, nuestro buen Medinilla, concejal y tipógrafo que estuvo escondido durante varios meses, después que estalló el movimiento de Julio del 36, hasta que consiguió escaparse a la Sierra, disfrazado de piconero. Medinilla trajo una visión de ejecuciones, de locura sangrienta, de amigos que quedaron cara al cielo, con los ojos incriminando a un destino que no merecían y que jamás pudieron presentir. (¡Pobres Toledano, Palomino, **Fenómeno**, Enrique, Manolo, Juanito, Romera...!)

Carta de Fernando Vázquez Ocaña a Antonio Jaén.


Correspondencia
Ecuador
1950 a



Ante los lienzos de Romero de Torres

Es el mismo,
El mismo estudio madrileño.

Aun en los caballetes
la inconclusión de unos lienzos;
el mismo ambiente impregnado
de tu espíritu bohemio
de gran señor.

La paleta;
y los piceles;
y el tiento...

Todo trasplantado aquí,
Julio Romero,
en el propio corazón
del corazón de tu pueblo.

No tardarás en volver
de un rato a otro. Allí veo
que te has dejado la capa
con el baston y el sombrero.

Impaciencia la que tienen
los ojos de tus modelos;
qué resignado amargor
y que dulzor tan inmenso!

Tardas y la espera ahonda
los toques finos y tiernos
y ya va a saltar el llanto
que esta detenido en ellos!

Manuel José Arce
y Valladares

(Del libro "Los Argonautas que vuelven")

2 de Agosto del 1959
S. José (C.R.)

= A. Julio –
Por mi mano llega
á Córdoba, ¡Pide albergue
en tu Museo.–
Antonio Jaén Morente

Nº 1 Carta de Eloy Vaquero a José de la Torre del Cerro

Written at 14-VII-46

The Ambassador, TApt.701 Tulsa, Oklahoma

Sr. Don José de la Torre

Mi querido amigo: Nos dio un alegrón su afectuosa tarjeta, y llegaron luego los ejemplares por duplicado de sus excelentes trabajos, que acabo de leerme de un tirón, “Una gesta cordobesa. El Descubrimiento y Conquista del Nuevo Reino de Granada” y “Los fundadores de las Córdobas de América”.

En modesta reciprocidad, le acompaño la inscripción que en honor de Felipe de Sandoval, se lee aquí, a la entrada de uno de los puentes sobre el Arkansas (el correspondiente a la calle S.May Bell).Así mismo, en las crónicas de la ciudad de Tulsa y del estado de Oklahoma, se registran las hazañas de Coronado y Alarcón y de Soto y Moscoso.

Mi tarjeta, se la envíe cuando, a comienzos de abril, realizaba una excursión por campos e instalaciones de la industria petrolera, en compañía de uno de los ingenieros y otro colega de la redacción de “The oil and Gas Journal”, en cuya edición bilingüe tengo (muy bien retribuido) mi actual empleo. Bajamos en auto por el centro y sur de Oklahoma, y por Tejas, hasta Houston, y después seguimos, paralelamente a la costa del Golfo de México, por La Luisiana, hasta Nueva Orleans, desde donde regresamos en avión a la “capital mundial del petróleo”. Este viaje, por territorios a cada paso enaltecidos con evocaciones de nuestra España esencial e inmortal, me anegó de añoranzas y me instruyó, emocionó y deleitó grandemente….

Volviendo a don Gonzalo, creo que lo más completo que de su vida se ha publicado en América, es el libro sobre el Adelantado Don Gonzalo Jiménez de Quesada, por Germán Arciniegas (colombiano).¿Ha llegado el volumen por Córdoba? Yo lo leí en Nueva York, y no lo tengo, pero confío en recibir de Colombia varios ejemplares, lo que me permitiría enviarle a Ud. Uno.

Tiene Ud. Sobrada razón en lo que dice de nuestra conducta con el esforzador descubridor y colonizador; y defiende una causa de alta trascendencia para la gloria y los destinos de Córdoba. Uno de los Cuatro Grandes (quizás de los Tres) de la ocupación de América, es Jiménez de Quesada. Y todos somos reos de omisión culpable en no haber enmendado resonantemente el "yerro" de aquellas cordobesías tintoreras, probable origen de la eliminación de la preclara voz Córdoba, en el nombre de un Nuevo Reino del Nuevo Mundo. Y hoy, en Colombia, por ejemplo, tan noble y prestigiosa, venérase a nuestro ilustre paisano, más no se liga su recuerdo al de la patria de Almanzor y el Gran Capitán. Y a España, y a todas sus regiones y ciudades, les importa más cada día que América no las olvide.

A través de su conferencia de octubre del 41, he sabido de don José Amo. ¿Puede Ud. Darme complementarias noticias de tan respetado y querido amigo? Me acuerdo, conmovido, en estos instantes,(y uno por uno) de todos los inolvidables compañeros de la tertulia y la Academia .¡Ojalá que a mi vuelta, encuentre completo el número!

Mi mujer me encarga que una a los míos sus saludos para Ud. Y la suya y toda la estimadísima familia de la Torre. Le envía un buen abrazo su cordial amigo. Eloy Vaquero

Contestada el 6 de Agosto.

Nº2 Carta de José de la Torre y del Cerro a Eloy Vaquero

En 22 de febrero de 1951

Sr. Don Eloy Vaquero

215 Manhattan Ave. New York 25,N.Y.

Querido paisano y amigo: Le acuso recibo de su tarjeta carta y de los recortes de periódicos que me envía. Me alegra infinito que se encuentre Ud. A lo que parece, en perfecto estado de salud, así como su esposa. Yo de ella, no estoy más que regular todavía, pues he padecido una bronquitis, con recaída que me ha obligado a guardar cama durante cuarenta días.

Me satisface mucho la orientación y la verdad histórica de su conferencia “Paralelos históricos”, sobre todo el final, la síntesis. España pesa mucho en la historia de la Humanidad, y es irracional, injusto y estúpido desconocerlo, como se viene haciendo desde hace siglos. España será eterna como nación y como solar de unos hombres extraordinarios, que realizaron la gesta maravillosa de descubrir y conquistar todo un continente, y sobre todo de incorporarlo a la civilización europea y cristiana. Lo accidental en ella, como en todas, son los regímenes políticos, a veces impuestos por las circunstancias. Debe reconocer Ud. Y quizás lo haga en su fuero interno, que si Franco fracasa en su empresa, España habría caído en poder de las huestes de Largo Caballero y de Negrín, vendidos a Rusia, y hoy toda Europa sería comunista, sin remedio alguno, porque el incendio se hubiera corrido a Francia, Bélgica e Italia, por lo menos. Yo lo vi claro hace tiempo, aún antes de estallar nuestra lamentable guerra civil. Franco salvó a España entonces, y la salvó también más tarde,

resistiendo las presiones de Hitler a fin de que dejara paso a las divisiones alemanas para conquistar Gibraltar y pasar al norte de África, lo que hubiera hecho perder la guerra a los aliados o por lo menos hubiera convertido el territorio en campo de Agramante, entre unos y otros. Lo hubieran planchado, como lo está hoy Corea. Este servicio que prestó a propios y extraños, pocos se lo agradecieron. Ahora es cuando se comienza a reconocerlo, y a ver claro, en las naciones democráticas y libres, quizás demasiado tarde, lo que es y significa el comunismo ruso, y la razón que tuvo Franco y todos los amantes de la libertad e independencia de España de combatir a régimen tan ominoso y contrario a nuestro carácter.

En sobre abierto y como impresos le enviaré las publicaciones cervantinas que tengo, dos mías y una de mi hijo José Rafael……

Carta nº3. 2 de Diciembre de 1959.Carta de Antonio Jaén a la familia De la Torre y del Cerro. Archivo Histórico Provincial, Fondo José de la Torre del Cerro

Sra. Viuda e hijos de Don José de la Torre y del Cerro.

Mi saludo con todo afecto. No sé si mis hermanos le habrán entregado, al saber, aunque tarde, el deceso del que fue siempre para mi con expresiva cordialidad “Pepe la Torre”, el adjunto anuncio de un concurso, acerca de Garcilaso de la Vega, que ha exaltado mi amistad hacia vuestro padre y marido.

Siento en el alma que tú su hijo mayor no puedas concursar a él, yo tampoco.

Quiero aprovechar la oportunidad para exaltar al gran cordobés que fue el último y el definitivo historiador del Inca Garcilaso.

El triángulo histórico: Colón, Ximénez de Quesada y el Inca, él los iluminó, de un modo propio. No está conocido como debiera. Madariaga en su Colón no conoce el Beatriz de Enríquez por ejemplo.

Dí esto a los amigos, diles que supongo que Córdoba habrá honrado a tu padre en todo lo que merece y a mí dime lo que han hecho. Me agregaría con mi Requiem. Ahora escucha mi petición. Me traslado del Ecuador a Costa Rica me ha hecho perder muchos libros y papeles. A ti te afecta.

a)El testamento de la madre del Inca.

b)Otro libro que hablaba de la capilla y muchos otros datos.

c)El Beatriz. Y hasta otro trabajo tuyo.

Mala suerte. Te ruego me envíes todo lo que puedas, de las obras de tu padre. Puede venir a correo marítimo con la siguiente excepción. Todo lo relativo

a Garcilaso, que debe venir por avión, para llegar a tiempo. Mi hermano Manuel, me permitirás que sufrague el envío, y sea rápido, voy a escribir los artículos proemios.

Otro favor. ¿ Qué es de verdad lo que han hecho en Montilla? ¿Quién dirige allí la Casa y además lo que esto significa?¿Qué hizo Porras Barrenechea?. Lo conocí joven y fue amigo en 1933, cuando fue ministro en el Perú. Dame las señas de Antonio, de él y los suyos quiero saber mucho.

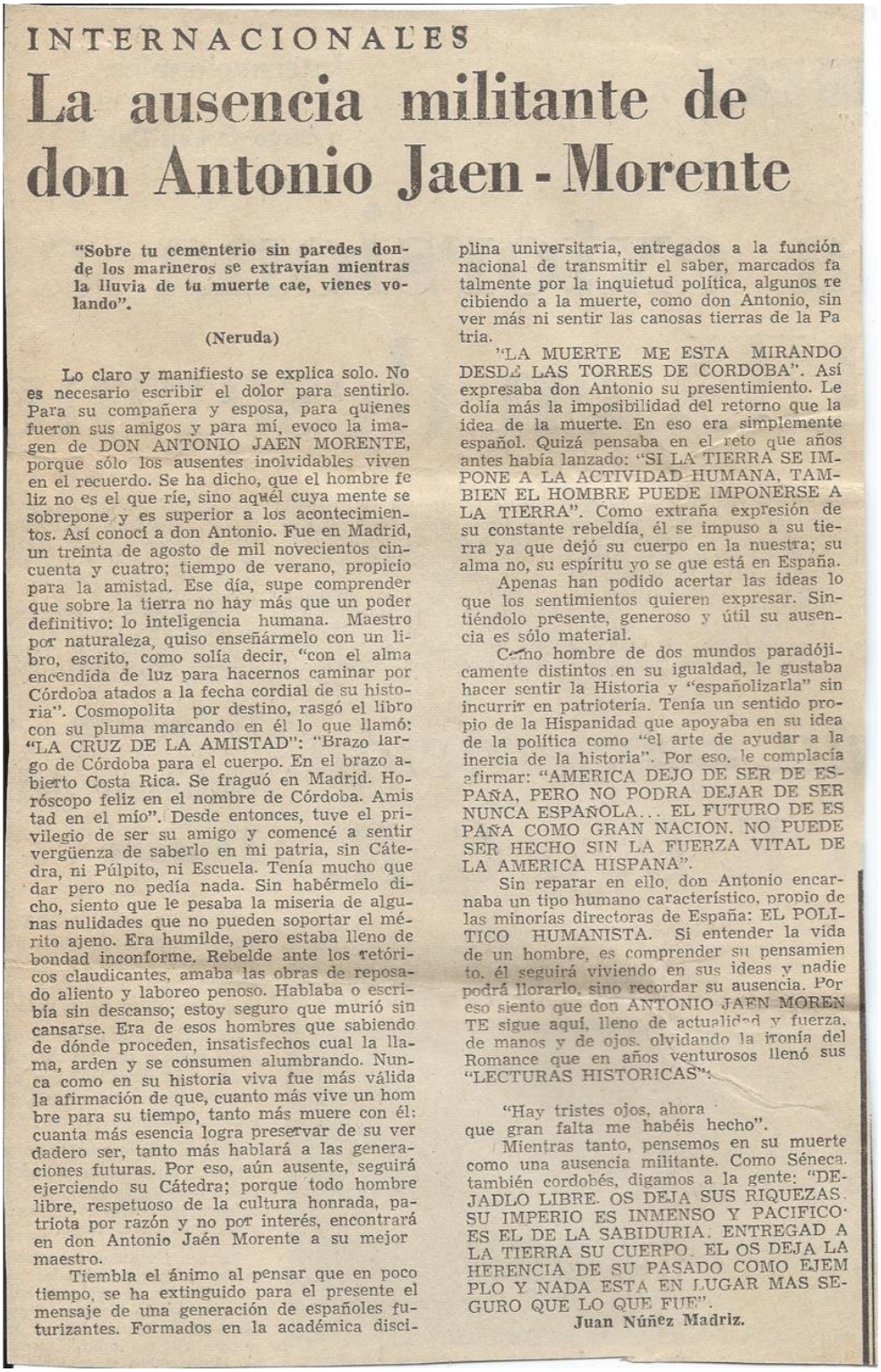
No quiero molestarte más. La palabra tiembla, es ya muy vieja y la pluma viste de luto, con los recuerdos, los brazos tienen fuerza para seguir estrechando con cariño a todos los la Torre y del Cerro. El apellido debe heraldizarse día a día con mayor brío. Sé que sigue su canción. Adelante.

Antonio Jaén Morente

Carta nº4, Antonio Jaén Morente a Enrique Romero de Torres,Quito,4 de septiembre de 1939, Archivo Histórico Provincial, Fondo Romero de Torres, Caja 16

No quiero que mi carta os moleste. Soy un hombre que trabaja en la Universidad de Quito, explicando Historia del arte español. Quiero hablar de Córdoba, sobre todo de la Catedral y de Julio .Envíame material gráfico, para que yo haga proyecciones. No olvides el Museo. Cuídame bien el material, y si puedes libros también. Intensamente deseo que tengas paz y ánimo tranquilo.

Para todos mi afecto inquebrantable, y este año, el 2 de noviembre, que alguien vaya a la tumba de Julio y pensando en mí, diga en mi nombre, mirando hacia arriba “Padre nuestro que estás en los cielos”. Antonio



INTERNACIONALES

La ausencia militante de don Antonio Jaen - Morente

"Sobre tu cementerio sin paredes donde los marineros se extravían mientras la lluvia de tu muerte cae, vienes volando".

(Neruda)

Lo claro y manifiesto se explica solo. No es necesario escribir el dolor para sentirlo. Para su compañera y esposa, para quienes fueron sus amigos y para mí, evoco la imagen de DON ANTONIO JAEN MORENTE, porque sólo los ausentes inolvidables viven en el recuerdo. Se ha dicho, que el hombre feliz no es el que ríe, sino aquél cuya mente se sobrepone y es superior a los acontecimientos. Así conocí a don Antonio. Fue en Madrid, un treinta de agosto de mil novecientos cincuenta y cuatro; tiempo de verano, propicio para la amistad. Ese día, supe comprender que sobre la tierra no hay más que un poder definitivo: lo inteligencia humana. Maestro por naturaleza, quiso enseñármelo con un libro, escrito, como solía decir, "con el alma encendida de luz para hacernos caminar por Córdoba atados a la fecha cordial de su historia". Cosmopolita por destino, rasgó el libro con su pluma marcando en él lo que llamó: "LA CRUZ DE LA AMISTAD": "Brazo largo de Córdoba para el cuerpo. En el brazo abierto Costa Rica. Se fraguó en Madrid. Horóscopo feliz en el nombre de Córdoba. Amistad en el mío". Desde entonces, tuve el privilegio de ser su amigo y comencé a sentir vergüenza de saberlo en mi patria, sin Cátedra, ni Púlpito, ni Escuela. Tenía mucho que dar pero no pedía nada. Sin habérmelo dicho, siento que le pesaba la miseria de algunas nulidades que no pueden soportar el mérito ajeno. Era humilde, pero estaba lleno de bondad inconforme. Rebelde ante los retóricos claudicantes, amaba las obras de reposado aliento y laboreo penoso. Hablaba o escribía sin descanso; estoy seguro que murió sin cansarse. Era de esos hombres que sabiendo de dónde proceden, insatisfechos cual la llama, arden y se consumen alumbrando. Nunca como en su historia viva fue más válida la afirmación de que, cuanto más vive un hombre para su tiempo, tanto más muere con él: cuanta más esencia logra preservar de su verdadero ser, tanto más hablará a las generaciones futuras. Por eso, aún ausente, seguirá ejerciendo su Cátedra; porque todo hombre libre, respetuoso de la cultura honrada, patriota por razón y no por interés, encontrará en don Antonio Jaén Morente a su mejor maestro.

Tiembla el ánimo al pensar que en poco tiempo, se ha extinguido para el presente el mensaje de una generación de españoles futurizantes. Formados en la académica disciplina universitaria, entregados a la función nacional de transmitir el saber, marcados fatalmente por la inquietud política, algunos recibiendo a la muerte, como don Antonio, sin ver más ni sentir las canosas tierras de la Patria.

"LA MUERTE ME ESTA MIRANDO DESDE LAS TORRES DE CORDOBA". Así expresaba don Antonio su presentimiento. Le dolía más la imposibilidad del retorno que la idea de la muerte. En eso era simplemente español. Quizá pensaba en el reto que años antes había lanzado: "SI LA TIERRA SE IMPONE A LA ACTIVIDAD HUMANA, TAMBIEN EL HOMBRE PUEDE IMPONERSE A LA TIERRA". Como extraña expresión de su constante rebeldía, él se impuso a su tierra ya que dejó su cuerpo en la nuestra; su alma no, su espíritu yo se que está en España.

Apenas han podido acertar las ideas lo que los sentimientos quieren expresar. Sintiéndolo presente, generoso y útil su ausencia es sólo material.

Como hombre de dos mundos paradójicamente distintos en su igualdad, le gustaba hacer sentir la Historia y "españolizarla" sin incurrir en patriotería. Tenía un sentido propio de la Hispanidad que apoyaba en su idea de la política como "el arte de ayudar a la inercia de la historia". Por eso, le complacía afirmar: "AMERICA DEJO DE SER DE ESPAÑA, PERO NO PODRA DEJAR DE SER NUNCA ESPAÑOLA... EL FUTURO DE ESPAÑA COMO GRAN NACION, NO PUEDE SER HECHO SIN LA FUERZA VITAL DE LA AMERICA HISPANA".

Sin reparar en ello, don Antonio encarnaba un tipo humano característico, propio de las minorías directoras de España: EL POLITICO HUMANISTA. Si entender la vida de un hombre, es comprender su pensamiento, él seguirá viviendo en sus ideas y nadie podrá llorarlo, sino recordar su ausencia. Por eso siento que don ANTONIO JAEN MORENTE sigue aquí, lleno de actualidad y fuerza, de manos y de ojos, olvidando la ironía del Romance que en años venturosos llenó sus "LECTURAS HISTORICAS":

"Hay tristes ojos, ahora
que gran falta me habéis hecho".

Mientras tanto, pensemos en su muerte como una ausencia militante. Como Séneca, también cordobés, digamos a la gente: "DEJADLO LIBRE. OS DEJA SUS RIQUEZAS. SU IMPERIO ES INMENSO Y PACIFICO ES EL DE LA SABIDURIA. ENTREGAD A LA TIERRA SU CUERPO. EL OS DEJA LA HERENCIA DE SU PASADO COMO EJEMPLO Y NADA ESTA EN LUGAR MAS SEGURO QUE LO QUE FUE".

Juan Núñez Madriz.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

AVENTURAS Y DESVENTURAS DIDÁCTICAS EN CIENCIAS SOCIALES DE 1º ESO: DE LOS RUDIMENTOS BÁSICOS AL TELETRABAJO

Adventures and didactic adventures in social sciences of 1st ESO: from basic rudiments to teleworking

Josefa Cobos Maroto

IES Averroes (Córdoba)
pepacobosmaroto@gmail.com

José Ramón Pedraza Serrano

IES Averroes (Córdoba)
joserramonps@gmail.com

Rafael Pila Martínez

IES Averroes (Córdoba)
rpilamartinez@hotmail.com

RESUMEN

La extraordinaria complejidad encontrada en el nivel de 1º ESO en un curso académico concreto (2019/2020) provocada por la marcada polaridad intelectual y conductual del alumnado y el alto nivel de disruptivo de un significativo grupo en cada clase, en base a los centros y barrios de procedencia de nuestra adscripción, llevaron al profesorado de Ciencias Sociales de dicho nivel a buscar soluciones de orden metodológico y didáctico (con precedentes en el centro) antes que disciplinario (que también) para afrontar un escenario nada halagüeño de cara a cimentar rudimentos de todo tipo de cara a cursos posteriores o, como nadie podía imaginar, ante un panorama cibernético-absentista en el que la heteronomía del *tercio laberíntico* era el peor de sus avales, frente a la autonomía del *tercio cultivado* que atendía a cualquier requerimiento por tener defensas gracias a sus aprendizajes primarios. El *tercio intermedio* había que decantarlo en la dirección positiva.
Cuidando el significado del discurso educativo, quizá una de las peores siembras y herencias es el eufemismo, no llamar a las cosas por su nombre. La corrección almidonada puede crear monstruos, que existen.

PALABRAS CLAVE: 1º ESO; GEOGRAFÍA E HISTORIA; ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD; DOCUMENTO-BASE; RUDIMENTOS CÍVICOS; DISRUPCIÓN;

ABSTRACT

The extraordinary complexity found at the 1st ESO level in a specific academic year (2019/2020) caused by the marked intellectual and behavioral polarity of the students and the high level of disruption of a significant group in each class, based on the centers and neighborhoods of origin of our affiliation, led the Social Sciences teachers of that level to seek solutions of a methodological and didactic order (with precedents in the center) rather than disciplinary (which also) to face an unflattering scenario in order to cement rudiments of all kinds of face to later courses or, as nobody could imagine, before a cybernetic-absentee panorama in which the heteronomy of the labyrinthine third was the worst of its guarantees, compared to the autonomy of the cultivated third that attended to any requirement due to having defenses thanks to their primary learnings. The middle third had to be decanted in the positive direction.
Taking care of the meaning of educational discourse, perhaps one of the worst seeds and inheritances is the euphemism, not calling things by their name. Starchy correction can create monsters, which exist.

KEYWORDS: 1st ESO; GEOGRAPHY AND HISTORY; ATTENTION TO DIVERSITY; DOCUMENT-BASE; CIVIC RUDIMENTS; DISRUPTION;

Fecha de recepción del artículo: 25/03/2021
Fecha de Aceptación: 9/04/2021

Citar artículo: COBOS-MAROTO, J. – PEDRAZA-SERRANO, J.R. – PILA-MARTÍNEZ, R. (2021). Aventuras y desventuras didácticas en Ciencias Sociales de 1º ESO: de los rudimentos básicos al teletrabajo. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

> Deslindemos conceptos: opinar no es de ningún modo presentar como incuestionable lo que se expresa. A su vez, tampoco cabe confundir opinión y exabrupto: éste se concreta en la interrupción violenta e infértil de un diálogo así abortado. Opinar, para merecer el nombre, es arriesgar una conjetura, expresar el propio criterio quedando siempre a la espera leal de las razones del otro, de los argumentos de contrario que pueden y deben enriquecernos mutuamente.
>
> En las ciencias sociales no existen verdades irrebatibles. En ellas, a diferencia de lo que ocurre en las ciencias puras, el saber jamás culmina en teoremas cerrados, sino que, por su propia naturaleza, se mueve en el perpetuo ámbito de la dialéctica: tesis, antítesis y conclusión que rápidamente vuelve a transmutarse en renovada tesis.
>
> Frente a estos rudimentos, tan simples como ciertos, aparecen hoy dos peligros que amenazan la pervivencia de una sociedad sana y libre. Consiste el primero en la llamada corrección política. Decretar desde arriba qué es verdad, al vetar aquella dialéctica, aniquila el espíritu de la sociedad democrática. Es, por otra parte, desvarío que aumenta en la polarización: en la actual España de los dogmas, opinar no es ya sólo una actividad cada vez más osada, sino, incluso, políticamente temeraria. Esa verdad oficial y única que con tanto ahínco arraiga en la enseñanza, en los medios de comunicación y hasta en nuestras propias relaciones personales, anuncia, al cabo, la muerte de las humanidades, el fin del diálogo hegeliano, el fracaso de la democracia misma.

> El segundo peligro es todavía más sibilino. En connivencia oculta con lo políticamente correcto, el magma de la posverdad colabora en el desastre. Equiparar toda opinión, por peregrina que alguna sea, intenta negar utilidad al propósito, desalentado, acabe en brazos de la ortodoxia. Ambos, autoritarios y populistas, persiguen silenciarnos, enmudecer, por heterodoxa o por irrelevante, nuestra voz.
>
> Pero, créanme, callar nunca será una opción. Opinar, pública y privadamente, constituye un deber moral ineludible, nuestra exigida aportación al progreso común. A eso los animo: digan incansablemente lo que piensan, no sucumban al silencio de una paz impostada. Y, al tiempo, escuchen, ábranse a las ideas de los demás. Acaso de este modo aún tengamos una mínima posibilidad de preservar un mundo poroso, oxigenado y vivible.
>
> Rafael Padilla[14]

> Los profesores tenemos el deber de no dejar a nuestros alumnos abandonados.
> Lola Pons Rodríguez[15]

1. Introducción

El inquietante enrojecimiento del mapa de España y, por ende, de Andalucía llegado el día de la Comunidad, febrerillo el loco, como señal de alarma y peligro por la expansión de un virus global que mirábamos por el televisor cual barrera taurina o como mirilla disimulada del acontecer de un rellano en el que entendíamos que nuestra casa sería un búnker impenetrable porque era nuestra, nos hizo temer por que las XII Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en Ciencias Sociales no saliesen adelante. Y más cuando dos semanas después se suspendía toda actividad lectiva. Nos costaba decir Covid diecinueve, tanto más Meet, Zoom y toda la ristra de vocabulario telemático que en cascada nos ha permitido profesionalmente sobrevivir. Más cuando desde nuestra incompetencia digital hemos conseguido aprender de nuestros colegas y de nuestro alumnado, lo cual ha sido maravilloso. Hemos crecido a base de tortuguear, lentamente empero firmemente. ¿Quién nos diría

[14] PADILLA, Rafael: "El deber de opinar" (*el Día de Córdoba*, 7.6.2020); 10

[15] SÁNCHEZ AMENEIRO, Ana: "Esta crisis ha traído nuevas palabras como 'covidiota'" (*el Día de Córdoba*, 17.4.2020); 48 [Entrevista a la historiadora y catedrática de la Lengua de la Universidad de Sevilla, Lola Pons Rodríguez]

que nos haríamos adictos a las webinars de editoriales o instituciones en plena siesta como dignos sucedáneos de cursos a secas, con seguimiento o teleformación de plataformas medio online, medio offline? ¿Que nuestra Formación en Centros (FC) culminaría un 7 de mayo con una antológica sesión final *awebinada* en la que compartimos e implementamos sobre metodología y cooperación desde una perspectiva horizontal cual mesa redonda estructurada y variada, con aportes lingüísticos, matemáticos, sociales, tecnológicos, procedimentales, epistemológicos, convivenciales? ¿Qué más pedir? ¿Quién nos lo diría?

Pues viendo lo que se cernía y con más ilusión que medios y destreza, habiendo estado en el espinazo del "Grupo de Córdoba" desde su parto, con padre llamado Grupo de Trabajo (GT) y como madre la Jornada de Intercambio de Experiencias, no habiendo señales ni de humo ni de vida para echar a rodar un nuevo vagón, el XII compartimento del que va siendo un luengo convoy no se nos ocurrió otra cosa que dejar por escrito en la fase más dura y oscura del desestructurador confinamiento, intentando que no quedase en blanco el 2020 y buscando luz:

> **2020.4.11 Correo por Colabora a todos los miembros del GT.**
> Por qué las XII Jornadas de CCSS no son las I Jornadas telemáticas de CCSS?
> Buenos días a tod@s.
> Lo primero, la salud. Mis deseos grupales para que todo esté yendo como seguro que tod@s queremos para vaya para el GT. Y para el mundo, lógicamente. Precaución y esperanza.
> No sé si llego tarde, pronto, a destiempo, fuera de juego, o mejor no haber llegado, pero viendo todo lo que me está pasando en la vida respecto a lo virtual, a esta docencia telemática que no sospechaba ni en el mejor (¿o en el peor?) de los sueños, conociendo mis incompetencias digitales (¡ya lo he dicho yo, Eloy!), veo que vamos a tener un lunar en nuestro historial formativo, algo así como si la III Guerra Mundial hubiese pasado sobre nuestras cabezas. Y no quiero que nos pase como a la Copa del Mundo de fútbol o las Olimpiadas (de la Era Moderna, ea, cursi).
> No sé si alguien ha hecho la propuesta. Si así ha sido, me sumo a ella. Si nadie la ha hecho, la hago. En mi cíclica incontinencia (sin pensar mal de momento): ¿qué problema hay en que nos veamos por esta camarita que acabo de descubrir en mi ordenador con la que estoy dando clase, me reúno en ETCP, Departamento, Directivas ampliadas, para

> seguir aprendiendo de y con vosotr@s dando las comunicaciones en chandal-pijama-o americana y echando un sábado de mayo distantes, en lo geográfico, pero no en lo didáctico-emocional y celebrar nuestras Jornadas?
> Esta dosis de pasión, a pesar de que dije en mi entrada inicial que veríamos a ver-cómo-estaría-la-cosa-llegado-el-momento, creo que nos es necesaria. Hablo grupal, pero es lo que me sale. Pensad en la que estábamos liando hace unas semanas con la que iba a ser, en unos años, la famosa y cordobesa Fiesta de las Ciencias Sociales. Y ahora, por la mierda del bicho éste, no vamos a darnos 'avecrem', no nos enriquecemos y nos quedamos tan panchos.
> Bueno, ya está. Tenía que escribirlo.
> Cuidaros. Muchos besos.
> PD. Doy ideas incitadoras: horario matutino exclusivamente, copita y 'aseitunitas' a cuenta de cada un@ antes de las palabras de cierre de Pepe Moraga a eso de las 13'15 h. Y aquí paz, y después gloria. El programa seguro que sale más pronto que tarde.
>
> José R. Pedraza Serrano

A los pocos días llegaba el anzuelo de nuestro asesor y guía, Pepe Moraga, referente y galvanizador grupal. Lo veíamos brillar en las pantallas de los dispositivos domiciliarios a modo de espejismo desértico:

> José Moraga Campos. 15.4.2020 12:17
>
> Buenos días compañero/a:
> Antes de nada, espero que te encuentres bien así como familia y compañeros/as.
> Como ya sabes las circunstancias actuales nos han obligado a suspender las actividades presenciales que teníamos previstas realizar para este trimestre. En nuestro ámbito, ha afectado a la realización de varias actividades que teníamos mucha ilusión e interés en realizar. Pero, especialmente, han afectado a la realización de la Feria de las CCSS y las Jornadas de intercambio de experiencias en CC.SS. Como parece que el confinamiento se puede alargar hasta principios de mayo y la realización de actividades presenciales no está claro que se pueda hacer en este curso, he pensado que podíamos hacer una actividad on line que sustituya a estas actividades que no se van a poder llevar a cabo presencialmente. La idea es que quien estuviera dispuesto a ello presentara una experiencia educativa mediante videoconferencia a la que asistiremos los demás. Como no es muy viable hacer una larga jornada como en las anteriores Jornadas, creo que, en función de las propuestas, podíamos emplear una o dos tardes, dedicando a cada propuesta un máximo de un cuarto de hora. Esta actividad sería abierta y certificable por el CEP como en las demás Jornadas. La propuesta de fechas sería en la semana del 18 a 22 de mayo.
> Se que estaréis muy liados con esto del teletrabajo, pero creo que puede ser interesante mantener el contacto y esta actividad.
> Espero vuestra respuesta y propuesta de mejora de esta idea.
>
> Saludos y que todo vaya bien.

La elección del tema venía derivada de las comunicaciones de las dos últimas ediciones sobre la planificación, el diseño y el trabajo realizado en la Geografía de 3º ESO, la primera en torno al modelo desarrollado en su

concepción general, tareas, trimestres,… ("A los 15, la niña bonita: Geografía (con acné)", la segunda sobre una de las tareas que mayor incidencia ha tenido en el aprendizaje geográfico, a nuestro juicio y a juicio del alumnado, y que ha tenido implantación exitosa en otros niveles de nuestro centro fundamentalmente desde nuestro departamento, muy especialmente en la Historia Contemporánea, de 4º de ESO y 1º de Bachillerato ("El regazolibro: la didáctica analógica en 3º ESO"). Entendimos apropiado completar el proceder didáctico de 3º con la adaptación y transferencias que estaba produciéndose durante este curso en particular con lo trazado en 1º de la ESO. Raúl Ruano Bellido y José R. Pedraza Serrano ya habían publicado algunas de las innovaciones practicadas en este nivel en su comunicación "El aire proyectual: curriculum de aula y de calle", dentro de una serie de experiencias de ABP en Secundaria en el curso "Aprendizaje Basado en Proyectos: un reto para la mejora de la enseñanza" (26.10.2017). Ahí, entre otras cosas, se expusieron con detalle algunos de los documentos-base que ahora están siendo utilizados con las obligadas adaptaciones en base a las necesidades que nuestro alumnado precisa.

1º de la ESO está siendo un nivel especialmente difícil en esta hornada que, estando en la trayectoria de los tiempos que corren, llama la atención por su parcial y laberíntica disrupción[16], por su falta de rudimentos básicos tanto

[16] En la presentación incluimos como complementos informativos algunas diapositivas que respaldasen nuestro parecer. En este punto incluimos una de la Autoevaluación de enero en la que se preguntaba "¿Cómo valorarías el cumplimiento de las normas por parte del alumnado?" El histograma lo acompañamos del siguiente texto: "En cuanto al cumplimiento de las normas por parte del alumnado se vislumbra una crítica de buena parte del profesorado ya que hay predominio de apreciaciones negativas, resaltando las notas de 3 y 2, respectivamente (75%)". La nota media resultante era de unos pírricos 2'82 puntos. Añadíamos en un tamaño minúsculo otra diapositiva de la misma fuente en la que interrogaba "¿Qué aspectos favorecen más la convivencia?". Por orden, las tres primeras de una lista de diez eran: el conocimiento y cumplimiento de las normas, el trato respetuoso hacia toda la comunidad educativa y la ejecución de sanciones. Todo queda dicho de cómo piensa el Claustro con respecto a este asunto que absorbe energías que serían recomendable dedicar a otros menesteres.

intelectuales como convivenciales, y por unas discontinuidades, inconsistencias y retrocesos que impiden hallar claridad en las diferentes y manejables alternativas metodológicas, de resultas ni incidentes ni, por tanto, convincentes (cuando asertamos tales valoraciones lo hacemos, como lo diría cualquiera, procurando atender la enorme diversidad que se nos presenta y no fijar nuestra vista en ese otro sector sobresaliente del alumnado que es en esta *camada* extraordinariamente destacado). La oportunidad que brinda una polaridad tan contrastada se nos convierte en amenaza, un hándicap de elevada dificultad como se verá a lo largo de nuestra reflexionada experiencia aquí contada.

La continuada revisión derivada de la constante diagnosis del proceso de enseñanza nos impele (nos obliga) a transitar por las vías de una innovación que evita encontrar asiento definitivo en los ofrecimientos proyectuales anuales. Entendemos que innovar no es una brújula ni un síntoma de modernidad, en todo caso la consecuencia para ajustar la impartición y transformación cultural y la facilitación de iniciativas y emprendimiento a los nuevos perfiles personales y socioeducativos que tenemos ante y con nosotros. Innovación en estas coordenadas puede ser:

> Cuando vivimos el mundo como 'demasiado complejo' no estamos simplemente viviendo la complejidad del mundo, estamos viviendo el desajuste existente entre la complejidad del mundo y la nuestra en ese momento.
> (…) Existen sólo dos formas lógicas de remediar este desajuste: reducir la complejidad del mundo o incrementar la nuestra.
>
> Robert Kegan y Lisa Lahey. *Inmunidad al cambio*[17].

[17] Citado por José Navalpotro en la webinar "Lo urgente es ahora. Lo importante viene después. Liderazgo en tiempos de crisis" (30.4.2020) hablando del liderazgo consciente y su desajuste. Vicens Vives Innova. <https://youtu.be/3-KAkSZ6IMY>

Por tanto, esta secuencia es otra parte de la línea de experimentación innovadora con la que no cejamos de buscar pasarelas que nos acerquen a nuestro alumnado y no a otro neutro y teórico o estándar y que nos permitan descomplejizar la intrincada complejidad que deviene en dificultad cuando no en incapacidad.

El modelo de *documento-base* que hemos pergeñado en cursos precedentes y que nos ha servido para diseñar tareas suficientemente explícitas y jerarquizadas en torno a un tema (variadas en función del momento y del nivel de competencia de los destinatarios) y el diseño de UDI's, nos han permitido ir planificando con lógica cada uno de los jalones curriculares que se nos marcan, bien desde la Geografía física bien desde la Prehistoria y la Historia Antigua.

Una clave de entendimiento para comprender mejor nuestra apuesta educativa es el convencimiento del profesorado de primer curso de CCSS en que, como hemos descrito en más de una ocasión, juntos somos mejores. Tres aunados en una asociación didáctica tienen más fuerza y peso que tres docentes trabajando sin más. No hay color, no hay duda. Y no siempre es fácil ni es así, puesto que los ritmos, intereses y capacidades o caracteres son tan distantes que es imposible la *liaison*, una correspondencia intermodal utilizando lenguaje de la comunicación y del transporte.

La disposición de todos los medios y recursos (incluidos los humanos) es también clave para disponer, valga la redundancia, a nuestros/as niños/as en la más adecuada posición para que su estancia obligatoria en la escuela sea la garantía de un éxito formativo y personal, de ahí que haya que conjugar en una situación tan difícil como la que nos encontramos la atención a esa diversidad

que en un extremo es rala o mínima, con la ausencia de valores indispensables para la madurez cognitiva y moral como es el interés, la superación y la autocrítica desde el autoconocimiento, conjugarlo, como decimos, con la preparación que los sitúe frente a los retos que significan cursos superiores. O sea, dicho entre la vulgaridad y el tecnicismo, ponerlos al día y recuperar los tiempos perdidos que en algunos casos son muchos con la mejor de las vitolas propedéuticas que en cada acción concreta vayamos a tomar. El pasado explica el presente, pero no puede explicar el futuro, o si lo hace que sea cuanto menos mejor. Y para ello tiene que actuar con mucho tino y eficacia la labor docente. Y para que se recuperen esos tiempos y cuajen los cimientos que rudimenten los progresos inmediatos y a más largo plazo hace falta tanta clarividencia como sinergia. No hay otra si los objetivos son los aludidos: cuanto antes, mejor; con más prisa que pausa; y con tanto inconformismo como paciencia. Y con todo no se obrarán milagros puesto que esta labranza en esta sementera es cosa de mujeres y de hombres, y no queda más remedio que hallar la imperfección, el error, el desaliento, el hartazgo y la contradicción. Aun así, al día siguiente hay que seguir en nuestros raíles porque no hay otra si queremos la interiorización de los rudimentos a aquellos/as que vinieron verdes, poco trabajados para lo que entendemos que debe haberse trabajado cumplida la docena de años. La Primaria debe soportar a la Secundaria y así sucesivamente si queremos, diría cualquier preámbulo al uso, ciudadanos libres, críticos, solidarios, cívicos y toda la sarta de virtudes que si no se “maman-de-chicos” cuesta más hallarlas de sólito en los ciudadanos que conviven y respetan, e inician empresas resolutivas, y saben estar en el mundo, y eligen con conocimiento de causa y se

responsabilizan de actos que jamás terminan en los tribunales o, más aún, fuera de la moral y la ética.

Esos rudimentos, entre otras cosas, son nuestro campo de batalla, nuestra obsesiva meta en este aporte que no podrá pasar de ser un granito de arena en sus vidas de las que tuvimos la fortuna de ser sus profesores.

Si todo el profesorado (incluida la función tutorial) andase por estas disquisiciones y encima buscase puntos de encuentro, y se encontrase, la consecuencia de esos rudimentos que no contrajeron y que, en casos, el teletrabajo ha dimensionado, no llegaría a ser miel sobre hojuelas, pero el lenguaje sería más el mismo (y los propósitos u objetivos) y entonces la puesta en órbita de tanto satélite sería mucho más acelerada y segura.

2. Fundamentación.

2.1 La metodología como estrategia de desarrollo de aprendizaje

El cómo enseñar, tiene importancia siempre, pero cobra un interés especial, cuando el alumnado viene de entornos difíciles, con mochilas cargadas de problemas familiares y circunstancias que ninguna de nosotras querría para sus hijos o hijas.

El profesorado, excelente especialista de materia, olvida en algunas ocasiones que hay situaciones en las que la materia o área pasa a un segundo plano. Y nos empeñamos en enseñar, sin que la recíproca tarea, el aprender, llegue a realizarse.

> El modelo centrado en la enseñanza concede especial relevancia a la figura del profesor, considerado fuente primordial de información y conocimiento. El conocimiento se

> entiende como algo construido por otros. El profesor es el que sabe y su responsabilidad es transmitir bien, para que los alumnos reproduzcan.
>
> Bernardo Gargallo López[18].

Y es que entre nuestro profesorado, tenemos doctores, expertos en su disciplina, pero ignorantes, en algunos casos, en la tarea de cómo despertar en el alumnado el interés por aprender y generar conocimiento.

Aunque el monólogo de la clase academicista pueda satisfacer personalmente al profesorado, que considera sus explicaciones muy bien elaboradas, pensando en la motivación necesaria para el alumnado, debemos darnos cuenta de que esto realmente puede ser efectivo en un determinado tipo de alumnado que, por su contexto, interés y características específicas, pueda interesarse por lo que decimos en nuestro discurso (y que tenga la capacidad de escuchar durante un tiempo prolongado).

El tiempo de escucha es limitado. Cada persona tiene un margen diferente, pero desde luego, lo que nadie puede es mantener la atención durante el tiempo que dura la jornada escolar.

Generaciones anteriores, como la nuestra, aprendíamos escuchando, pero es que era la única manera de saber sobre las cosas, además de la lectura. El aprendizaje era auditivo y estábamos entrenados para grabar todo lo que nuestros profesores y profesoras nos decían en clase, aunque, a veces, no tuviera mucho sentido para nosotros. Nos referimos a las generaciones de la segunda mitad del siglo XX.

Ahora nuestro alumnado es completamente diferente, la información les llega por todas partes, anuncios, redes, mensajes etc. Todos y todas los

[18] Universidad de Valencia

nacidos/as después del 2000, nativos/as digitales, descubren, todos los días, nuevos juegos de ordenador o consola, nuevas aplicaciones, nuevas formas de descargas, nuevas maneras de comunicarse etc. Acciones intuitivas para las que están muy dispuestas/os y motivados/as.

¿Deberíamos incluir en nuestra metodología ese mundo virtual del que nuestro alumnado disfruta y que forma parte de su contexto temporal?

Si la respuesta es sí, entonces deberíamos de replantearnos nuestra clase magistral y pensar en "el aprender", más que en "el enseñar". Miguel A. Santos Guerra, habla de "la escuela que aprende".

La escuela, como institución, se ha percatado de la dificultad que tiene ahora mismo en adaptar sus objetivos a los tiempos que estamos viviendo y va dando pasos, pero siempre muy por detrás a la carrera que la Sociedad de la Información va desarrollando.

El profesorado cada vez es más consciente de la necesidad del cambio metodológico, pero sigue habiendo importantes reticencias a este cambio.

2.2 La metodología como control del aula. ¿Enseñar como siempre o enseñar como nunca?

"No debemos olvidar que todo aquello que no se halle en el proceso (método) no lo hallaremos en el producto. Esta idea revaloriza del "modo" como realicemos nuestra enseñanza (a veces tan descuidada), afirmando que él mismo tiene un valor intrínseco para la enseñanza del alumno"[19].

19 https://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopediadidacticarev/modelos.pdf

La metodología academicista, que muchas y muchas hemos experimentado en nuestra etapa escolar, se centra en una imagen estática del alumnado, siempre callado y escuchando a su profesor/a, obedeciendo y haciendo sus ejercicios, sin comunicarse con los compañeros/as, con los que compite en los exámenes y con los/as que no debe compartir nada.

Con esta dinámica, el profesorado tiene el control total del aula. Mientras habla el profesorado, el alumnado está callado. El alumnado que incumple (habla, se mueve, etc.) es castigado. El profesorado, como protagonista de esta escena lleva preparada su actuación y lanza un monólogo sobre los contenidos que tiene más o menos éxito de escucha en función de su habilidad expositiva. Es posible pensar que con este sistema se aprovecha al 100% el tiempo de clase, pero no es verdad.

De los/as que escuchan, un 50%, sólo unos pocos están siguiendo la explicación, que simplemente comprenden (estamos en las primeras fases del pensamiento, según las diferentes clasificaciones de Bloom).

El tiempo de la clase, dedicado en su mayor parte a escuchar al profesorado, no se traduce en aprendizaje. Este se identifica:

> Las oportunidades de aprendizaje son el resultado de la combinación de dos variables: la cantidad de tiempo en que un alumno está involucrado en tareas de aprendizaje y la cantidad necesaria para que el estudiante aprenda. Es decir, el tiempo necesario para aprender y el invertido en lograrlo.
> El aprendizaje efectivo depende, en última instancia, de la manera en que el tiempo se organiza, de la proporción de tiempo dedicado a la perseverancia de los estudiantes, o de su completo compromiso en el aprendizaje, así como el que los alumnos con diferentes aptitudes y niveles de motivación requieren para internalizar conceptos y elaborar ideas. (Carroll, 1989 citado en OCDE, 2011).

Podemos apreciar de las afirmaciones de Carroll que el tiempo juega un papel importante en el aprendizaje y que es necesario repartir este tiempo en

fragmentos donde el alumnado tenga posibilidad de actuar e interactuar, de tomar decisiones, en definitiva, de involucrarse en su propio aprendizaje.

No estamos diciendo que el profesorado no deba explicar materia en sus aulas, sino que hay que ceder espacios de tiempo para esa implicación del alumnado en su propio aprendizaje. Esta cesión puede generar cierto descontrol aparente, al principio, que aterra a muchos profesionales de la enseñanza, puede también generar inseguridad cuando no sabemos hacia donde queremos llegar y nos falta formación sobre cómo ser guías de estos procesos de aprendizaje.

Los planteamientos de cambio, por los que parte del profesorado apostamos, no hacen referencia al sistema educativo vigente, sino al que nos encontramos en la realidad de los centros, la rutinización de la actividad docente, las carencias formativas del profesorado y el seguimiento del libro de texto, vigentes por obra y gracia de la economía de mercado, como programación de aula (estándar para toda la Comunidad Autónoma). Tampoco podemos olvidarnos de las carencias en recursos, ratio profesorado / alumnado, medios tecnológicos, etc.

Esa realidad de los centros hace que la concepción de la enseñanza sea más conservadora de lo que se expresa en el propio sistema legal vigente, con lo cual los avances son demasiado lentos.

Nuestra propuesta va en el sentido de que no temamos al ruido o desorden del aula, poco a poco, a medida que cedemos responsabilidad al alumnado, el ruido se convierte en comunicación y agradable sonido de interacción en el aula. Aprendamos, también nosotros y nosotras, profesorado, de los expertos, de los compañeros y compañeras y de nuestro propio alumnado que tiene mucho que enseñarnos, disfrutemos aprendiendo cada día; solo si

disfrutamos podremos trasmitir a nuestro alumnado lo que es el placer de aprender y generar conocimiento. No sobrevaloremos al libro de texto, utilicémoslos como lo que son herramientas de trabajo y colaboremos con nuestros colegas en la planificación y el diseño de nuestro propio modelo de enseñar-aprender.

El silencio no es sinónimo de escucha, sí de aceptación resignada de la autoridad, que no es propia de esta época. Generar contextos de comunicación en el aula es la base no solo del aprendizaje, sino de una buena convivencia y de unas relaciones democráticas en el contexto escolar.

3. Contexto discente

Toda la diversidad que se puede encontrar en el aula nos la encontramos en este curso, en primero de ESO. Alumnado con sobredotación, alumnado con dificultades de aprendizaje, alumnado de compensatoria, alumnado con trastorno de conducta, inquietos, llenos de curiosidad y con un alto grado de disruptividad alguno de ellos.

La diversidad en la procedencia, enriquece y dificulta, ya que este alumnado nos llega en su mayoría, de tres centros adscritos y en menor cantidad de colegios de la zona y de otras zonas de Córdoba.

Intentamos, a través de actividades de acogida, familiarizarlos con el centro, que se orienten por sus espacios y aprendan las normas básicas de comportamiento. Este año y durante el desarrollo de esas primeras actividades, ya veíamos que los grupos eran bregosos y nos iban a dar trabajo extra. Contribuía a esta idea los informes que nos habían llegado de los centros de

procedencia y la falta de colaboración que se había constatado en las pruebas iniciales.

Pronto vimos que llovían las amonestaciones escritas sobre algunos alumnos y alumnas, llegando a batir records en número de partes y sanciones impuestas ya en el primer trimestre del curso.

El apoyo de las familias, fundamental para conseguir una educación plena de los chicos y chicas, no era precisamente el que necesitábamos con aquellos más difíciles de llevar. Los sinsabores llegaban también desde el ámbito familiar con el que teníamos que interactuar también muy a menudo para mejorar la conducta de parte de este alumnado.

El equipo de profesorado que impartíamos Ciencias Sociales en estos grupos nos tuvimos que unir, por necesidad, para compartir malos ratos y algunas satisfacciones, que tardaron en llegar varios días. Todos los planteamientos iniciales que nos hicimos, en nuestra programación de aula, se fueron modificando y adaptando a la situación de cada grupo y poco a poco conseguimos ir unificando el trabajo previsto con este alumnado.

Nos obsesionaba la idea de conseguir cierta autonomía en el trabajo, ya que no se mostraban dispuestos ni a leer un fragmento para poder entender una tarea y ejecutarla.

Entre otras actuaciones incrementamos la relación con el profesorado de los centros adscritos, iniciamos un programa amplio de tránsito entre los centros y acordamos tanto los aprendizajes básicos de los niveles, como las pruebas iniciales de las materias instrumentales.

La autonomía del alumnado en su trabajo se convirtió en objetivo fundamental. El trabajo cooperativo y la ayuda entre iguales fue el medio de

atención a la diversidad y la manera de abordar el trabajo del aula para poder avanzar en los aprendizajes.

4. Primer trimestre: Rudimentos básicos. La heteronomía.

Las jornadas de recepción del alumnado de 1º ESO, a la postre tan discutidas por el ambiente lúdico que tuvieron más que normativo o preparatorio de lo que se encontraría el alumnado desde un punto de vista académico, ya preludiaban, aún sin constatarlo fehacientemente, que este curso con este alumnado sería algo distinto, nada común.

Las Pruebas Iniciales vinieron a corroborar que esta hornada podría ser el preludio de un nuevo ciclo, quizá no un antes y un después, pero sí se percibía la sensación de que todo lo hecho en favor de una adaptación programática para un alumnado cada día más disperso, menos pulimentado en sus formas y principios, menos disciplinado en el cumplimiento de sus deberes y en el provecho de sus derechos (en este orden), sería cimiento para sostener el constructo venidero de sus propias evoluciones, así como la defensa de los derechos de toda la Comunidad Educativa y del propio buen nombre del centro, histórico por su antigüedad (primera oleada constructiva en el tardofranquismo tras los centenarios Institutos Provinciales de Enseñanzas Medias) y muy especialmente por un legado vivo que se ha ido forjando en un contexto social nada halagüeño por los índices desfavorables que de todo tipo pudiésemos aquí traer a colación. Piénsese en analfabetismo, economía, profesionalidad, ahorro, delincuencia, titulaciones y capacitación, sanidad, movimientos demográficos naturales, etc. Nuestro centro ha sido un referente cultural en el último medio siglo del distrito urbano con más déficits de Córdoba y de buena parte del estado.

Siendo así, la coordinación a la que aludíamos en la Introducción, es clave de bóveda para contextualizar la sucesión de toda la organización de un nivel tan polarizado como necesitado de fijar rudimentos indispensables que coadyuven a compensar tanto déficit, no menos educativo que social, no menos intelectual que convivencial[20]. En algún formulario vinimos a decir que sin respeto humano es imposible un asentado y sostenible aprendizaje. Nuestro querido Pepe Martín Lora vino a ratificarlo en su sesión anual (5.2.2020) de nuestra Formación en Centros.

El I trimestre tuvo el aire tradicional del que queremos huir. No nos atrevimos a poner en práctica fórmulas ya experimentadas cuando no teníamos

[20] Este epígrafe sobre el I trimestre lo introdujimos en la presentación con una diapositiva en la que incluimos cinco pantallazos de otras tantas en la idea de mostrar con varias fuentes documentales el panorama que teníamos entre manos: en la primera incluimos, a modo de muestra, los resultados de la I evaluación de los cursos 1º B y 1º C, evidencia de la polaridad extrema de los cursos; una segunda en la que se enumeraban cuantitativamente los "Aspectos que dificultan el trabajo en el centro" ("…por orden son la disrupción y la falta de estudio del alumnado, además de otros factores…"); en tercer lugar un listado de las propuestas de mejora de la convivencia, un listado enorme con proposiciones de todo tipo como la revisión de las jornadas de recepción del alumnado de 1º ESO o ajustar el perfil de las tutorías de los cursos previsiblemente conflictivos; en cuarto lugar, "¿Qué aspectos dificultan más la convivencia?", que eran los aludidos anteriormente más "la ausencia de sanciones"; y en quinto lugar, el texto de síntesis que incluimos como análisis de los datos deparados en el formulario mencionado, esto es:

SOBRE LA CONVIVENCIA

- Y, por último, en lo que se refiere a los aspectos que dificultan la convivencia, con diferencia se señalan las **disrupciones, el escaso interés por el trabajo y la ausencia de sanciones** como las claves para entender esta cuestión.
- En cuanto a la valoración de las **actuaciones realizadas para la mejora de la convivencia** (en respuestas abiertas) se destaca "el esfuerzo y la predisposición al trabajo de todos los estamentos implicados" (dirección, jefatura, tutorías, departamentos de convivencia y orientación).
- Se alude a la **metodología** como clave para la mejora de la convivencia por parte del profesorado, valorándose como positivo todo lo que se haga al respecto.
- Se proponen **medidas de mejora convivencial**:
    - Evitar que el alumnado pida ir a ver a tal o cual profesor, en vez de recogerlo, etc..
    - Aumentar la coordinación en las guardias de recreo.
    - Ser más punitivos y diligentes (expulsiones a casa) con el alumnado indisciplinado de 1º ESO, sin contemplaciones o paliativos.
    - Más reuniones sobre normas y mediación entre alumnado.
    - La colaboración personal del profesorado debe ser mayor.
- Incidir en la mejora de la puntualidad de determinados grupos.

pleno conocimiento de las potenciales respuestas puesto que los datos evaluativos y de observación directa no permitían adoptar las metodologías que luego se llevarían a cabo. Una mezcla entre técnica de control de las conductas, una elección clásica por la que todo el alumnado habría transitado alguna que otra vez y una comprobación para ir teniendo más datos, entre ellos la respuesta individual en cuanto a atención, control de los impulsos, nivel de concentración y de obediencia/disciplina, ritmos y respuestas, comprensión, expresión escrita, orden y presentación, etc.

La decisión sobre el camino metodológico fue clara y mayoritaria, a pesar de un primer amago en el que quisimos ser activos a partir de tareas de baja complejidad.

Las genéricas y livianas explicaciones sobre la primera unidad (*Planeta Tierra y Geografía General*) en la pizarra no surtían el efecto deseado. La selección de actividades no era adecuada para un significativo porcentaje del alumnado y el trabajo de aula y los tiempos no se aprovechaban en la medida media estimada para un alumnado que inicia la Secundaria (partíamos de estándares de aprendizajes, contenidos mínimos,…).

El nivel de logro estaba lejano de los mínimos recomendados, pero es que los rudimentos (en especial la voluntad de aprender y la curiosidad como motores de la motivación básica o interna, como señala muy certeramente Catherine L'Ecuyer[21]), no estaban en el bagaje personal de algunos/as, con lo que la

[21] L'ECUYER, Catherine (2015): **Enseñar en la realidad**. Barcelona: Plataforma Editorial (5ª edición, 2017); pp.58 y ss.

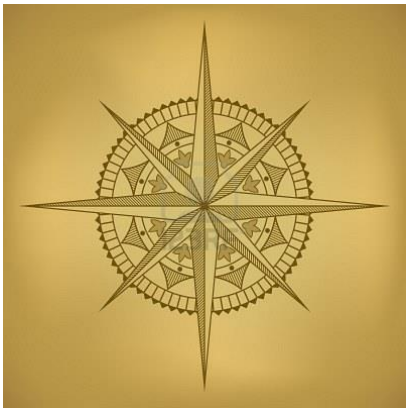
motivación externa o cotidiana que le puede aportar cada propuesta didáctica era imposible que les llegara ni mínimamente.

El libro de texto nos sirvió de base documental y soporte para la búsqueda textual y gráfica. No nos quedó más remedio en este I trimestre que intentar explicar, intentar esquematizar, intentar hallar tiempos de lectura y resoluciones. Intentar corregir más ejercicios que tareas, intentar arrancar en todos y cada uno de los niños y niñas la mínima ilusión por aprender yendo de la ciencia a la anécdota y yendo de una mesa a otra. Pero nada era fácil.

Dicho lo cual, incluimos tanto la Prueba Inicial como dos pruebas de evaluación, que venían a forzar en cierto modo el estudio no satisfecho ni en clase ni en casa, y a medir, como un recurso más, el grado de desempeño en las diferentes competencias clave que con cada examen se podían desprender:

DPTO. DE GEOGRAFÍA E HISTORIA **CURSO 2019/20** **I.E.S. AVERROES**
EVALUACIÓN INICIAL 1º ESO
NOMBRE GRUPO

1. Sitúa en el gráfico los puntos cardinales. ¿Por qué otro nombre se conoce cada uno de ellos?



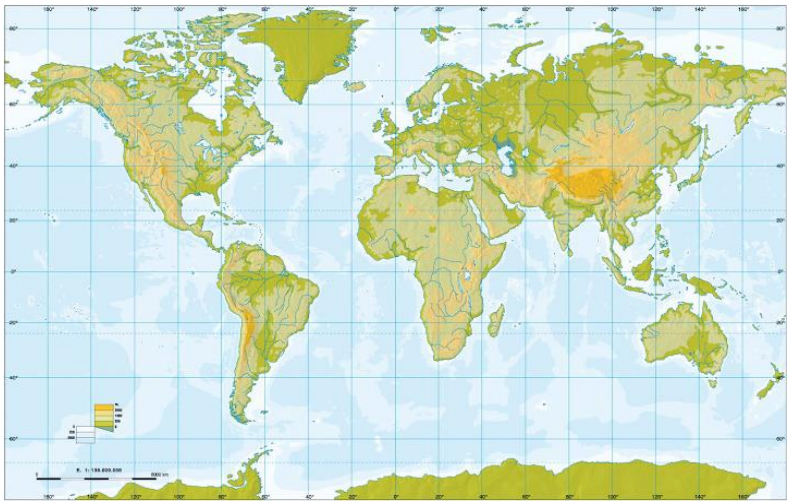
2. Coloca cada país en el continente que corresponde:

Francia, China, Argentina, Hungría, Camerún, Australia, México, Alemania, Sudáfrica, India.

EUROPA	ASIA	AMÉRICA	ÁFRICA	OCEANÍA

3. Sitúa los siguientes accidentes geográficos en el mapa:

1. Cordillera de los Alpes, 2. Cordillera del Himalaya, 3. Río Nilo, 4. Río Amazonas, 5. Gran Llanura Europea, 6. Isla de Australia, 7. Desierto del Sahara, 8. Cordillera de los Andes, 9. Península Ibérica.



4. Define los siguientes términos: **Montaña / Río / Península / Meridiano.**
5. Describe el tiempo que hace en Córdoba en cada estación.
6. Cuéntame cómo vivían las personas en el Paleolítico y en el Neolítico.
7. Descubre en la sopa de letras el nombre de 6 inventos que tuvieron lugar en la Prehistoria:

X	T	H	M	C	Z	L	M	O	P
A	E	R	U	E	D	A	M	R	S
B	J	D	E	R	A	L	E	V	W
C	I	P	Q	A	F	G	T	H	I
D	D	J	K	M	L	M	A	N	O
E	O	H	D	I	E	A	L	B	C
F	W	T	R	C	F	U	E	G	O
G	V	E	L	A	Ñ	S	O	I	G

8. ¿Sabes cómo y dónde enterraban los egipcios a sus muertos? Descríbelo
9. Define el significado de los siguientes términos:

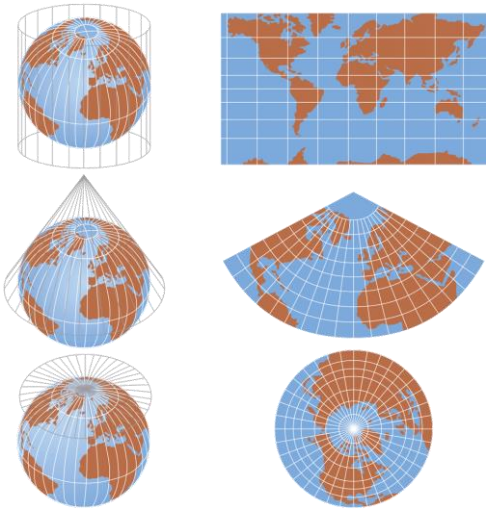
Democracia / Faraón / Roma / Senado

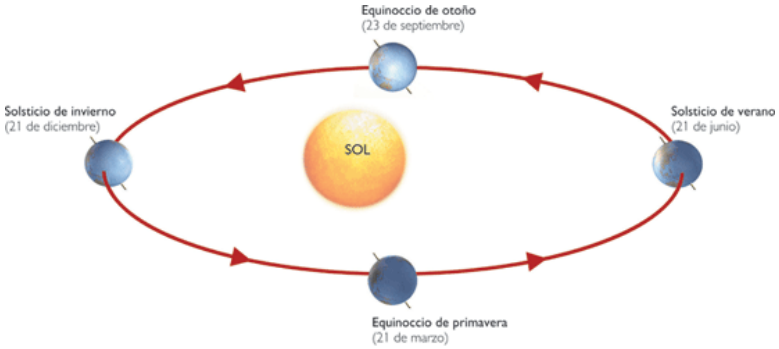
10. Escribe un texto donde describas lo que más te ha gustado (o lo que menos) de la asignatura “Conocimiento del Medio” o “Ciencias Sociales”.

Anexo: Mi barrio se caracteriza por…

NOMBRE CURSO FECHA .
TEMA 1. EL PLANETA TIERRA (¿CÓMO LO PODEMOS REPRESENTAR?)

A. Documentos. Comenta lo más ampliamente posible todo lo que sepas al respecto que tenga relación con lo que observas en cada una de ellos, o bien sigue los siguientes pasos: 1. Título (breve, objetivo y original), 2. Palabras clave (de tres a cinco conceptos importantes relacionados), 3. Descripción (qué ves), 4. Análisis (es el apartado más amplio, todo el contenido que tenga que ver con el documento gráfico –causas, partes, funcionamiento, consecuencias,…), 5. Valoración personal (alguna anécdota, tu opinión sobre el interés de la imagen, alguna relación personal, noticias de actualidad relacionadas,…).





B. **Actividades**. Responde a las siguientes cuestiones desarrolladas y corregidas en clase.

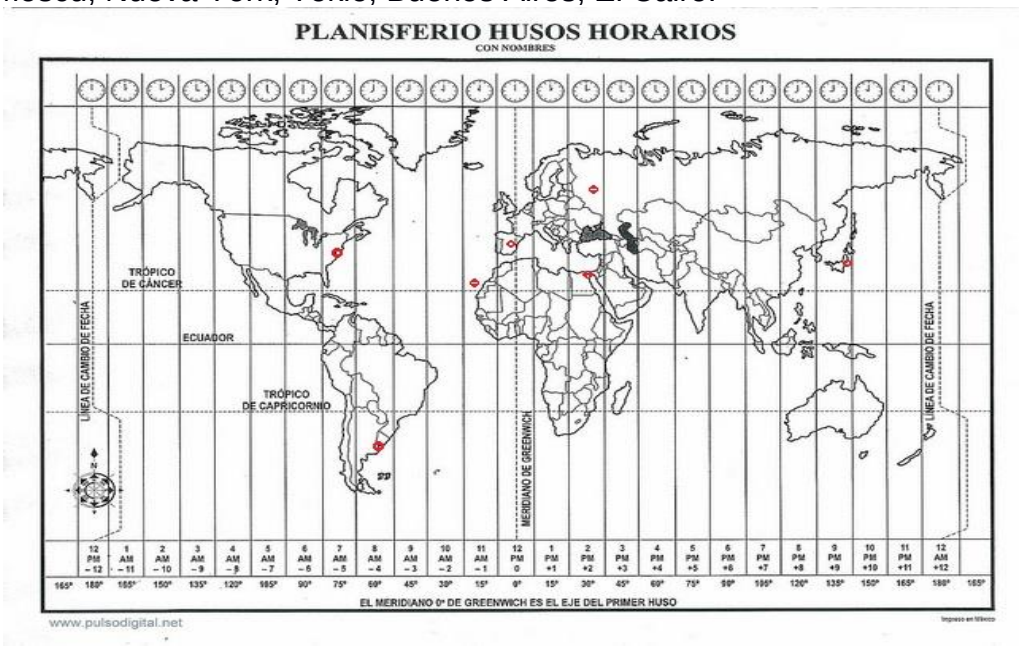
1. ¿Qué implicaciones tiene la inclinación del eje de la Tierra?
2. ¿Qué diámetro del planeta Tierra es mayor, el polar o el ecuatorial? ¿Por qué?
3. ¿Cuál es la mejor forma de representar nuestro planeta? ¿Por qué?
4. Todo mapa debe tener una serie de elementos. Enumera y explica dichos elementos.

C. **Conceptos**. Define los siguientes términos (2 puntos):
Ecuador, Latitud, Rotación, Geoide, Meridiano, Equinoccio, Mapa temático, Escala.

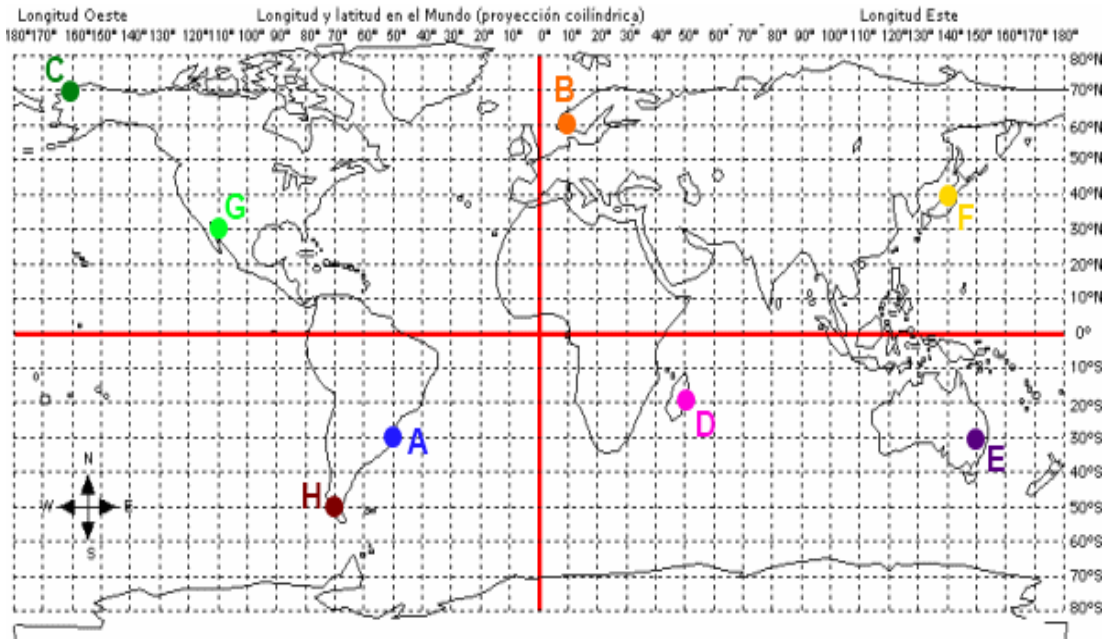
D. **Desarrollo**: Escribe todo lo que sepas sobre el Big Bang, El Universo y el Sistema Solar. (2 puntos)

E. **Talleres**: (3 puntos)

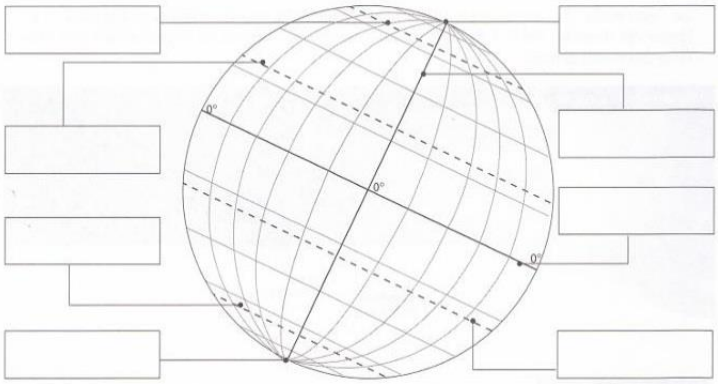
1. Husos Horarios. Si en Madrid son las 9 AM., qué hora es en Canarias, Moscú, Nueva York, Tokio, Buenos Aires, El Cairo.



2. Localización geográfica: A qué grados de latitud y longitud (N, S, E O) están los siguientes puntos:



3. Pon el nombre a las líneas imaginarias:



En la U.D. 2, *El relieve terrestre*, hizo su aparición el Documento-base como reto, como desafío, como balón-en-tu-tejado. Esto es lo que hay. El nivel de ruido se mantuvo, pero el motivo ahora era el trabajo, el debate, la resolución de dudas de ese alumnado que sí cumple o intenta cumplir con su deber, haciéndole la competencia (con doble sentido) a los díscolos, objetores y maleducados/as (todo lo demás es soslayo y eufemismo buenista, eso tan pernicioso que tanto daño está haciendo a la educación contemporánea).

El Documento-base que pusimos sobre la mesa fue del siguiente tenor:

TEMA 2
EL RELIEVE TERRESTRE

Introducción
En este documento vamos a proponer una serie de talleres con los que trabajemos ciertos aspectos de los temas referidos, en este caso relativos al relieve del planeta Tierra, estudiado en el tema anterior.

Metodología
Formaremos parejas (excepcionalmente, 3 alumnos/as). Si pueden ser mixtas, mejor. A partir de la explicación básica de los contenidos a trabajar por parte del profesor/a, con los recursos disponibles vamos a trabajar investigativa y activamente la realización de las tareas/talleres que a continuación se recogen. Es preciso que las parejas roten en su composición en otros temas. Tres talleres serán expuestos al resto de la clase.

Recursos y Temporalización

Libro de texto de la editorial Vicens Vives; ordenadores del centro o personales; biblioteca móvil; materiales disponibles en casa. El tiempo dedicado será hasta finales de mes. Las entregas y exposiciones serán fijadas por el profesor/a en clase.

Talleres

1. **Representación de la estructura interna terrestre y de las placas tectónicas.** Vamos a realizar una representación de la estructura interna de la Tierra. Lo vamos a hacer o bien en un folio (o A3), o bien en una esfera (de corcho, por ejemplo, o un balón viejo que pintemos, etc.).
   Una vez que representemos las capas internas de la Tierra, en unas cartelas vamos a incluir la información fundamental de cada capa (ordenada por puntos). En un papel no tenemos problemas. En el corcho lo pegaremos en cartulinas pinchadas al mismo.
   Encima de la representación que hayamos hecho, dibujaremos o pegaremos los continentes y, por último, trazaremos las placas tectónicas y las dorsales oceánicas más importantes de la Tierra y colorearemos las zonas sísmicas.
2. **Mapa conceptual de los agentes internos y externos del relieve.** Un mapa conceptual es una especie de árbol o andamio en el que vamos colocando de manera conectada y ordenada los principales conceptos de todo el contenido que debemos estudiar. Sirve como técnica de estudio para memorizar y comprender mejor dicho contenido.
   En un folio (o doble folio –A3-) diseñaremos nuestro mapa conceptual tal y como explicará el profesor en clase. En cada apartado haremos un breve dibujo de los principales agentes internos y externos.
3. **Una maqueta o representación gráfica de un paisaje natural.** Con plastilina o bien con corchos o cartones pegados y superpuestos, vamos a realizar una reproducción de un relieve en el que representemos los principales accidentes geográficos que debemos conocer: cabo, ría, fiordo, península, istmo, valle, montaña, cordillera, depresión, cuenca, meseta o altiplano, golfo o bahía, llanura, más algunos elementos marinos (fosa, llanura, isla, talud y plataforma continental).
   Sería muy interesante colorear nuestra maqueta (azul para el fondo marino, verde para zonas bajas, amarillo para medias y marrón para altas) y rotular los accidentes geográficos a los que le hemos dado forma (podemos seguir el ejemplo que nos suministra nuestro libro de texto).
4. **Mapas físicos.** En unos mapas mudos que debemos comprar o calcar, vamos a colorear y rotular las regiones geográficas físicas que debemos aprender en nuestro nivel: los continentes, Europa y España.
   No debemos descuidar la gama de color, es decir, los marrones significan grandes altitudes, los amarillentos son mesetas o llanuras elevadas, y los verdes son zonas bajas. Los topónimos deben rotularse en negro para que parezcan cartografías serias y

propias de una editorial. Se valorará además el título, la orientación, la leyenda y la escala (recuerda lo estudiado en el Tema 1).

5. **Dibujar perfiles montañosos (Taller voluntario).** Habrá que buscar los cinco picos montañosos más elevados de un continente (se sortearán en clase los continentes). Habrá que realizar un gráfico de altitudes en el que ordenemos dichas cumbres de W a E y luego de N a S. A continuación, deberemos localizar las coordenadas geográficas (latitud y longitud) del más alto y del más bajo de los cinco.
6. **Corte topográfico de España.** En el mapa físico de España debemos hacer un corte o perfil topográfico yendo desde la costa cantábrica a un punto de la costa andaluza, y otro corte yendo desde Lisboa a Valencia. Debemos indicar, una vez hecho, las diferentes unidades de relieve y los ríos que aparecen en dicho gráfico.

Valoración

Los recursos que nos servirán para valorar la confección de los talleres son:

- Observación de clase (respeto, integración con el grupo, participación,…).
- Producciones (cumplimiento de las pautas y requisitos establecidos en cada caso).
- Exposiciones (defensa debida de los contenidos de los talleres en los que haya que exponer).

Los resultados de las producciones los consideramos notables. La complejidad de algunas propuestas ayudó a definir el nivel curricular de este curso. Dicho documento nacía de la fusión de las tareas encomendadas en cursos anteriores (hubo que espigar y ajustar la demanda al contexto discente –evitamos actividades de escalas domésticas y planimetría, de fusión de altitudes y coordenadas geográficas, etc.-) con la propuesta editorial con la que pudiesen avanzar sin mucha necesidad de nosotros. Facilitábamos más que instruíamos.

En definitiva, digamos que era la visibilidad de la falla que ya estaba ahí entre un polo discente y otro. Era la necesaria manifestación de la anclada y perdurable heteronomía de unos/as y de la constatación de la autonomía (o

maduración) de otros pocos que, además de ser atendidos en el cumplimiento de su constitucional y moral derecho al aprendizaje, rompíamos el carácter dictatorial/imperial (por aquello del síndrome del emperador) de ese sector desorientado y *balduendo* que estaba al margen de la dialéctica metodológica.

El I trimestre sirvió para constatar esa polaridad extrema en el alumnado que llega a nuestro centro causada por el ámbito de procedencia, el familiar y el escolar que, entendemos, deberían *hacérselo-mirar* especialmente en aquel alumnado que con sus edades son heterónomos en un grado exagerado, sumo, y por ello quedan hipotecados en sus progresos futuros de una manera descarada. Todo un desafío, que no dilema.

5. Segundo trimestre: De la evolución y la involución.

La diversidad existente en nuestros grupos de 1º de ESO quedó constatada en los resultados de la primera evaluación. Frente a ésta no había más remedio que adaptarnos al contexto existente y a las características de nuestro alumnado. Quedaba mucho curso por delante y el primer trimestre había sido especialmente duro en determinados grupos. Así mismo quedaba constatada la necesidad de afianzar la coordinación entre el profesorado y continuar con la metodología iniciada a través de los documentos base y el trabajo colaborativo en el aula.

Para hacer frente al desafío diario que suponía nuestro trabajo, no había opción mejor que la coordinación. Para nuestro alumnado suponía continuar la hoja de ruta iniciada en el primer trimestre, dotando de unidad y equidad a todos los grupos. Para nosotros, como docentes, ayudarnos a mejorar nuestra práctica diaria, añadir nuevas ideas y aliviar nuestra carga de trabajo. Anímicamente

suponía también una válvula de escape que aliviaba las tensiones mediante la búsqueda de la comprensión y el consuelo del otro, compañeros de un barco que en algunos momentos parecía coger el rumbo y en otros navegar a la deriva.

Al inicio del segundo trimestre se decidió organizar los contenidos que quedaban por trabajar alternando un tema de Geografía y otro de Historia. Se les seguiría entregando un documento-base, al inicio de cada tema con una serie de pautas y talleres a realizar en cada unidad didáctica.

Para iniciar los temas de Historia partiríamos de la realidad cercana de nuestro alumnado. Tendrían que reconstruir su historia personal en base a las fuentes históricas de su vida. Dadas las circunstancias familiares, tan difíciles y complicadas de algunos alumnos o alumnas, en las que sería incómodo e incluso doloroso indagar, se les dio la opción de que pudieran orientar su trabajo tomando como base la vida de algún personaje conocido por el que ellos mostraran especial predilección o interés. Este proyecto quedó iniciado a finales del primer trimestre en algunos grupos; en otros se comenzó a la vuelta de las vacaciones de Navidad.

PROYECTO "LA HISTORIA PERSONAL A TRAVÉS MIS FUENTES HISTÓRICAS"

Introducción

La historia es el conocimiento del pasado, saber qué sucedió realmente en cualquier aspecto y época que decidamos investigar. Para conocer dicho pasado necesitamos obligatoriamente fuentes históricas, es decir, testimonios que nos permitan demostrar lo que sucedió. Las fuentes pueden ser de distinto tipo: escritas (cartas, textos varios, documentación,…) u orales (entrevistas, declaraciones,…), gráficas (fotografías,.), restos materiales (vestimentas, utensilios,…), etc. Antes de comenzar los contenidos de Prehistoria e Historia Antigua, vamos a realizar este proyecto en el que vamos a componer distintos apartados en base a lo que investiguemos sobre nosotr@s mism@s.

Metodología

El trabajo será individual, aunque podamos ayudarnos un@s a otr@s para poder llevarlo a cabo. El trabajo debe realizarse fundamentalmente en clase, aunque es inevitable tener que buscar las fuentes en casa. Todo se hará a mano, no es preciso utilizar ningún tipo de ordenador.

Recursos y Temporalización

Hará falta para la realización de este proyecto este documento que tienes en tus manos y que llamamos “Documento base”, así como la colaboración de tus familiares.

La temporalización será de un par de semanas hasta finalizar el trimestre.

Apartados del proyecto

Portada. Será clara, sencilla, limpia. Aparecerá el título del proyecto, nuestro nombre, curso, fecha, instituto. Se puede ilustrar con algún dibujo o fotografía.

Índice. Incluiremos los títulos de los apartados de manera ordenada y numerada, así como el número de página de cada uno de ellos.

Mi gente, mi entorno y yo. Aquí desarrollaremos toda la información que podamos sobre nosotros mismos en distintos subapartados.

> **Quién soy.** Hay que narrar la historia personal, todos aquellos datos relevantes sobre nuestra vida: nacimiento, infancia, estudios, aficiones, gustos personales (música, deporte, ropa,…).
>
> **Quién forma mi familia**. Hay que describir quienes forman nuestro entorno familiar (padres, abuelos, hermanos,…), contar lo que se quiera sobre sus personas: descripción, edades, trabajos, datos relevantes de su vida,…
>
> **Dónde vivo**. Sería precisa describir cómo es nuestra casa o piso, las dependencias que la componen,…Además de la vivienda se podría hacer referencia a la calle, cómo se llama, cómo es, con que otras calles se comunica,…
>
> **Documentación**. En este apartado incluiremos todas las fuentes que estimemos oportunas, fotografías, dni, otros carnets,…todo aquello que nos permita ayudar a demostrar nuestra propia existencia y la de los nuestros. Este material se puede pegar en el trabajo a través de fotocopias. En caso de ser original, una vez

entregado el trabajo, se devolverá al alumnado. Es un apartado muy importante ya que realmente son las fuentes de las que estamos hablando, los restos de nuestro pasado.

Línea del tiempo. Cada alumn@ dibujará una línea del tiempo o eje cronológico, tal y como explicará el profesor/a. Dicha línea arrancará en nuestro nacimiento y finalizará en la actualidad y en ella rellenaremos los acontecimientos más importantes que hayan sucedido en la vida de cada cual año a año.

Entrevista o declaración oral. Para conocer la importancia que tienen las fuentes orales, en este apartado debemos transcribir (poner por escrito) una historia que nos cuente cualquiera de nuestros familiares en relación a la vida de la propia familia, a la vida del alumn@, del barrio, de la procedencia de los antepasados, etc.

Cada apartado deberá hacerse en hojas separadas, evitando así juntarlo a fin de ganar vistosidad y mejorar la presentación.

Valoración

Los recursos que nos servirán para valorar la confección del proyecto son:

Observación de clase (respeto, integración con el grupo, participación,…).

Producciones (cumplimiento de las pautas y requisitos establecidos en cada caso).

Exposiciones (defensa debida de los contenidos de los apartados en los que haya que exponer).

Una vez iniciado el conocimiento de las fuentes históricas a través del proyecto de su historia personal, pasamos a trabajar el tema de la Prehistoria, en este punto seguiríamos la misma línea de trabajo, contando en este caso con una novedad. Todos los grupos participarían en un taller de Prehistoria, impartido por Emilio Ruiz Cabello que, procedente de Almedinilla y de forma totalmente desinteresada, nos acercó al trabajo de la piedra o a la producción de fuego en época prehistórica.

Al comienzo de esta unidad se les entregó de nuevo un documento-base. En él se mantenía la línea metodológica centrada en dos líneas fundamentales: de un lado, el uso de técnicas de carácter procedimental; de otro, la apuesta por el trabajo colaborativo, si bien la producción final debía ser entregada de forma individual.

En los seis talleres se planteaba la realización de esquemas y mapas conceptuales, definición de conceptos, elaboración y comentario de obras de arte, líneas del tiempo y ejes cronológicos, uso de la cartografía, investigación y realización de producciones escritas… En cuanto a su temporalización, con el trabajo de la Prehistoria llegaríamos hasta finales del mes de febrero.

INVESTIGAR LA PREHISTORIA

En los próximos días vais a investigar de forma individual el lejano mundo de la Prehistoria. Para ello vais a tener que leer, escribir, pintar y buscar imágenes e información en vuestro libro. Tenéis que trabajar seis talleres obligatorios. La respuesta a cada taller tendrá una extensión máxima de una página (dos caras) y será acompañada por una imagen atractiva relacionada con la información.

TALLERES TEMA 9: LA PREHISTORIA

¿Cómo evolucionaron nuestros antepasados? La Prehistoria comienza con los primeros seres humanos en el Paleolítico. Primero, elige una imagen relacionada con el proceso de hominización y explica los cambios más importantes que experimentó el ser humano en su evolución física y cultural. Segundo, explica mediante un esquema cómo se produjo la evolución desde los primeros homínidos al ser humano actual. Por último, realiza una ficha para cada uno de los primeros homínidos y los diferentes tipos de homo. Cada ficha incluirá información sobre la época y lugar donde vivieron, sus características físicas, instrumentos que usaban, así como la aportación más importante de cada uno de ellos.

Las comunidades de cazadores – recolectores. El Paleolítico es la etapa más antigua y extensa de la Prehistoria. Lee el epígrafe 2 de tu libro. Realiza un resumen que describa las características de este período. Ilústralo con imágenes atractivas.

Las aldeas agrícolas y ganaderas. La siguiente etapa en la Prehistoria después del Paleolítico se denomina Neolítico. ¿Por qué ese cambio de nombre? Busca en tu libro el significado de esas palabras. Ahora te toca a ti escribir un relato. Imagina que eres un habitante de una aldea neolítica. Explica la vida en ella y destaca los cambios e inventos más importantes con respecto al pasado paleolítico. Busca una ilustración que sea aclaratoria de tu relato.

Los primeros metalúrgicos. La última etapa de la Prehistoria se inicia con la aparición de la metalurgia. Realiza un mapa conceptual sobre la Edad de los Metales. Este debe incluir sus fases, así como las características de su economía, sociedad, hábitat e inventos más importantes.

El rincón del Arte. Arte y magia. Las primeras obras de arte de la humanidad las hicieron los hombres y mujeres del Paleolítico. Define arte rupestre, arte parietal y arte mobiliar. Pon ejemplos de cada uno. ¿Te atreves a pintar alguno de los animales o figuras que realizaron nuestros más remotos antepasados? Dibuja una pintura rupestre y argumenta cual era su finalidad según las interpretaciones que conoces.

Descubre la Prehistoria en la Península Ibérica y en Andalucía. Dibuja dos mapas, uno de España y otro de Andalucía, y señala en ellos los principales yacimientos prehistóricos. Además, realiza dos ejes cronológicos con las informaciones correspondientes a España y Andalucía. Te puedes ayudar de la información que se incluye en los Talleres del final de tu libro (Página 172).

TALLER DE INVESTIGACIÓN:

Imagina que eres arqueólogo/a y que acabas de encontrar junto a tu equipo de trabajo un yacimiento con tres tipos diferentes de megalitos. Describe los restos que habéis encontrado, cómo los excaváis y la información o conclusiones que podrían sacarse de esa investigación. Debes de incluir un dibujo de cada uno de los tipos de megalitos que has encontrado.

A comienzos del mes de marzo continuamos de nuevo con la Geografía Física. Nuestro trabajo, aunque avanzaba con paso seguro, a veces se ralentizaba debido a los condicionantes que apuntábamos al principio. Para avanzar en los contenidos imprescindibles que nuestro alumnado debía conocer, agrupamos cinco temas en una sola unidad. A través de un nuevo documento

base, trabajaríamos desde el tiempo atmosférico a los climas, los paisajes y problemas medioambientales. De nuevo poníamos de manifiesto nuestra apuesta por una metodología novedosa, fuera del tradicional trabajo basado en pizarra y actividades del libro de texto.

Nuestra forma de trabajar presentaba un nuevo enfoque, acercarnos al conocimiento de esta parte de la Geografía Física a partir del análisis y comentario de una cuidada selección de documentos gráficos. En el documento-base entregado al alumnado se les indicaba cinco pautas básicas a seguir en cada uno de ellos: título, palabras clave, descripción, análisis y valoración personal. Una tarea que, desde un punto de vista eminentemente práctico, les acercaría al conocimiento de esta realidad geográfica a nivel mundial, europeo y peninsular. Dedicaríamos una sesión a explicar el documento-base a partir del ejemplo de un documento gráfico ya analizado, que a continuación daría paso al trabajo en el aula. Nuestro papel consistiría en actuar de guías de nuevos aprendizajes, solventando las dudas que pudieran surgir en el quehacer diario de nuestros alumnos y alumnas.

Para atender a la diversidad de los grupos se les ofrecía la oportunidad de realizar una serie de documentos de forma obligatoria, trabajando de esta forma los contenidos básicos e imprescindibles, y otros de carácter voluntario, que servirían de ampliación para aquel alumnado con mayores inquietudes.

TEMAS 4 AL 8: TIEMPO ATMOSFÉRICO, CLIMAS, PAISAJES Y PROBLEMAS AMBIENTALES · DOCUMENTO BASE ·

Comenta cada uno de los siguientes documentos gráficos siguiendo las pautas de trabajo que se proponen a continuación: Título (breve, objetivo y original).

Debe ser ante todo objetivo, ajustado a lo que se comenta; pero también puede ser creativo (metafórico, poético,…).

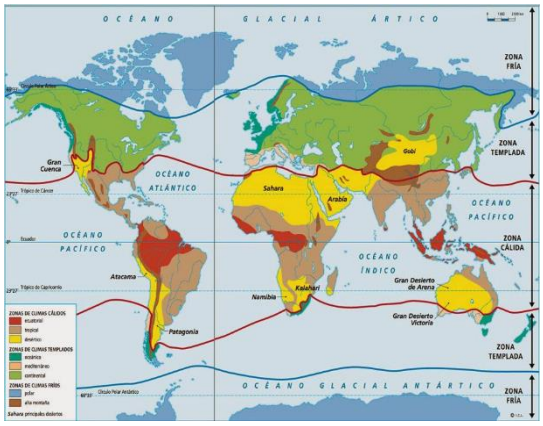
Palabras clave (de tres a cinco conceptos importantes). Son los conceptos fundamentales que se desprenden del documento gráfico. Con sólo decirlos, ya sabemos de qué va el documento sin verlo.

Descripción (qué ves; es un apartado breve y solamente debemos contar qué documento es y qué se ve).

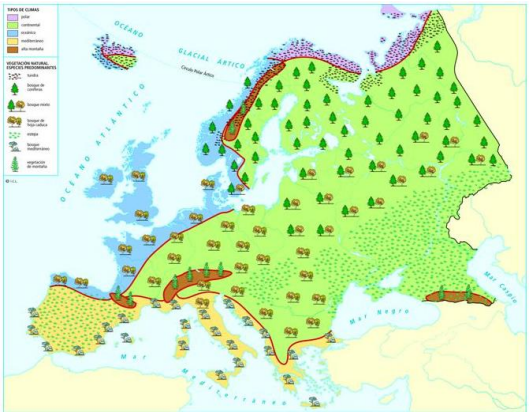
Análisis (es el apartado más amplio, todo el contenido que tenga que ver con el documento gráfico –causas, partes, funcionamiento, consecuencias,-). En realidad, son todos los contenidos que podamos hallar en el libro u otras fuentes.

Valoración personal (alguna anécdota, tu opinión sobre el interés de la imagen, alguna relación personal, noticias de actualidad relacionadas,…).

DOCUMENTOS OBLIGATORIOS



Documento 1

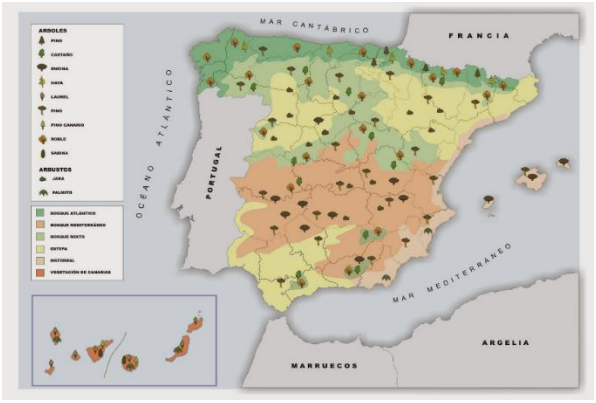


Documento *2*

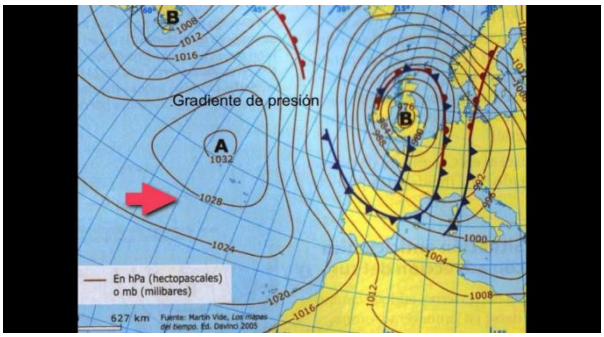
Documento 3

Documento 4

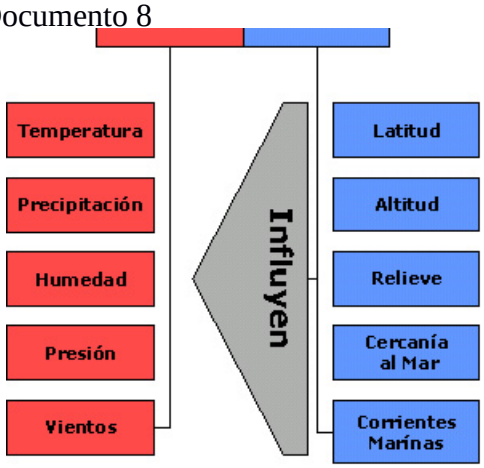
DOCUMENTOS VOLUNTARIOS



Documento 5



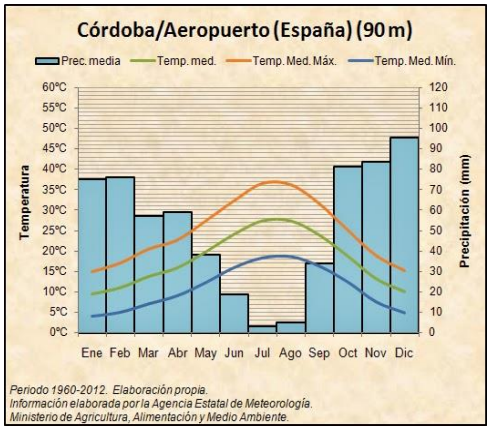
Documento 8



Documento 6

Documento 9

Documento 10



Documento 11

Situados en este momento del curso, nos sentíamos medianamente satisfechos pues en gran parte de los grupos esta metodología estaba siendo bien acogida y empezaba a dar sus frutos. Nunca, según la experiencia de otros compañeros y compañeras, en los grupos de 1º de ESO habían coincidido alumnos y alumnas de perfil tan brillante, un brillo a veces deslucido por aquellos a los que todavía no habíamos podido subir al carro en el que intentábamos avanzar.

Y así, llegamos al viernes 13 de marzo. Una gran incertidumbre se cernía sobre toda la comunidad educativa. Una crisis sanitaria a nivel mundial nos obligaría a confinarnos en casa y suspender en principio, durante quince días, toda actividad presencial en el aula. Una situación momentánea que se confirmaría como definitiva en los meses siguientes.

Afortunadamente, en nuestras clases ya utilizábamos Classroom con asiduidad, sobre todo para publicar los documentos base y planificar el trabajo. En este sentido nuestro alumnado estaba familiarizado con esta herramienta. Sin embargo, el trabajo confitado o desde casa era lo más complicado que había que echar a rodar. En ello, tanto el profesorado como la Directiva del Centro puso

en tiempo récord todos los recursos disponibles, tanto públicos como personales, para poder trabajar desde casa. Apresuradamente pasamos de tener un horario presencial a un horario online, de un trabajo colaborativo a uno individual, de nuestra aula a nuestra casa, de la seguridad de nuestro Centro a la incertidumbre de cómo iba a evolucionar en particular nuestro trabajo, y nuestra vida y salud en general.

Dada la proximidad de la segunda evaluación, los resultados se mantuvieron en la misma línea que en el primer trimestre. No obstante, ahora contábamos con el inconveniente de que parte del alumnado que presentaba mayores problemas se había tomado estas semanas como una ampliación de las vacaciones de Semana Santa.

6. Tercer trimestre: La teleclase o la labor confitada. La autonomía

Al inicio del tercer trimestre, allá por el mes de abril, no se vislumbraba en el horizonte la vuelta a clase. La situación sanitaria desaconsejaba la vuelta al trabajo presencial. El trabajo telemático, iniciado dos semanas antes de las vacaciones, se tornaba definitivo. Desde el Centro, con la ayuda del Departamento TIC, que dedicó un enorme esfuerzo y cantidad de horas, se puso en práctica un horario online definitivo y una aplicación telemática para controlar de forma exhaustiva la conexión a clase, el trabajo diario y la entrega de tareas. Además, dada la brecha digital de nuestro alumnado, el Instituto ofreció todos los recursos disponibles para que nadie quedara al margen del trabajo online debido a las carencias tecnológicas que pudieran tener en sus hogares.

Decir que el desarrollo del trabajo en este momento tenía como eje fundamental la autonomía. Cada alumno y alumna demostraría su grado de autonomía personal. A pesar del control que desde el Centro se intentaba realizar, la conexión y el trabajo diario tenía que partir del compromiso tanto personal como familiar de nuestro alumnado. Máxime cuando desde las autoridades educativas se afirmaba que ningún alumno o alumna podría ser sancionado o no superar el curso por no conectarse o no teletrabajar.

A pesar de ello, buena parte de los chicos y chicas siguieron trabajando desde casa, mostrando una madurez y autonomía sorprendentes. Muchos de ellos y de ellas se mostraban a gusto con esta nueva forma de trabajar. Atrás dejaban el ruido y la disruptividad de algunos grupos, aunque echarían en falta el contacto personal con sus compañeros y compañeras de clase. Si algo aprendimos es que el trato humano, cercano y personal, difícilmente puede ser sustituido por el contacto a través de la pantalla de un dispositivo electrónico.

La labor de las familias se mostró también fundamental. En algunos casos se valoró su respaldo. Al estar todo el tiempo en casa había mayor predisposición para controlar la entrega de las tareas y el cumplimiento de un horario. En este sentido también fue fundamental la labor de los tutores y tutoras, vía de comunicación entre las familias y profesorado.

En cuanto al desarrollo del currículum, volvíamos de nuevo al trabajo de los temas de Historia, en este caso, la historia de Egipto y Mesopotamia. Nuestras clases online nos servirían para la resolución de dudas y explicación de los aspectos generales del tema, mientras que el grueso del trabajo quedaba reflejado, como en anteriores unidades, en un nuevo documento. En este caso se incluía un nuevo recurso, la grabación de un relato relativo a estas antiguas

civilizaciones. Dadas las circunstancias del confinamiento, podían ser ayudados por sus familias en la realización de la grabación, participando éstos en la reproducción de las diferentes voces y sonidos. Cada una de las tareas aparecía secuenciada temporalmente con unos márgenes de entrega lo suficientemente amplios para poder realizarlos con comodidad.

TEMA 10

LAS PRIMERAS CIVILIZACIONES: MESOPOTAMIA Y EGIPTO

¿Cómo se organizaron los primeros Estados de la Antigüedad?

· DOCUMENTO BASE ·

Siguiendo la metodología activa del tema anterior (aunque en este momento hay que hacerlo todo de manera individual), en la Unidad Didáctica 10 vamos a realizar unas tareas que consistirán en:

Resúmenes. Resumir los epígrafes 2, 3 y 5 de esta unidad. Se puede hacer digitalmente, lo cual facilita posteriormente el envío al profesor/a, o bien a mano, que luego habrá que escanear o fotografiar para enviarlo.

Redacción de un relato en el que se mezclen todos los contenidos históricos (geografía, economía, política, sociedad, cultura, religión,…), inventando una trama o narrativa en la que, además del relato de los hechos imaginados a partir del libro de texto (o de otros materiales), hablen algunos personajes, desde el más poderoso al más humilde, desde un anciano a una niña. La extensión no debe ser inferior a dos carillas.

Grabación. El relato anterior debe ser grabado en audio, dándole toda la calidad posible en la lectura, músicas, sonidos,…El audio será entregado digitalmente junto a la redacción anterior (Para que te inspires, te acompañamos algunos ejemplos para que veas lo que hicieron compañeros/as de años anteriores. Están en tu clase de Classroom (Ciencias Sociales), T. 10 Las primeras civilizaciones (Audios y narraciones). En la grabación puede ayudarte tu familia haciendo personajes, voces, sonidos, etc.,

Galería de imágenes. Hay que componer un álbum de ilustraciones que recoja los principales rasgos de ambas civilizaciones, Mesopotamia y

Egipto. En ellas hay que incluir un pie de foto aclaratorio de qué es cada imagen. Siguiendo los ejemplos que tienes en el libro, puedes buscar algunas otras en internet que te amplíen los conocimientos históricos de esta unidad.

Ejes cronológicos. Es muy importante a partir del descubrimiento de la escritura y de la Historia Antigua, periodo que ahora comenzamos, que vayamos datando (fechando) periodos concretos, y para ello tenemos que echar mano de la Cronología. Tal y como hemos hecho en el tema del Proyecto Personal y en el de Prehistoria, apoyándote en tu libro, debes realizar dos ejes cronológicos, uno de Mesopotamia y otro de Egipto, con todas las fechas y hechos históricos que puedas incluir. Acuérdate de la escala temporal, cada cosa debe estar donde corresponda. Si no cabe todo en un eje, haz ampliaciones.

En la redacción (y grabación) y en la galería de imágenes deben aparecer los siguientes:

- Aspectos del medio físico (ríos, desiertos, clima, llanuras,…).
- Aspectos sociales (grupos, diferencias, dedicaciones o funciones, la mujer,…). Este aspecto es el fundamental, ya que gracias a la sociedad se pueden incluir el resto de contenidos a través de los personajes elegidos.
- Aspectos económicos (cultivos, talleres, comercio,…).
- Aspectos políticos (poder, grupos relevantes, fronteras, ciudades, aspectos militares,…).
- Aspectos culturales (escritura, construcciones, dioses, costumbres, vestimenta, comidas,…).

A diferencia de lo hecho hasta ahora, el trabajo debe ser hecho fundamentalmente en casa.

El tiempo establecido para este trabajo será hasta el 16 de abril, jueves (inclusive). Debéis mandarlo al correo de tu profesor/a indicando claramente en todos los documentos (escritos o grabados) tu nombre y curso:

Para cualquier duda o aclaración, escribe también. No olvides apuntar las fechas en la agenda.

A finales de abril, el agotamiento de la situación y las secuelas de confinamiento se iban dejando notar. Aunque parte de nuestros alumnos y alumnas seguían trabajando con normalidad, ya se vislumbraba en una parte de

ellos y en nosotros mismos el agotamiento de esta situación, máxime cuando, en muchos casos, las diversas casuísticas y circunstancias familiares o laborales de parte de las familias eran un desafío diario que postergaba los resultados académicos a un segundo plano.

Así, durante el mes de mayo decidimos trabajar la última unidad didáctica dedicada al mundo clásico. En colaboración, decidimos trabajar la historia de Grecia, con el compromiso de que la historia de Roma nos serviría para comenzar el temario en 2º de ESO.

De nuevo se entregaría a través de Classroom una planificación consistente en una serie de tareas debidamente secuenciadas. Considerando los contenidos mínimos e imprescindibles, trabajarían las distintas etapas de la Grecia Antigua y Clásica mediante la elaboración de ejes cronológicos, trabajo y elaboración de cartografía, comentario de texto, redacción de biografías y comentarios de obras de arte. En el documento se incluían una serie de anexos, con enlaces a vídeos y textos que servirían de apoyo para realizar el documento.

TEMA 11 "GRECIA, DE POLIS A IMPERIO"

¿Crearon los griegos la democracia?

· DOCUMENTO BASE ·

Esta unidad dedicada a Grecia inicia el estudio de las grandes civilizaciones clásicas. Su estructura sigue el mismo esquema que las unidades anteriores. A través del trabajo de estos siete talleres nos acercaremos al conocimiento del mundo griego, origen de nuestra civilización occidental. Al final de este documento se incluye un anexo con los recursos que puedes utilizar para complementar la información de tu libro de texto.

Eje cronológico: Tal y como hemos hecho en unidades anteriores, elabora un eje cronológico que incluya los principales acontecimientos históricos de la Grecia Antigua encuadrados por etapas: arcaica, clásica y helenística. Recuerda la escala temporal, cada hecho tiene que estar

situado en su lugar y fecha correspondiente. Si no tienes espacio en un solo eje, realiza ampliaciones.

Las polis griegas. El centro de la vida era la polis o ciudad estado griega. Realiza un esquema de las características de las polis griegas, indicando qué partes se diferenciaban en ella, así como las actividades y los edificios que acogía cada parte. Para ayudarte, visualiza el vídeo que se indica en el anexo I relativo a la polis griega y ayúdate de la información de tu libro (página 200 Y 201).

La Ilíada y la Odisea. Muy posiblemente poseas cierta información sobre la Antigua Grecia procedente de alguna lectura o del cine, ya que importantes episodios de su historia cuentan con una popular filmografía. Visualiza el vídeo: "La Ilíada y la Odisea" y lee con atención el fragmento de La Ilíada. Ambos se incluyen en el anexo I. ¿Qué historia se narra en la Ilíada y en la Odisea? ¿Quién es su autor? ¿Cuándo fueron escritas? Identifica los personajes que aparecen el texto y busca una breve información sobre los acontecimientos que les suceden. (Página 198)

La colonización griega. La cultura griega se expandió por todo el Mediterráneo. Elabora un mapa de las colonias griegas similar al que aparece en la página 204 de tu libro de texto. Debes acompañarlo de un breve comentario: ¿Por qué emigraron los griegos? ¿De qué zonas partieron? ¿Cuáles fueron las grandes áreas de colonización griega? Nombra algunas colonias de cada una de ellas.

El origen de la democracia. En el siglo V a.C., en la ciudad de Atenas se consolidó un sistema democrático. Sin embargo, la democracia ateniense era diferente a la actual, muchos de sus elementos hoy en día no serían considerados democráticos. Busca información sobre la democracia griega y nuestra democracia actual. Luego elabora un cuadro comparativo entre ambas. ¿En qué se parecen y qué se diferencian? Puedes tomar como referencia la información de tu libro de texto (Páginas 200 - 203) y de la visualización de los vídeos del anexo I: "La democracia y la sociedad" y la "Ciudad de Esparta".

Personajes históricos. Una biografía es el relato de la vida y obra de una persona. Dos importantes etapas de la historia de Grecia, clásica (s. V-IV a. C.) y helenística (s. IV-I a C.), están marcadas por dos grandes personajes. Busca información sobre Pericles y Alejandro Magno y elabora una breve biografía sobre ellos. ¿Cuál es su importancia histórica?

El arte clásico. Una de las grandes aportaciones del mundo griego es el arte clásico. La arquitectura griega tomó como medida el ser humano y buscó la belleza y la proporción, representadas en los órdenes arquitectónicos. Sus principales edificios tuvieron una función religiosa, destacan los templos. La escultura, por su parte, buscó representar la

belleza ideal del cuerpo humano, siguiendo un canon, realizado de acuerdo con unas proporciones entre las partes del cuerpo. Elige una obra de la arquitectura y otra de la escultura griega y comenta todo lo que puedas de ella: nombre, fecha de su realización, autor, material, descripción y características,... Puedes guiarte por la información de tu libro de texto (páginas 262 y 263; páginas 266 y 267).

ANEXO 1: RECURSOS

LA POLIS:

https://www.youtube.com/watch?v=TfMeWbYKv64

LA DEMOCRACIA Y LA SOCIEDAD:

https://www.youtube.com/watch?v=q4kSLZhxQ0I

https://www.youtube.com/watch?v=-KOLnBny5bM

LA CIUDAD DE ESPARTA:

https://www.youtube.com/watch?v=jLiI3psCkqM

LA ILÍADA Y LA ODISEA:

https://www.youtube.com/watch?v=k4tSs7S8sUg

TEXTO ILÍADA

121

Replicóle el divino Aquileo el de los pies ligeros:

— ¡Atrida gloriosísimo, el más codicioso de todos! ¿Cómo pueden darte otra recompensa los magnánimos aqueos? No sé que existan en parte algunas cosas de la comunidad, pues las del saqueo de las ciudades están repartidas, y no es conveniente obligar a los hombres a que nuevamente las junten. Entrega ahora esa joven al dios y los aqueos te pagaremos el triple o el cuádruple, si Zeus nos permite tomar la bien murada ciudad de Troya.

130

Díjole en respuesta el rey Agamenón:

—Aunque seas valiente, deiforme Aquileo, no ocultes tu pensamiento, pues ni podrás burlarme ni persuadirme. ¿Acaso quieres, para conservar tu recompensa, que me quede sin la mía, y por esto me aconsejas que la devuelva? Pues, si los magnánimos aqueos me dan otra conforme a mi deseo para que sea equivalente... Y si no me la dieren, yo mismo me

> apoderaré de la tuya o de la de Ayante, o me llevaré la de Odiseo, y montará en cólera aquel a quien me llegue. Mas sobre esto deliberaremos otro día. Ahora, ea, botemos una negra nave al mar divino, reunamos los convenientes remeros, embarquemos víctimas para una hecatombe y a la misma Criseida, la de hermosas mejillas, y sea capitán cualquiera de los jefes: Ayante, Idomeneo el divino Odiseo o tú, Pelida, el más portentoso de los hombres, para que aplaques al Flechador con sacrificios.

A comienzos del mes de junio el curso parecía tocar fin, pero definitivamente se cerraba la posibilidad de la vuelta a clase. Nuestra insistencia no había querido dejar nadie atrás y a pesar de que la repetición debía valorarse en los casos más justificados, entendíamos que a aquel alumnado que no había trabajado lo suficiente debía ofrecérsele la oportunidad de recuperar lo no realizado y reforzar la base en el caso de que pasara al curso siguiente. En este sentido el mes de junio se orientó a la recuperación de los aprendizajes básicos no adquiridos, a través de una recopilación de los distintos documentos base que incluyera lo más imprescindible.

Nuestra coordinación había dado enormes frutos, los documentos base, el acuerdo de los aprendizajes básicos, la planificación durante los distintos meses de confinamiento y las instrucciones de cara al inicio del próximo curso.

En cuanto a los resultados, la realidad nos constataba que el alumnado que no había mostrado dificultades durante los meses presenciales había seguido trabajando con normalidad, más o menos apoyados por sus familias, más o menos cumpliendo los plazos. Otros habían logrado salvar el expediente, a través de la entrega de tareas en Classroom y con la presión de su entorno obtenían unos resultados que difícilmente hubieran sido los mismos en caso de que no hubiera ocurrido el confinamiento. Por último, el grupo que no había dado

señales de vida, a pesar de nuestra insistencia, abandonaba, en unos casos siguiendo la línea de falta de interés que habían tenido también de forma presencial y, en otros, porque daban por hecho que, tras haber aprobado en la primera y segunda evaluación, no había necesidad de estudiar pues tenían asegurado el paso al curso siguiente.

7. Conclusiones

1. Las señas de identidad (polaridad, disrupción desorbitada y escasos rudimentos cívicos en un amplio espectro) han marcado el discurrir de un nivel cada día más complejo.

2. La metodología, como manifestamos recientemente en la última sesión "La metodología activa en las aulas: el trabajo cooperativo" (7.5.2020) de la FC "Formación docente para la actualización y adaptación educativa en el IES Averroes [201408FC050]", es el corazón de la didáctica para que las desventuras se conviertan en venturas (y aventuras).

3. El no desdoble de las CCSS es un elemento decisivo para entender los malos resultados generales.

4. La perseverancia profesional y la coordinación son los factores clave para comprender la mejora habida en la adaptación al instituto.

5. El aumento del grado de autonomía con el teletrabajo está siendo notable, un paso (con amplitud de zancada) de la heteronomía a la autonomía (entregas puntuales, estudios independientes, comportamientos respetables,…).

8. Epílogo

Como apuntábamos en el arranque, los misteriosos problemas del directo impidieron exponer a los tres en las Jornadas de Intercambio. Como compensación a aquel silencio involuntario, haremos abocetadamente relato de algunas consideraciones que se salieron de lo enmarcado en las diapositivas.

En cuanto al título, si es largo es porque de entrada debía recoger lo que el curso ha sido, desventuras entre la maravillosa aventura del proceso educativo en circunstancias claramente desfavorables tachonadas de buenos momentos con un alumnado estupendo (que no fue todo, y esa laberíntica parte marcó y mucho el devenir de los trimestres).

Un placer ha sido trabajar en equipo, como otros placeres de la vida, y éste viendo lo viso y pasado lo pasado, es uno de los grandes activos profesionales. Ello ayuda al consuelo de la desventura entre otras muchas cosas. Supimos de la disruptividad sin necesidad de que los días pasaran (la autoevaluación de enero así lo ratificó con sonora rotundidad). Promoción guerrera, no todos ni todas, pero guerreros como ningunos.

El título se traduce por el paso adelante y atrás, rediseñando, y todo lo que hemos sembrado, ahora (en el momento de la comunicación) lo recogemos, en estas circunstancias –las del confinamiento-, reenganchándose algunos y siempre tirando para adelante, inexorablemente porque los tres profesores tenemos claro que no queremos enseñar como siempre, sino como nunca, porque podemos seguir aprendiendo y porque rehuimos de la enseñanza tradicional academicista en la que nosotros mismos aprendimos de oído,

directamente de nuestros maestros, pero hoy el alumnado recibe otros estímulos y precisan de tiempos más cortos en los que la escucha no es tan importante, sino situaciones de investigación y descubrimiento. No podemos ir gregariamente detrás del libro de texto. El contexto hay que planteárselo, dónde estamos, qué queremos, qué podemos hacer desde la normativa, cambiando también el modelo de evaluación.

Creemos natural que en un aula en la que se va a aprender hay interacción y, por ende, ruido. No debe usarse ninguna metodología como arma de control. Estamos en contra. La participación precisa de acción, de movimiento. Lo que se recuerda es lo que se hace, lo que se expone. Lo compartes porque lo sabes.

El alumnado que recibimos viene de estrategias metodológicas muy diferentes. Entendemos que el trabajo cooperativo puede permitir colaborar y compartir entre iguales. Derivado de esa heterogeneidad supimos que lo digital no debería copar toda la planificación. Lo menestral y analógico había que subrayarlo. Honradamente hay que apostillar que el equipamiento no contribuía a abogar por la digitalización. En todo caso no pasaría de ser una veleidad gaseosa.

La evaluación inicial nos permitió vislumbrar la incompetencia instrumental, deficiencias que apuntaban a que serían grupos difíciles. Y ello nos condujo, contradictoriamente a lo escrito, a dar circunstancialmente clase tradicional para asentarlos, para tranquilizarlos. Era un imposible y tuvimos que plantarnos. Con el tiempo vendría el mundo cooperativo.

Apostamos siguiendo la experiencia de otrora por el Documento-base como guía y como manantial propositivo. El confinamiento nos dio la razón encima sobre su buena elección. La independencia que les procura tener por escrito las tareas y proyectos les ha permitido trabajar domiciliariamente 'en autónomo'. El carácter de los grupos y la suspensión han dado lugar a que la aventura sea completa en todos los sentidos. Sin duda, una nueva manera de enseñar en la que las involuciones (por mucho que cueste escribirlo) se han producido. Si la consecución de resultados no es fácil, el replanteamiento de estrategias tiene que ser una constante, por ejemplo, del Documento-base, satisfacción para ellos/as y para nosotros obviamente. El nivel de tensión se redujo con el encargo del problema. Esto es lo que hay, esto es lo que toca.

Nos sentimos satisfechos por la coordinación que culmina con este trabajo. Saber que estamos tocando lo mismo y sabiendo que el otro/a lo toca, procura sensación de orquesta, quizá de sinfonía. Si alguien fallaba es satisfactorio que haya repuesto. La maleabilidad de los documentos-base, partiendo de una misma estructura, permite atender niveles y diferentes inteligencias, así como agrupamientos variables. El alumnado que ha trabajado lo ha hecho satisfactoriamente.

No es menor la estrategia de intercalar Geografía e Historia evitando monotonías. De Prehistoria a los Climas y Paisajes fundidos en una UDI con impronta gráfica teniendo que analizar ilustraciones -sustitutos y complementos de las salidas de campo, ahora toda una utopía- (títulos originales, palabras-clave, descripciones precisas, análisis profundos, valoraciones personales). Esta

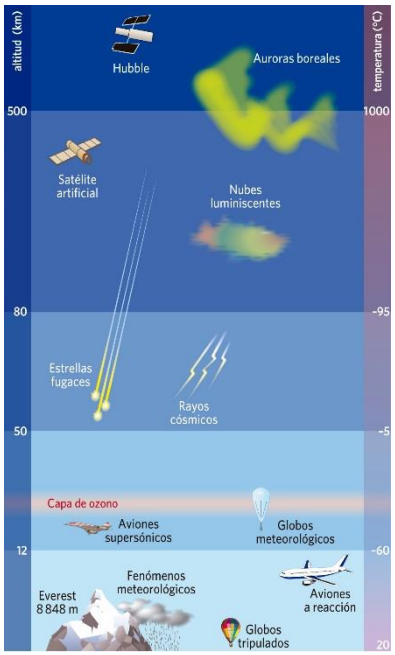
es una muestra adaptada de cómo lo ejemplificamos para que ellos lo aprendiesen en el más corto plazo de tiempo:

TEMA 4. ATMÓSFERA
TEMA 5. CLIMAS

· ANÁLISIS DE DOCUMENTOS GRÁFICOS GEOGRÁFICOS ·

DOCUMENTO 1

Título
¡¡Aaaire!!



<https://www.youtube.com/watch?v=kWnFwZeM6Sw

Descripción
En la ilustración aparecen las capas que conforman la atmósfera, según los griegos *esfera de vapor*. Está compuesta de cinco capas con diferente tamaño y diferentes características.

Palabras clave
Atmósfera / Aire / Troposfera

Análisis
De oxígeno y nitrógeno está compuesta la troposfera, que es la capa más baja de la atmósfera en la que nosotros vivimos. No llega a más de 10 o 12 km. En ella predomina el O_2 y N, y se dan la mayor parte de los fenómenos atmosféricos (lluvia, viento, calor,…). Sirve para regular la

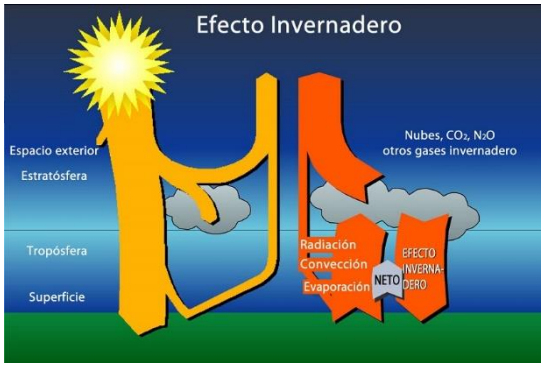
temperatura, ya que pasa el calor a zonas más frías. En la troposfera es donde está toda la vida.
Por encima de ella está la estratosfera, hasta los 50 km, y es importante por la existencia de ozono (O_3), gas que nos protege de la radiación ultravioleta.
Si la hidrosfera es clave para la vida, la atmósfera no lo es menos. Una sin la otra no permitiría la existencia de la vida tal y como la conocemos.

Valoración
No puedo comprender cómo es posible que sigamos contaminando al ritmo que lo hacemos cuando dependamos directamente de la atmósfera, en ella vivimos y de ella respiramos. Sólo reaccionamos cuando viene la tragedia, y en el día a día no reaccionamos, vivimos como si nada pasara.

DOCUMENTO 2

Título
La chispa de la vida

Descripción
La imagen representa cómo la radiación solar incide en la superficie de la Tierra y atraviesa las capas atmosféricas. No toda la radiación llega a la corteza afortunadamente, ya que con la distancia al Sol (150.000.000 km), la energía que llega desde la estrella achicharraría a nuestro planeta.



Palabras clave
Sol / Tierra / energía / temperatura / salud / economía

Análisis
Los rayos infrarrojos, la luz visible, los ultravioleta y ultravioleta B es la energía que nos llega de la estrella Sol, una fuente continua e infinita que es la que evapora aguas, calienta la superficie, mueve el aire, etc. No toda la Tierra recibe un mismo calentamiento debido a la redondez de la misma. En zonas de latitudes bajas, el suelo se calienta más por llegar la luz perpendicular, y en latitudes altas, menos, ya que los rayos llegan oblicuos y más largos. Por tanto, hay zonas más habitables o confortables, y otras más inhóspitas o inhabitables. En el planeta se llega a temperaturas extremas (de casi -100º a más de 50º), lo cual tiene que ver con el hábitat humano y la existencia de diferentes zonas climáticas y climas (del desierto cálido al desierto frío o polar).
El bienestar o malestar tiene mucho que ver con la temperatura, tanto el económico (cultivos, turismo) como la salud (absorción de vitaminas, bronceado,..).

Valoración
Parece “milagroso” que la Tierra esté en este equilibrio inestable, que podamos vivir cuando todo apuntaría a que el planeta estuviese sin vida. La distancia, la rotación, la cantidad de agua hacen posible el “milagro”.

DOCUMENTO 3.

Título
Bendición del cielo

Descripción
La infografía es una recreación de cómo se producen las precipitaciones, agua evaporada del mar que el calor eleva, el frío la condensa o junta para que, por gravedad, caiga en forma líquida o sólida, y luego escurra (escorrentía) o se infiltre bajo tierra (filtración).

Palabras clave
Evaporación / condensación / precipitación / pluviómetro

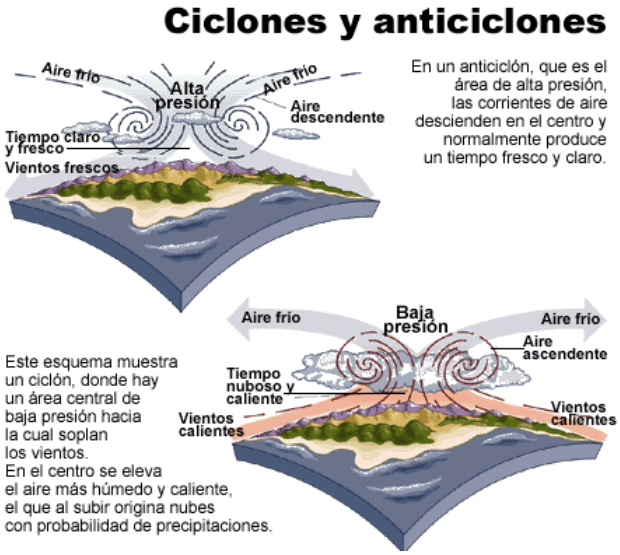
Análisis
Las nubes son vapor de agua dulce que el aire de la troposfera coge de los mares, los bosques, los cultivos,…y que, tras enfriarse al ascender, se une en gotitas que hacen posible que los rayos del sol se descompongan en blanco, y así vemos el agua. Cuando pesan las moléculas, caen, y llueve, nieva o graniza en función del grado de calor (o de falta de calor, mejor dicho).
Las precipitaciones son variadas en sus formas, y pueden ir desde la lluvia, la niebla, la nieve, el rocío, la escarcha o el granizo.
Por último, decir que el agua es fundamental para la vida, animal y vegetal, aparte de ser fuente de riqueza agrícola, industrial y recurso que da calidad de vida para las sociedades modernas (regadíos, producción industrial, ocio y tiempo libre, usos domésticos, jardinería,…).

Valoración
Pienso que habría que hacer un acuerdo global serio sobre el cambio climático. El agua es una fuente de vida, sin ella no es posible la misma. Siendo un recurso escaso, es vital su buen uso y aprovechamientos. Además, pienso que es urgente el trasvase de agua al mundo empobrecido. La falta de agua produce la guerra.

DOCUMENTO 4.

Título
No todo peso es malo

Descripción
En la ilustración aparece una alta y una baja presión, representadas con unas líneas azules en direcciones opuestas. La alta es aire frío, pesado y descendente, y suele dar cielos despejados, y la baja es aire cálido, ligero y ascendente que suele dar cielos nublados o neblinosos. El viento es el paso de aire de A a B.



Palabras clave
Presión atmosférica / anticiclón / borrasca / viento

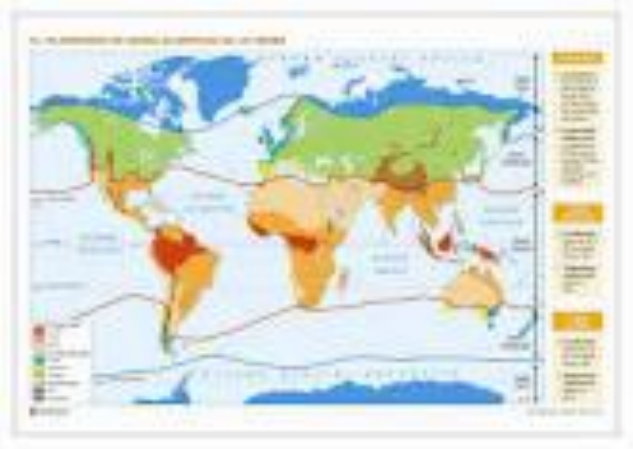
Análisis
El aire pesa por la gravedad terrestre, como cualquier otro cuerpo o gas. No siempre pesa lo mismo el aire y es debido a la altitud (gradiente térmico o adiabático), a la temperatura y a otros factores (jet stream). Casi siempre relacionamos el aire frío descendente con buen tiempo (tiempo anticiclónico) y el aire cálido ascendente con mal tiempo (tiempo ciclónico o borrascoso). Cuando la diferencia de presión es fuerte (se mide con el barómetro) en un espacio relativamente cercano se produce el viento, paso de A a B, y se mide con el anemómetro (velocidad) y con la veleta (dirección o procedencia).
Hay diferentes tipos de viento, algunos de ellos con nombres conocidos (monzones, alisios, poniente, levante,…).
En los mapas del tiempo podemos saber cuando se va a producir viento por la proximidad de las isobaras.

Valoración
Cuando estoy escribiendo estas líneas, me encuentro con que hay un día ventoso, ciclónico, provocado por una entrada de aire frío del norte que se está uniendo al aire cálido del Atlántico sur y de África.
Parece ser que los fuertes vientos pueden afectar a la mente (psicología) de las personas, que no estamos hechos para soportar fuertes cambios de presión de manera brusca. Pero también el viento limpia la atmósfera.

DOCUMENTO 5

Título
El arco iris climático

Descripción
El documento va sobre un mapa del mundo en el que se señalan las zonas climáticas (cálida, templada y fría) y los climas que cada uno de ellas tiene. La leyenda aclara cada color regional.



Palabras clave
Zona climática / climas / temperatura / precipitaciones / presión

Análisis
El mapa de síntesis recoge la situación climática global en la que vemos (con coropletas o colores geográficos) cómo está repartida la temperatura y la lluvia por regiones o conjuntos mundiales, esto es, lo que da lugar a las características atmosféricas de cada territorio.
La franja de climas templados es la más habitable del planeta ya que en ella no hay situaciones extremas de calor o de frío, o de sequía o de exceso de precipitaciones (normalmente). Ello da lugar a buenas tierras, que son el origen del desarrollo de estas civilizaciones.
Sin entrar a comentar cada uno de ellos (aunque sí los enumeraremos: ecuatorial, tropical, desértico; mediterráneo, continental, oceánico; polar; montaña), sí señalar la enorme variedad de situaciones climáticas. No hay que olvidar que la redondez de la Tierra es la causante de esta diferencia energética (térmica), o sea, la incidencia de los rayos solares según la latitud.
Por último, recordar que la montaña es un clima azonal, es decir, que puede darse en cualquier parte del mundo ya que al ascender hay menos aire y por ello el rozamiento de los rayos es menor, con lo que la temperatura disminuye y la lluvia aumenta.

Valoración
Me parece excepcional que la riqueza climática terrestre esté en peligro evidente de cambio incontrolable y desconocible. Esto acarreará movimientos migratorios masivos de personas, extinción de especies animales y vegetales, catástrofes naturales (huracanes, tornados, fuertes sequías, expansión de enfermedades,...) y humanas (hambrunas, guerras,…).
Y podemos hacer algo, algo más que mirar desde nuestra ventana el bochornoso *espectáculo*.

El que no hizo, que haga si quiere recuperar. Lo demás son engaños o maquillaje[22].

[22] La diapositiva correspondiente al epílogo la glosamos con algunas ilustraciones en tamaño pequeño en las que se incluía un pantallazo de Classroom sobre el elevado número de suspensos y el documento-base con las tareas de recuperación recogidas en un Documento-base recuperador:

RECUPERACIÓN DE GEOGRAFÍA E HISTORIA
I y II TRIMESTRES
· DOCUMENTO BASE DE RECUPERACIÓN·

El Plan de Recuperación del alumnado de 1º ESO que tenga pendiente de superar contenidos impartidos en el I y II trimestre consistirá en el cumplimiento de los requisitos y pautas de entrega de los diferentes talleres y recursos que se solicitan, por acuerdo de los órganos didácticos competentes[22].
Todas las tareas mandadas para dicha recuperación está alojadas en el apartado "Recuperación de I y II trimestre" de la clase de Classroom.

I TRIMESTRE

1. **Unidad Didáctica (UD). 1 El planeta Tierra. ¿Cómo lo podemos representar?** Realización del **examen** diseñado al efecto. Habrá que completar dicho examen con la mayor exactitud y extensión posible tras el estudio de dicha UD.
2. **Unida Didáctica T. 2. El relieve de la Tierra. ¿Por qué la Tierra es un planeta dinámico?** Esta unidad contiene **tres talleres** recogidos en su correspondiente Documento base. El alumnado deberá realizar con la mayor precisión posible cada uno de ellos, dejando claro el orden de cada uno (poniendo tema y número de taller) a fin de evitar confusiones que vayan en perjuicio del propio alumnado.

II TRIMESTRE

3. **Unidad Didáctica "La Historia personal a través de mis fuentes históricas".** Realización de un proyecto sobre la Historia personal. El alumnado deberá elaborar el proyecto en una extensión mínima de dos caras de un folio, con la máxima claridad posible y siguiendo el orden de cada uno de los apartados que se indican en el documento base.
4. **Unidad Didáctica T. 9 "Investigamos la Prehistoria"**. Esta unidad contiene seis talleres recogidos en su correspondiente documento base. El alumnado deberá realizar cada uno de ellos, en orden, indicando el número y título de cada taller.
5. **Unidad Didáctica Ts. 4 al 8 "El tiempo atmosférico, climas, paisajes y problemas ambientales**". Esta unidad se compone de seis documentos que el alumnado tiene que comentar siguiendo el guión que se indica en el documento base. Cada comentario tiene que ser numerado y ordenado del 1 al 6.

Añádase a todo ello, un comentario que hemos realizado en una de las diferentes evaluaciones respecto a Ciencias Sociales: "Como hemos reiterado a lo largo del curso, las dificultades son enormes. Es complicadísimo crecer en conocimiento y actitudes con buena parte del alumnado negado al avance, a la escucha, al cumplimiento de su responsabilidad. Insisto en que ellos y ellas tienen una responsabilidad (las familias y nosotros también, pero ellos los primeros) que no quieren contraer. Por otra parte, felicitar el alumnado que quiere y lo intenta (de sobresaliente o de insuficiente). Tienen como denominador común, éstos, el respeto, que es lo que le falta a los primeros".

Y después de todo lo escrito, la imagen no puede ser la de la disrupción y el caos como bandera. Nunca hubo, en el otro lado un alumnado tan brillante en 1º de la ESO en nuestro centro. Algunos perfiles no estaban en nuestras memorias veteranas y aún vivas.

Y lo que se ideó en III trimestre sobre Historia Antigua, para adelante. No rechistaron desde sus mesas de estudio y escritorios. Le hicimos tragarse algún video de producción propia sobre Grecia, del que ahora casi nos arrepentimos. Un tostón cual manual al uso. Pero como era video y como éramos neófitos en estas lides, fabricamos un latazo, un peñazo. Quizá era el prurito docente de que notaran nuestra presencia y no se sintieran solos. Ay. Y en contrapartida, ellos hicieron de personajes históricos y se grabaron en algún taller mesopotámico-egipcio. Las familias podían hacer de visires, patesis, escribas o esclavos. Todo por la causa. Tanta brecha digital como excelencias técnicas.

Los meses pasaron volando a partir de la adopción del trabajo cooperativo. Algún proyecto quedó en el tintero, pero otro año será.

Lo que tenemos claro es que el nivel de coordinación y la perseverancia nos han permitido incrementar el grado de autonomía y mejorar la convivencia. Alguna clase presencial podría haberse parecido a todas las telemáticas.

Terminamos con el juicio que amablemente nos hizo nuestro colega Rafael González Requena (IES Grupo Cántico, Córdoba):

> El mérito está en saber dar respuesta a un alumnado difícil como el que nos entra, y sobre todo que el profesorado de un mismo nivel esté tan coordinado buscando soluciones al unísono ante un problema

convivencial que no es cualquier cosa. Ha sido una de las sesiones que más que ha gustado. No importa tanto la satisfacción de los materiales, sino que el mérito está en saber dar respuesta al alumnado y que el profesorado de un departamento dé clase en un mismo nivel a un mismo ritmo; y a eso yo le llamo buena metodología. Me siento muy congratulado por ello con vuestra intervención.

La manera de demostrar coherencia en cualquier nivel, y más en este, es que lo no hecho hay que hacerlo. La recuperación se convierte en momento decisivo para poner orden en el devenir del crecimiento personal. Facilitar sin regalar. Adaptar para evitar olvidos y agravios.

La perspectiva que siempre hemos defendido es la propedéutica: vamos para *viej@s,* nos salen más pelos cada día, y la madurez no pasa por contribuir desde la docencia a que no se despojen del traje de Peter Pan (a cierta edad es un disfraz). La *cabeza* está para moldearla, si no el *corazón* no habrá quien lo entienda más adelante.

9. BIBLIOGRAFÍA / WEBGRAFÍA (todos)

COBOS MAROTO, J.; PEDRAZA SERRANO, J. R. (2018) “Proyecto Río (Guadalquivir): contextualizar un entorno natural y urbano” (*eCO,* 15); pp. 109-127. ISBN 1697-9745 [http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2018/04/Revista-eCO-18.pdf]

LEAL CALERO, M. J.; COBOS MAROTO, J.; PEDRAZA SERRANO, J. R. (2019) “A los 15, la niña bonita: Geografía (con acné)” (*eCO*, 16) pp. 292-357 ISBN 1697-9745 [http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php/2019/05/02/a-los-15-la-nina-bonita-geografia-con-acne/]

L'ECUYER, Catherine (2015): **Enseñar en la realidad**. Barcelona: Plataforma Editorial (5ª edición, 2017).

PEDRAZA SERRANO, J. R.; LEAL CALERO, M. J.; COBOS MAROTO, J. (2020) "Lapbooks geográficos: recursos para Geografía Humana en 3º de ESO" (*eCO*, 17) pp. 235-266 ISBN 1697-9745 [http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php/2020/04/08/el-regazo-libro-la-didactica-analogica-en-3o-de-geografia/]

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. APORTANDO HERRAMIENTAS CONCEPTUALES POLÍTICAS: UNA EXPERIENCIA EN EL AULA

Education for Citizenship. Providing Political Conceptual Tools: An Experience in the Classroom

César Fernández Le Gal

Profesor de filosofía, IES Trassierra *(Córdoba)*
cesargal3@gmail.com

RESUMEN

Presentación de un recurso complementario que adopta la forma de Cuaderno de conceptos y actividades, utilizado en el aula para la materia de Educación para la Ciudadanía de 3º de ESO. Está centrado en los Bloques de contenidos más cercanos a la perspectiva institucional y jurídico-política: sociedades democráticas y ciudadanía en un mundo global.
.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA; EDUCACIÓN CÍVICA Y CONSTITUCIONAL; FILOSOFÍA POLÍTICA; PATRIOTISMO CONSTITUCIONAL;

ABSTRACT

Presentation of a complementary resource consisting of a Notebook of concepts and activities used in the classroom for the subject of Education for Citizenship in 3rd ESO. It focuses on the content blocks closest to the institutional and legal-political perspective: democratic societies and citizenship in a global world.

KEYWORDS: CITIZENSHIP EDUCATION; CIVIC AND CONSTITUTIONAL EDUCATION; POLITICAL PHILOSOPHY; CONSTITUTIONAL PATRIOTISM;

Fecha de recepción del artículo: 11/02/2021
Fecha de Aceptación: 26/03/2021

Citar artículo: FERNÁNDEZ-LE GAL, C. (2021). Educación para la Ciudadanía. Aportando herramientas conceptuales políticas: una experiencia en el aula. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

En el curso 2019/2020, primero de la era de la pandemia global, impartí de nuevas la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (en adelante, EpC).

La EpC es una asignatura de libre configuración autonómica obligatoria en 3º de Educación Secundaria Obligatoria, con una hora semanal[23]. Esta asignatura es impartida por el profesorado de filosofía y por el profesorado de geografía e historia (así lo dispone la Disposición adicional sexta en la reciente Orden de 15 de enero de 2021, Boja del 18/1, siguiendo el RD 1834/2008, artículo 5).

Enseguida pude comprobar (aunque no fuera una sorpresa, es similar en Filosofía de 1º de Bachillerato, en la Unidad sobre Filosofía Política; o en Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato con las Unidades sobre Platón o Marx), que la mayoría del alumnado está en general interesado en la materia, pero al mismo tiempo esta sumido en el magma viscoso del sentido común propio, al que falta tanto la orientación histórica necesaria como la conceptualización precisa.

No es extraordinario, por ejemplo, encontrar la confusión de considerar la Guerra de Vietnam como un episodio de la 2ª Guerra Mundial o confundir episodios del relato de la Segunda República-Guerra Civil-Régimen franquista; tampoco comprobar cómo hay fuertes apriorismos sobre los conceptos o hechos

23 Dejamos de lado el hecho de que cualquier asignatura que tenga una hora semanal es una asignatura devaluada (cualquier eventualidad escolar u ordinaria desequilibra, con más facilidad que en otras materias, el proceso de enseñanza-aprendizaje: ausencias puntuales por permiso, enfermedades ocasionales, actividades extraescolares o complementarias, días no lectivos por festividad, huelga estudiantil o docente..). Por no hablar de que la extensión de la materia no es compatible con la escasez horaria. Como comentario personalísimo, pero no por ello aventurado, añadiré que creo que debería cuidarse más por el legislador este asunto. Es sencillamente anti-pedagógico.

políticos e históricos en función de la ideología del alumno/a o de su familia o grupo de amigos/as[24].

Asimismo, pude apreciar que el libro de texto que manejamos en el Departamento, sin perjuicio de su calidad y de su empleo regular en clase, no cubría todos los criterios que creo que debe cumplir la materia. Además, el problema no estaba en el libro de texto en concreto, es cuestión de la mayoría de ellos o, al menos, de los que yo he tenido oportunidad de conocer. Más sobre este extremo más adelante.

Por tanto, recuperé un material confeccionado por mí que vengo utilizando desde hace años y modificando al albur de los cursos a los que voy impartiendo la Unidad de Filosofía Política en 1º de Bachillerato. Se trata de un Glosario Político que he utilizado como recurso complementario. Puede verse en el Anexo-Apartado 2. A partir de las definiciones que aparecen en el texto seleccioné las que me parecieron más oportunas para la asignatura de EpC y las adapté o completé para la realización de un Cuaderno de Educación para la Ciudadanía (Anexo-Apartado 1).

Me he visto animado a compartir este recurso a través de este breve artículo, pues compañeros/as y amigos/as docentes han visto oportuno trabajar con el Cuaderno en la asignatura. Concretamente R.G., profesor de filosofía en Córdoba, y D.M. y M.M., profesores de geografía e historia en Almería.

Paso ahora a realizar una serie de consideraciones normativas y teóricas y posteriormente a tratar el trabajo que he realizado con el cuaderno en el aula.

24 Por supuesto, aquí no hay una acusación alguna al profesorado de historia ni de ninguna otra materia. El alumnado no solo aprende en la escuela, muchos de sus conocimientos vienen consolidados a partir de los grupos de socialización con sus correspondientes prejuicios y de la información emanada de los medios de comunicación con sus sesgos y sus carencias.

CONSIDERACIONES GENERALES

LAS NORMAS

Debe tenerse en cuenta que la materia de EpC se incorporó a la legislación educativa española con la LOE de 2006. El legislador decidió dar la enjundia de la asignatura a lo que hasta ese momento oscilaba entre la transversalidad y la educación en valores. Por ello, desde entonces se estructuró con un horario específico, para todo el alumnado y en todos los centros. Gracias a la EpC habría un espacio para el estudio de los rasgos básicos del sistema democrático, la Constitución vigente y los Derechos Humanos recogidos en los distintos Tratados suscritos por España. La finalidad era proporcionar los saberes necesarios para fundamentar la convivencia democrática y la participación política. Los contenidos en Secundaria se repartieron entre las relaciones interpersonales, los derechos y los deberes, las sociedades democráticas y la ciudadanía en un mundo globalizado.

Enseguida EpC se transformó en campo de batalla ideológico partidista. El hecho de que la asignatura entrara en el terreno de la formación cívica y ética que tradicionalmente fue impartida por la Iglesia fue interpretado como una invasión o un ataque por algunos sectores y se llegó incluso a defender la "objeción de conciencia" para eludir la asistencia a clase. Lo cierto es que en EpC hay una impregnación laicista[25], pues su papel consiste en tratar los valores de una sociedad democrática y, como tal, esencialmente diversa, pluralista y tolerante.

25 En el sentido concreto de la RAE: *Independencia del individuo o de la sociedad, y más particularmente del Estado, respecto de cualquier organización o confesión religiosa.*

En cualquier caso, EpC, si es lo que debe ser (un instrumento para la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía democrática), no es sustitutoria o alternativa de la enseñanza religiosa ni debe pretenderlo.

Posteriormente la LOMCE en 2013 suprimió la asignatura de EpC en la Organización del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, ajustando una "educación cívica y constitucional" como materia transversal en el artículo 24.6:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias del ciclo, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.

Si en nuestra comunidad andaluza se siguió impartiendo EpC, fue porque se acogió a la posibilidad de establecer asignaturas de libre configuración autonómica como contemplaba el párrafo 2º del artículo 24.5:

Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, o materias a determinar. Estas materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica podrán ser diferentes en cada uno de los cursos.

Así las cosas, en el curso pasado y en el actual curso 20/21 la normativa vigente aplicable sobre el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en

Andalucía es el Decreto 111/2016 de 14 de junio y la Orden de 14 de julio de 2016.

En los últimos meses, no obstante, se ha aprobado el Decreto 182/2020 de 10 de noviembre que modificó ciertos aspectos del Decreto 111/16 (texto refundido 18-11-2020) y la Orden de 15 de enero de 2021 que sustituye a la anteriormente citada. Sin embargo, las modificaciones del Decreto y la Orden solo entrarán en vigor en el curso 21/22.

A los efectos que nos interesan el artículo 11 del Decreto 111/16 sobre la "Organización del primer ciclo de educación Secundaria obligatoria." que en su punto 7 rezaba así *"Además, también dentro del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, los alumnos y las alumnas de tercero cursarán la materia educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos"* ha pasado a tener esta redacción:

Igualmente, dentro del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, los alumnos y alumnas de tercero cursarán una materia más, de acuerdo con lo que determine por Orden la Consejería competente en materia de educación, que incluirá contenidos que fomenten la formación de una futura ciudadanía que persiga el fortalecimiento del respeto de los derechos y las libertades fundamentales y los valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.

Por su parte, la mencionada Orden de 15 de enero de 2021, que desarrolla el currículo de las asignaturas de ESO, trata la materia en el Anexo IV (Materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica). Salvo alguna leve corrección de estilo, deja intacto el desarrollo de la Orden de 14 de julio de 2016, en lo referente a nuestra asignatura, a la que solo añade los

estándares de aprendizaje evaluables y completa las competencias educativas en la descripción de los criterios de evaluación.

Debo recordar que si la Orden de 2016 fue aprobada por un Gobierno autonómico socialista, esta Orden de 2021 lo ha sido por otro de signo popular. La fundamental y casi completa coincidencia en el tratamiento de la asignatura en ambos casos debe hacernos pensar que las escaramuzas dialécticas que tuvieron lugar en el pasado eran más bien ceremonias de confusión que discrepancias políticas radicales e insalvables. No obstante, aquí hay más tela que cortar y a ello aludiré algo más abajo.

Finalmente haré alusión a la reciente modificación de la Lomloe 3/20 o Ley Celáa, publicada en BOE el pasado 30 de diciembre de 2020. En el artículo 24, relativo a la organización de los cursos 1º a 3º de ESO, la modificación llevada a cabo no contempla la EpC, Por su lado el artículo 25, que organiza el 4º curso de la ESO, dicta en su punto 7:

En algún curso de la etapa todos los alumnos y alumnas cursarán la materia de Educación en Valores cívicos y éticos. En dicha materia, que prestará especial atención a la reflexión ética, se incluirán contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres, al valor del respeto a la diversidad y al papel social de los impuestos y la justicia fiscal, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia.

Habrá que estar atentos a los desarrollos reglamentarios y a los autonómicos para comprobar en qué queda esta “Educación en Valores cívicos y éticos”.

ALGUNAS IDEAS

Me sirve este último aspecto tratado, la incertidumbre respecto al futuro inmediato de la asignatura, para realizar una breve reflexión sobre el sentido y la finalidad de la misma.

En primer lugar, llamo la atención sobre el siguiente hecho nominal de más importancia de la que podría parecer. Como he indicado más arriba la reciente reforma del artículo 11.7 del Decreto 111/16, que regula el currículo, ha suprimido la expresión *"educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos"* y la ha sustituido por esta más prolija e indefinida

"una materia más (…) que incluirá contenidos que fomenten la formación de una futura ciudadanía que persiga el fortalecimiento del respeto de los derechos y las libertades fundamentales y los valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía".

Por su lado, también hemos visto que la Ley Celáa en su modificación del artículo 24, sobre organización de 1º a 3º de ESO, no hace referencia a la EpC y en el artículo 25.7 (sobre la organización de 4º de ESO) habla de *"Educación en Valores cívicos y éticos".*

Podemos constatar que, incluso nominalmente, EpC queda emparedada entre dos polos que son dos modelos o referencias teóricas de la asignatura: la educación de tradición cívica, vinculada con la urbanidad, el orden social y el buen gobierno y la educación en derechos humanos, vinculada con valores universales de convivencia y tolerancia y con los derechos humanos. Si acudimos al concepto difundido con éxito por Jürgen Habermas del "patriotismo constitucional", diremos que el primer modelo responde a la versión literal del constitucionalismo y el segundo modelo, a la versión abstracta.

La visión literal acude al patriotismo constitucional para vincularse explícitamente con el patriotismo y la conciencia nacional y para atender la dimensión jurídica-institucional. Por su parte la visión abstracta pretende entroncarse con los valores constitucionales, los derechos humanos y los principios del Estado democrático que deben inspirar la convivencia y la Norma Fundamental.

Poniendo el foco exactamente en los contenidos de la materia, los Bloques 2 y 3 son relativos a valores y derechos humanos. Su perspectiva *grosso modo* es ética, incluso psicológica, y correspondería a la visión abstracta del constitucionalismo, la más propia o la que inspiraba principalmente al modelo de la LOE de 2006. Su enseñanza, en cierto modo, sería más cómoda para los profesores de filosofía. Sería la EpC kantiana.

Los Bloques 4 y 5 (relativos a las sociedades democráticas y a la ciudadanía en un mundo global), en cambio, tendrían más alcance específicamente político; serían herederos y/o actualizaciones de la antigua Educación cívica, se ceñirían con más facilidad a una perspectiva institucional y jurídica. Su enseñanza, por seguir el mismo lenguaje, sería más cómoda para el profesorado de geografía e historia. Sería la EpC hegeliana.

Por supuesto, este lenguaje es simplificador. No pretendo incurrir en reduccionismos. Tanto unos Bloques como otros pueden ser impartidos por los dos grupos de docentes y estos pueden adoptar las perspectivas que vean oportunas.

Sin embargo, en este momento voy a aprovechar para engarzar con el siguiente apartado en el que desarrollaré la experiencia en el aula con el Cuaderno.

En los índices de tres libros de texto que he tenido a mano he contado 28 Unidades didácticas (ver tabla adjunta). Se aprecia claramente que hay dedicadas a los Bloques 4 y 5 de los contenidos de la materia (Las sociedades democráticas del siglo XXI y Ciudadanía en un mundo global), diez Unidades; las otras dieciocho Unidades están dedicadas a los Bloques 2 y 3 (Relaciones interpersonales y participación y Derechos y deberes ciudadanos) o son generales.

Siguiendo el hilo de argumentos expuesto anteriormente, hay una cierta deficiencia en los libros de texto en la dimensión específicamente institucional y política. Esta ausencia fue la que me motivó a elaborar el Cuaderno. Mis compañeros docentes que han utilizado el Cuaderno insisten también en que el motivo ha sido el mismo, la ausencia de un arsenal concreto y manejable de conceptos políticos.

El Cuaderno de EpC está volcado en los Bloques 4 y 5 para aportar los conceptos necesarios.

Es excesivo decir que el Cuaderno viene a cubrir un hueco, pero no tanto afirmar que para cierto profesorado puede resultar un recurso complementario eficaz que compense un cierto desequilibrio o un sesgo ético en la materia, aportando una perspectiva más específicamente política.

Tabla n.º 1. Comparativa de índices de libros de texto de EpC en relación a los Bloques de contenido

INDICE DE LIBRO DE TEXTO UNO	INDICE DE LIBRO DE TEXTO DOS	INDICE DE LIBRO DE TEXTO TRES
1. ¿Qué es la ciudadanía? Común 2. La resolución inteligente de los conflictos. Bloque 2 3. La lucha por la felicidad. Bloque 2 4. La dignidad y los derechos humanos. Bloque 3 5. ¿Cómo debe ser el buen ciudadano? Común 6. ¿Quién soy yo? Bloque 2 7. La convivencia con los cercanos. Bloque 2 8. La convivencia con los demás ciudadanos. Bloque 2 9. La Democracia. Bloque 4	1. La libertad. Común 2. Relaciones personales. Bloque 2 3. Iguales y diferentes. Bloque 2 4. La convivencia. Bloque 2 5. La paz. Bloque 5 6. Los derechos humanos y la libertad. Bloque 3 7. Los derechos humanos y la igualdad. Bloque 3 8. Los derechos humanos y la solidaridad. Bloque 3 9. El Estado de derecho. Bloque 4 10. Construir la democracia. Bloque 4 11. Entre todas y todos. Bloque 4 12. La globalización. Bloque 5	1. El ser humano como persona. Bloque 2 2. Las habilidades sociales. Bloque 2 3. Vivo en sociedad. Bloque 2 4. Derechos y deberes ciudadanos. Bloque 3 5. La democracia. Bloque 4 6. La diversidad social y cultural. Bloque 4 7. Un mundo global. Bloque 5

EL TRABAJO EN EL AULA

El Cuaderno está organizado de la siguiente manera:

A. Breve introducción e imagen ad hoc

B. Cinco apartados

1. Imágenes ad hoc

2. Desarrollo

3. Actividades

Una breve introducción sobre el profundo calado del hecho inaugural de nuestra época en sentido político, la Revolución francesa. A ella le acompaña la imagen de *La Libertad guiando al pueblo* de Eugéne Delacroix. Por su brevedad me permito reproducirla:

D*esde la Revolución Francesa los individuos dejamos ser súbditos y pasamos a ser ciudadanos.*

La soberanía, es decir, el poder político de la comunidad, pasó del monarca al pueblo constituido en Nación.

Para gobernarnos a nosotros mismos debemos conocer cómo se organiza el Estado y cuáles son las doctrinas políticas.

Si queremos una sociedad justa y si queremos conocer nuestros derechos y nuestras obligaciones, es el primer paso.

Los apartados corresponden a cinco conceptos que he considerado claves para poder articular en torno a ellos, como ejes, el resto de conceptos que he considerado relevantes y que inciden en Filosofía y Teoría Política, Teoría del Estado o Derecho Constitucional. Esos conceptos han sido: la política, la democracia, la soberanía, el liberalismo y el socialismo. Cada uno de estos capítulos viene precedido por una imagen ad hoc y seguido por actividades.

Índice

1.- La política: Qué es la política, Estado, ciudadanía, ideologías políticas, público/privado, monarquía y república.

Imagen: Fachada del Congreso de los Diputados, Carrera de San Jerónimo, Madrid.

2.- La democracia: Qué es la democracia, Estado de Derecho, Estado del Bienestar, dictadura, fascismo, los populismos.

Imagen: Recreación de la Acrópolis de Atenas.

3.- La soberanía: Qué es la soberanía, el Estado-nación, la globalización, los nacionalismos, el imperialismo y el colonialismo, la descolonización.

Imagen: Mapamundi político con banderas.

4.- El liberalismo: Qué es el liberalismo, conservadurismo, capitalismo, neoliberalismo.

Imagen: Monumento a la Constitución de 1812, plaza de España, Cádiz.

5.- El socialismo: Qué es el socialismo, movimiento obrero, socialdemocracia, anarquismo, comunismo.

Imagen: Una huelga de obreros en Vizcaya, Vicente Cutanda, Museo del Prado.

El desarrollo de los apartados no adopta el estilo de ensayo o exposición académica. Se centra más bien en ofrecer brevemente las definiciones de las nociones elegidas y, en algunos casos, dar alguna nota de su contexto histórico. Asimismo, he contemplado nociones que usualmente no se encuentran o bien son tratadas de modo muy ligero en los libros de texto, pero que he considerado fundamentales por su actualidad o por su importancia conceptual.

Ejemplo 1.- Definición de política: *La política es la actividad humana relativa a la organización de los seres humanos en sociedad, y en particular a las cuestiones relativas al poder.*

Ejemplo 2.- Ubicación histórica del fascismo: *Entre la 1a GM y la 2a GM, el periodo conocido como entreguerras, surgieron un movimiento e ideología frente a la crisis de las democracias liberales.*

Ejemplo 3.- Nociones no habituales: *Los populismos; la descolonización.*

En las actividades he intentado combinar tres tipos de tareas: aquellas que meramente necesitan de una lectura atenta del Cuaderno; la pequeña investigación en internet o en Biblioteca; y la reflexión a partir de los conceptos tratados.

Ejemplo 4.- *¿Cuáles son los tres poderes del Estado?*

Ejemplo 5.- *Busca información sobre el "trilema de Rodrik" y explícalo brevemente.*

Ejemplo 6.- *¿Debe existir una autoridad que organice la sociedad?*

Proporcioné el Cuaderno en el 2º trimestre del curso pasado al alumnado de los dos cursos de 3º de ESO a los que impartía clase para que trabajasen con él en el aula como actividad complementaria a las del libro de texto y a otras aportadas también por mí mismo. Cuando llegó el confinamiento a mediados de marzo el conjunto del alumnado había trabajado aproximadamente la mitad del texto: dos o tres apartados de los cinco. A partir de ese momento el alumnado trabajó en casa el material y aportó las actividades de modo *on line*.

En este curso 20/21, no obstante, con la experiencia del curso pasado y con el Cuaderno preparado desde el inicio, he podido proceder a una planificación para todo el curso. Debo aclarar en este punto de que se da el caso de que imparto al mismo grupo de 3º de ESO Oratoria y Debate (Taller de oratoria y debate, con denominación informal), una asignatura opcional de libre configuración autonómica y he podido combinar la realización de debates y exposiciones de los apartados del Cuaderno con la dinámica habitual de ese Taller.

Desde el principio del curso remití al alumnado el Cuaderno de forma digital. El alumnado está obligado a traer este material imprimido los días de clase, junto con el libro de texto y el cuaderno de la asignatura.

Hay tres fases o partes en el trabajo sobre cada punto, en función de los protagonistas: profesor, alumnado, grupos de trabajo. El profesor se encarga de la presentación y explicación de cada punto. Todo el alumnado realiza las

actividades, contesta un cuestionario de google (ver Anexo-Apartado 3) y participa en el debate final. Cada grupo de trabajo investiga sobre el punto que le corresponde para su exposición y debate.

He distribuido los cinco puntos en sendos grupos de trabajo (A, B, C, D y E, correspondientes a cada uno de los apartados); cada uno de ellos tiene un/a alumno/a coordinador/a y se han distribuido los sub-apartados entre los propios miembros del grupo. Dado que en el grupo-clase hay 24 alumnos y alumnas, cuatro de los grupos de trabajo tienen cinco individuos y el grupo D, correspondiente al apartado cuarto del liberalismo, que es algo más breve, tiene cuatro miembros.

Los grupos de trabajo investigan sobre el punto y extienden la información sobre el mismo. De forma colectiva elaboran una presentación digital que les sirve de apoyo para la exposición y el día de la presentación exponen y debaten, entre sí y frente al resto de grupo-clase, en torno al apartado correspondiente.

La persona coordinadora es la encargada del contacto con el profesor para las dudas planteadas en el grupo de trabajo o cuando el profesor ha tenido que comunicar algo al mismo. De igual modo se ha encargado de planificar y agilizar las reuniones internas para el trabajo colectivo del grupo.

El cuestionario de google es enviado para su respuesta en 24 horas el día anterior a la exposición del punto correspondiente. Consiste en la combinación de preguntas test y preguntas de respuesta breve, relativas al punto en cuestión que será expuesto y debatido al día siguiente.

Por tanto, el esquema de trabajo de cada uno de los puntos es el que sigue:

a.- Exposición y presentación del profesor.

b.- Actividades del Cuaderno por todo el alumnado (tanto en el aula como en casa) y realización de un cuestionario, enviado por correo.

c.-Investigación específica y presentación y debate por el grupo de trabajo correspondiente.

c1.- Cada alumno del grupo presenta brevemente el sub-punto que le corresponde.

c2.- El grupo de trabajo debate entre sí en dos subgrupos a favor y en contra del asunto central.[26]

c3.- El grupo de trabajo responde y debate frente al resto del grupo-clase.

c4.- Entrega posterior de la presentación digital utilizada en c1.

En el primer trimestre del curso estas han sido las fechas de realización de cada paso:

05/10/2020--- Envío del Cuaderno de Ciudadanía al correo para imprimirlo.

23/10/2020--- Explicación del punto 1 (La política) del Cuaderno.

20/11/2020--- Explicación del punto 2 (La democracia) del Cuaderno.

26/11/2020--- Envío por correo del cuestionario del punto 1 al grupo-clase.

27/11/2020--- Presentación del punto 1 por el Grupo A. Envío posterior de la presentación digital utilizada. Entrega de las actividades del punto 1 por todo el alumnado.

16/12/2020--- Envío por correo del cuestionario del punto 2 al grupo-clase.

26 En el Grupo C, La soberanía, el debate es entre partidarios y contrarios de la globalización o soberanismo vs. globalismo.

18/12/2020--- Presentación del punto 2 por el Grupo B. Envío posterior de la presentación digital utilizada. Entrega de las actividades del punto 2 por todo el alumnado.

En el segundo trimestre la planificación temporal es la que se expone a continuación:

15/01/2021---Explicación del punto 3 (La soberanía) del Cuaderno.

28/01/2021--- Envío por correo del cuestionario del punto 3 al grupo-clase.

29/01/2021--- Explicación punto 4 (El liberalismo) del Cuaderno. [27]

12/02/2021--- Presentación del punto 3 por el Grupo C. Envío posterior de la presentación digital utilizada. Entrega de actividades del punto 3 por todo el alumnado.

18/02/2021--- Envío por correo del cuestionario del punto 4 al grupo-clase.

19/02/2021--- Presentación del punto 4 por el Grupo D. Envío posterior de la presentación digital utilizada. Entrega de actividades del punto 4 por todo el alumnado.

El trabajo sobre el punto 5 (El socialismo) corresponde al tercer trimestre y aún no está fechado, pero seguirá la misma tónica.

Como colofón al desempeño realizado en torno al Cuaderno durante todo el curso habrá un cuestionario general que recopilará preguntas seleccionadas de los cinco puntos.

27 En esta fecha estaba prevista la exposición del punto 3 y por motivos comentados en la nota 1 hubo que posponerla.

LAS ENSEÑANZAS MUSICALES DE CONSERVATORIO APLICADAS AL BIENESTAR SOCIAL

Conservatory musical teachings applied to social welfare

Ana María Gutiérrez Martínez

Conservatorio Profesional de Música "Músico Ziryab" de Córdoba
amagumaflauta@gmail.com

RESUMEN

El presente documento refleja la experiencia docente vivida por el profesorado integrante del Grupo de Trabajo “Las enseñanzas musicales de conservatorio aplicadas al bienestar social” durante el curso 2019/2020, destacando las principales líneas de acción llevadas a cabo en diferentes instituciones de la provincia de Córdoba en torno al uso de la música como agente de acción social y herramienta de bienestar.

PALABRAS CLAVE: MÚSICA; CONSERVATORIO; BIENESTAR HOLÍSTICO; HOSPITAL UNIVERSITARIO REINA SOFÍA;

ABSTRACT

This work presents the teaching experience lived by the members of the “The musical teachings of conservatoire applied to social welfare” Working Group during the 2019/2020 academic year, remarking the main actions carried out in different institutions placed in Cordoba, using music as agent of social action and as a tool for well-being.

KEYWORDS: MUSIC; CONSERVATOIRE; HOLISTIC WELL-BEING; REINA SOFIA UNIVERSITY HOSPITAL;

Fecha de recepción del artículo: 29/04/2020
Fecha de Aceptación: 26/03/2021

Citar artículo: GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ, A.M. (2021). Las enseñanzas musicales de conservatorio aplicadas al bienestar social. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

1. PRESENTACIÓN

El Grupo de Trabajo “Las enseñanzas musicales de conservatorio aplicadas al bienestar social” fue constituido durante el curso 2019/2020 por profesorado de diversas especialidades instrumentales (flauta, clarinete, saxofón, trombón, piano y percusión) de los dos conservatorios de música existentes en Córdoba capital: CPM Músico Ziryab y CSM Rafael Orozco, con la finalidad de hacer de este arte un instrumento de acción social y voluntariado dentro de diversas organizaciones benéficas e instituciones de la ciudad. Para ello, se implicó al resto de la comunidad educativa (alumnado, equipos directivos y familias), adaptando los elementos curriculares y creando nuevos recursos didácticos para tal fin. Resultado de ello fue la realización de numerosos conciertos y campañas solidarias que, de alguna manera, mejoraron el nivel de vida de las personas beneficiarias y contribuyeron al aprendizaje significativo del alumnado.

2. OBJETIVOS

Entre ellos, tenemos:

1-Formar al profesorado en programas de edición de partituras, en protocolos de organización de eventos y en la preparación de un repertorio adaptado a colectivos sociales específicos.

2-Recopilar partituras adaptadas a una amplia gama de agrupaciones instrumentales, de todos los niveles.

3-Transmitir en el alumnado y profesorado valores de solidaridad relacionados con la práctica musical dirigida a personas en situaciones desfavorables.

4-Hacer visible el cáncer infantil y otras enfermedades físicas y mentales como realidad de la sociedad, eliminando los estigmas creados en torno a ellas.

5-Fomentar la aplicación de las enseñanzas de conservatorio a fines de ayuda social, implicando a toda la comunidad educativa.

6-Llevar la actividad musical más allá del centro de enseñanza, potenciando la creación de vínculos entre diferentes centros de enseñanza (como el CPM “Músico Ziryab” de Córdoba, el CSM “Rafael Orozco” de Córdoba y el CEM “Triana” de Sevilla).

7-Estimular la creación de relaciones sinérgicas y de situaciones de convivencia entre el alumnado, las familias y el profesorado, haciendo de la música un vehículo de potenciación de relaciones sociales satisfactorias.

8-Recaudar recursos materiales (libros y juguetes) como donación de la comunidad educativa a través de campañas solidarias realizadas para tal fin.

3. CONTENIDOS

Los contenidos inciden en dos grandes líneas, como son la formación del profesorado y la extrapolación de los materiales elaborados a la actividad solidaria, trabajándose en clase como punto intermedio y ejecutándose en conciertos en directo como meta final. Así, tenemos:

-Contenidos conceptuales. Formación teórica en el programa Musescore; investigación teórica sobre el repertorio para la elaboración de fichas

pedagógicas asociadas a cada pieza interpretada; elaboración de fichas pedagógicas.

-Contenidos procedimentales. Manejo práctico del programa Musescore para la realización de los arreglos musicales; manejo de otros programas informáticos para la elaboración de los programas de mano de cada concierto y de las fichas pedagógicas asociadas a cada obra interpretada; preparación de materiales en clase y en ensayos conjuntos, con todas las habilidades que ello requiere en cuanto a conceptos relacionados con la interpretación musical y con los protocolos de organización.

-Contenidos actitudinales. Desarrollo de un espíritu solidario por parte de todos los agentes implicados; trabajo de valores como disciplina, solidaridad y cooperación interpersonal e intercentros; creación de lazos sinérgicos e implicación de toda la comunidad educativa.

4. METODOLOGÍA

La metodología se caracterizó en todo momento por la revisión, el análisis y la reflexión de los procesos llevados a cabo y giró en torno tres grandes líneas de actuación:

-Formación permanente del profesorado, a partir de la adquisición de habilidades para la elaboración de partituras y arreglos a través del programa Musescore.

-Elaboración de materiales didácticos en base a los conocimientos adquiridos (partituras realizadas, fichas y materiales pedagógicos, cuentos musicales, carteles y programas de mano).

-Creación de una conciencia global relacionada con las comunidades de aprendizaje destinada a fines sociales, con su consiguiente adaptación curricular.

5. ACTIVIDADES

A lo largo del curso, se han planteado diversas actividades en las que, a través de la música, se ha desarrollado una labor solidaria y de voluntariado que ha girado en torno a la realización de campañas de recogida de libros y juguetes para diferentes asociaciones y en torno al desarrollo de un ciclo de conciertos en diferentes centros y asociaciones de Córdoba y Sevilla. En ellas, se ha tratado de implicar al máximo a toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familiares), creando una sinergia fuerte y cohesionada y haciendo de la música un instrumento de acción social.

-Conciertos solidarios. A continuación, presentamos de forma cronológica los conciertos programados y realizados entre los meses de octubre de 2019 y mayo de 2020. Hay que matizar que, debido a la crisis sanitaria por COVID-19, los conciertos previstos entre marzo y mayo de 2020 no pudieron desarrollarse al transcurrir durante la orden de confinamiento impuesta por el Gobierno y ser cancelados. Ilustramos cada concierto con una pequeña ficha técnica y una fotografía correspondiente a la actividad.

-18 Octubre 2019. Concierto de Flauta y Clarinete. Hospital Universitario Reina Sofía, Córdoba. Profesorado: Ana Mª Gutiérrez (flauta) y Juan Carlos Carrillo (clarinete). Alumnado: Mirella Hernández y Adrián Márquez (flauta) y Alberto Rivera (clarinete). Repertorio: La Tarara (anónimo), Himno de la Alegría (L.V. Beethoven), BSO Doraemon (Shunsuke Kikuchi), Comptine d'un autre été, de la BSO de Amélie (Yann Tiersen) y BSO La vida es bella (Nicola Piovani).

Imagen 1. Concierto solidario de octubre de 2019. Hospital Universitario Reina Sofía, Córdoba.

-11 Noviembre 2019. Concierto Flauta y Trombón. Hospital Universitario Reina Sofía, Córdoba. Profesorado: Ana Mª Gutiérrez (flauta) y Leonardo Bedmar (trombón). Alumnado: Carmen Pérez y Alicia López (flauta) y Javier Huelva, Rodrigo Laguna y Pedro Gallardo (trombón). Repertorio: Bob Esponja (Steve Belfer), Patrulla canina (Michael Smidi Smith, Scott Krippayne), Jurassic Park (John

Imagen 2. Alumnado y profesorado interpretando una pieza en la unidad de oncología infantil en el concierto solidario de noviembre de 2019. Hospital Universitario Reina Sofía, Córdoba.

Willliams), El rey León (Elton John, Hans Zimmer) y What a wonderful world (Bob Thiele, George David Weiss).

-25 Noviembre 2019. Concierto Didáctico del Aula de Flauta CPM Músico Ziryab. Conservatorio Elemental de Música de Triana, Sevilla. Profesorado: Ana Mª Gutiérrez (flautín), Viviana García-Patrón (flauta), Libertad Arce (flauta), Irene Morato (flauta alto) y Andrés Mª Cosano (piano y melódica). Repertorio: Bajo el mar, de la BSO La Sirenita (Alan Menken), Carmen (Georges Bizet), BSO Doraemon (Shunsuke Kikuchi), Forrest Gump (Alan Silvestri), Juego de Tronos (Ramin Djawadi), West Side Story (Leonard Bernstein), La Marsellesa (Claude Joseph Rouget de Lisle), Llorona, de la BSO Coco (Popular), Pompa y Circunstancia (Edward Elgar), Angry Birds (Ari Pulkkinen), Cuento musical "La decisión de Andrés" (Ana Mª Gutiérrez).

Imagen 3. Concierto didáctico de noviembre de 2019. Conservatorio Elemental de Música "Triana", Sevilla.

-10 Diciembre 2019. Concierto Flauta y Clarinete. Asociación de Alzheimer, Córdoba.

Profesorado: Ana Mª Gutiérrez (flauta) y Juan Carlos Carrillo (clarinete). Repertorio: El choclo (Casimiro Alcorta), Por una cabeza (Carlos Gardel), No volveré (Pedro Infante), El día que me quieras (Carlos Gardel), Guantanamera (José Fernández Díaz), Volver (Carlos Gardel), My Way (Frank Sinatra).

Imagen 4. Concierto de flauta y clarinete para los usuarios de la Asociación de Alzheimer de Córdoba en el mes de diciembre.

-13 Diciembre 2019. Concierto de Flautas. Hospital Universitario Reina Sofía, Córdoba. Profesorado: Ana Mª Gutiérrez y Libertad Arce (flauta). Alumnado: Jimena Barañano, Darío Riba, Ana Belén Doncel y María López (flauta). Repertorio: Bajo el mar, de la BSO La Sirenita (Alan Menken), La Réjouissance (George Friedrich Haendel), Juego de Tronos (Ramin Djawadi), Carmen (Georges Bizet) y Vals de Amélie (Yann Tiersen).

.

Imagen 5. Alumnado y profesorado interpretando una pieza en el Concierto solidario de flautas en el mes de diciembre. Hospital Universitario Reina Sofía, Córdoba

-16 Diciembre 2019. Concierto Solidario Flauta y Piano. Centro Disminuidos Psíquicos, Alcolea (Córdoba). Profesorado: Ana Mª Gutiérrez (flauta) y Marian Peón (piano). Repertorio: Oh, when the Saints (James Milton Black), El viaje de Chihiro (Joe Hisaishi), El Carnaval de Venecia (Paul-Agricole Génin), BSO Up (Michael Giacchino), Forrest Gump (Alan Silvestri), Barras y estrellas (John Philip Sousa), Silent night (Franz Xaver Gruber) y Santa Claus is comin' to town (Santa Claus is comin' to town).

Imagen 6. Profesorado interpretando una pieza en el Concierto solidario de flautas en el mes de diciembre. Hospital Universitario Reina Sofía, Córdoba.

-20 Enero 2020. Concierto Dúo de Flautas y Piano. Hospital Universitario Reina Sofía, Córdoba Profesorado: Ana Mª Gutiérrez (flautín), Viviana García-Patrón (flauta) y Andrés Mª Cosano (piano). Alumnado: Pedro Domínguez, Sandra Ruiz y Diego Alcaraz (flauta) y Manuel Alcaraz (piano). Repertorio: West Side Story (Leonard Bernstein), Angry Birds (Ari Pulkkinen), Forrest Gump (Alan Silvestri), Llorona, de la BSO Coco (Popular), Somewhere over the rainbow (Harold Arlen).

Imagen 7. Alumnado y profesorado interpretando una pieza en el Concierto solidario de flautas en el mes de enero. Hospital Universitario Reina Sofía. Córdoba

-25 Febrero 2020. Concierto Cuarteto Flautas y Saxofones. Hospital Universitario Reina Sofía, Córdoba.Profesorado: Ana Mª Gutiérrez (flauta) y Manuel Ureña (saxofón). Alumnado: Sara Ramírez (flauta) y Mario Romero, Pedro Pablo Díaz, Manuel Cerezo y Francisco Garrido (saxofón). Repertorio: Mamma Mia (ABBA), Don't worry, be happy (Bobby Mc Ferrin), May it be (Enya), BSO Gladiator (Hans Zimmer), BSO Rocky (Bill Conti), Cinema Paradiso (Ennio Morricone) y BSO Los Increíbles (Michael Giacchino).

Imagen 8. Alumnado y profesorado interpretando una pieza en el Concierto solidario de flautas en el mes de febrero. Hospital Universitario Reina Sofía. Córdoba

-16 Marzo 2020. Concierto Trío Flauta, Percusión y Piano. Hospital Universitario Reina Sofía, Córdoba. Profesorado: Ana Mª Gutiérrez (flauta) y Francisco Escalante (percusión). Alumnado: Alejandro Cubillo, Alfonso Toledano, Ana Ferrero, Ángela Jiménez y Claudia Lora (flauta) y Pedro García (piano). Repertorio: Ich Liebe Dich (Ludwig van Beethoven), Minueto (Johann Sebastian Bach), Largo Sª Nuevo Mundo (Antonin Dvorak), Serenata (Joseph Haydn), Nana (Johannes Brahms), Marcha del Soldado (Robert Schumann) y Serenata (Franz Schubert).

-1 Abril 2020. Concierto Flauta y Saxos. Asociación Cordobesa para la Integración de los Niños Borderline (ACOPIN), Córdoba. Repetición íntegra del concierto de febrero en el Hospital Universitario Reina Sofía.

-Abril 2020. Concierto Trío Flauta, Saxofón y Piano. Hospital Universitario Reina Sofía, Córdoba. Profesorado: Ana Mª Gutiérrez (flauta), Damián Fernández (saxofón) y Javier Ribelles (piano). Alumnado: Mª Rocío de la Rosa (flauta). Repertorio: Popurrí clásico (Tchaikovsky, Mozart, Brahms), Maggie in the moods, de la BSO Titanic (James Horner), BSO Indiana Jones (John Williams), The Pink Panther (Henry Mancini), Every breath you take (The Police).

-Mayo 2020. Concierto Flauta, Violín y Piano. Hospital Universitario Reina Sofía, Córdoba. Profesorado: Ana Mª Gutiérrez e Irene Morato (flauta) y Marian Peón (piano). Alumnado: Pablo Moreno, Darío Riba (flauta) y Ángel Riba (violín). Repertorio: Vois sur ton chemin, de la BSO Los Chicos del Coro (Bruno Coulais), Carros de fuego (Vangelis), Los cuatro muleros (Anónimo), Canon en Re M (Johann Pachelbel), Gabriel's Oboe, de la BSO La Misión (Ennio Morricone), Promontory, de la BSO El Último Mohicano (Trevor Jones, Randy Edelman).

-Campañas de recogida de materiales, reflejadas en el siguiente cronograma:

FECHA	DESCRIPCIÓN	BENEFICIARIO
Junio - Septiembre 2019	Recogida de libros de actividades y de literatura infantil y de juguetes	Hospital Universitario Reina Sofía
Septiembre - Noviembre 2019	Recogida de corazones solidarios de crochet para decorar el hospital	Hospital Universitario Reina Sofía
1ª Quincena de Octubre de 2019	Recogida de juguetes para tómbola solidaria en el Colegio La Salle	PROYDE

1-19 Diciembre	Recogida juegos de mesa para el concierto solidario del CPM Músico Ziryab de Córdoba	Madre Coraje

Tabla 1. Cronograma de las campañas solidarias del GT "Las enseñanzas musicales de conservatorio aplicadas al bienestar social" (elaboración propia).

6. VALORACIÓN

Según apuntan el profesorado, el alumnado, la comunidad educativa y, sobre todo, las instituciones beneficiarias de esta labor musical, los resultados fueron muy positivos y mejoraron en gran medida el nivel de bienestar de los usuarios, especialmente en el hospital Reina Sofía, donde la continuidad mensual contribuyó a estudiar los efectos prolongados de la música en sus pacientes.

Por todo ello, se prevé una continuidad para el próximo curso 2020/2021, añadiendo la participación de nuevos docentes.

THEATRON: UN DEBATE ONLINE SOBRE LA REPERCUSIÓN DEL TEATRO GRIEGO ANTIGUO EN NUESTROS DÍAS

Theatron: an online debate on the impact of ancient Greek theater today

Isabel Larios Porcel

Profesora de Lenguas Clásicas. IES *Diego de Siloé* (Íllora, Granada)
isabellariosporcel@yahoo.es

Alejandro Valverde García

Profesor de Lenguas Clásicas. IES *Santísima Trinidad* (Baeza, Jaén)
allenvalgar@hotmail.com

RESUMEN

Con motivo de la celebración del Día Mundial del Teatro, se desarrolló entre dos institutos andaluces una actividad pionera consistente en una clase conjunta del alumnado de Humanidades de ambos centros, llevada a cabo de forma telemática, en la que se pudo ahondar sobre la importancia del Teatro en la Antigua Grecia y su repercusión en nuestra sociedad. Empleando una metodología novedosa, se trató de implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje y se analizaron las distintas vías posibles de estudio del antiguo drama ático.

PALABRAS CLAVE: TEATRO; METODOLOGÍA DIGITAL; RECEPCIÓN CLÁSICA; GRECIA ANTIGUA; GRIEGO;

ABSTRACT

On the occasion of the celebration of World Theater Day, a pioneering activity was developed between two Andalusian institutes consisting of a joint class of the students of Humanities of both centers, carried out in a telematics form, in which it was possible to learn more about the importance of the Theater in Ancient Greece and its impact on our society.
Using a novel methodology, students were involved in the learning process and discussed the different possible ways of studying the old attic drama.

KEYWORDS: THEATER; DIGITAL METHODOLOGY; CLASSICAL RECEPTION; ANCIENT GREECE; GREEK;

Fecha de recepción del artículo: 12/04/2021
Fecha de Aceptación: 19/04/2021

Citar artículo: LARIOS-PORCEL, I. y VALVERDE-GARCÍA, A. (2021). *Theatron*: un debate online sobre la repercusión del teatro griego antiguo en nuestros días. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

¿QUÉ LE DEBEMOS A LOS CLÁSICOS GRECOLATINOS?

Ante la alarmante crisis que atraviesan actualmente los estudios humanísticos, se ha vuelto a reabrir un encendido debate sobre la importancia del griego y el latín en nuestro sistema educativo. Muchos son los docentes de estas materias que, en los últimos años, nos hemos replanteado si no habría llegado el momento de renovar nuestras metodologías y de probar nuevos recursos didácticos que resultasen más cercanos y a la vez más motivadores para nuestro alumnado. Fruto de este esfuerzo conjunto han resultado experiencias educativas altamente provechosas tanto para el estudio de los aspectos lingüísticos de las lenguas clásicas (fonética, análisis morfosintáctico y traducción de textos) como de su innegable legado cultural. En este sentido, Grecia y Roma nos ofrecen un potencial didáctico de gran magnitud ya que sus huellas se han mantenido en múltiples aspectos de nuestra propia cultura, andaluza y europea, y su repercusión propicia un acercamiento transversal desde diferentes ópticas. Estamos pensando, por ejemplo, en la importancia de nuestras asignaturas para entender mejor la historia del arte, la filosofía, la literatura universal e incluso el lenguaje científico y matemático.

No es nuestra intención en este momento subrayar todo lo que nuestra cultura occidental debe a sus raíces grecolatinas, que nos obligaría a extralimitarnos en el presente texto, por eso nos centraremos en una experiencia docente que queremos compartir por sus resultados altamente satisfactorios.

Este sencillo proyecto nace del profundo convencimiento de la gran riqueza que supone para nuestra sociedad el conocimiento y la valoración del teatro, cuyos orígenes, como no podía ser de otra manera, nos remiten a la Antigua Grecia. Así que invitamos al lector a que nos acompañe en este apasionante viaje en el tiempo que arrancará en siglos remotos y terminará en las aulas de nuestros institutos.

LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS, PROTAGONISTAS ABSOLUTOS

En un primer momento siempre nos puede asaltar la gran duda de cómo hacer de un tema cultural algo atractivo y motivador para nuestro alumnado. En la programación de la asignatura de Griego para el nivel de 2º de Bachillerato se incluye una unidad de conocimiento específica que se centra en el antiguo drama ático, es decir, que se pretende un primer acercamiento al origen del teatro desde los primitivos rituales dionisíacos hasta la consolidación del género literario bajo las formas concretas de la tragedia, la comedia, el drama satírico y, finalmente, el mimo de época helenística.

Imagen 5. Reproducción de una máscara de teatro griego antiguo usada durante la sesión de clase.

Las opciones son muchas, aunque la clase tradicional en la que el profesor explica el contenido del tema mientras sus alumnos y alumnas toman apuntes no siempre es lo más recomendable. Pero ¿qué ocurriría si les damos a ellos la palabra y les proponemos un trabajo novedoso?

Sin lugar a dudas, la mejor experiencia educativa para conocer de cerca los entresijos del teatro en la Antigua Grecia consiste en organizar un viaje de

estudios y contemplar *in situ* la representación de una tragedia o de una comedia en los maravillosos festivales de teatro grecolatino que se organizan anualmente en nuestro entorno. El propio viaje en sí, la convivencia entre los distintos sectores de la comunidad educativa, el contacto con alumnado de otros centros, la visualización y acústica, al aire libre, de los inmortales textos que siguen vivos entre nosotros gracias al trabajo colectivo de las compañías teatrales resulta realmente impagable. Pero no siempre es posible realizar esta actividad.

Otra forma de entender la importancia del género dramático es organizar en el propio centro escolar una representación de una obra o grabar un vídeo breve en el que se adapte algún texto clásico según los intereses y las posibilidades. De esta manera se aprende en primera persona qué es el pánico escénico, la importancia de la memorización del texto (original o versionado) o de la elaboración de los decorados y el vestuario. Y es que el teatro es una escuela de aprendizaje privilegiada en la que cada cual desempeña un papel fundamental, ya sea dando vida a los diferentes personajes de la pieza o detrás de los focos y de los aparatos de sonido.

En tercer lugar, nuestra experiencia nos aconseja otra modalidad de estudio que consiste en la lectura de una obra (en su traducción al español) y la posterior proyección en el aula de una buena adaptación cinematográfica, para lo que contamos con una abundante filmografía. La utilización del cine como recurso pedagógico nos ha dado muy buenos resultados. Es verdad que implica un trabajo previo de documentación y que se ha de tratar el lenguaje cinematográfico y el literario para extraer un mayor rendimiento a nuestro trabajo, pero el alumnado capta perfectamente con esta metodología la importancia del teatro grecolatino y su influencia en las formas artísticas de nuestro siglo XXI.

Imagen 6. Alumnas y alumnos del IES Santísima Trinidad de Baeza con su profesor de Griego.

Y, llegados a este punto, podemos probar una nueva vía de acercamiento al tema que nos ocupa. Más aun teniendo en cuenta que en los últimos años los problemas derivados de una pandemia extendida por todo el mundo nos han forzado a recurrir a la docencia semipresencial o íntegramente virtual. Alejándonos de la clase magistral o de una posible conferencia impartida por un especialista en la materia, hemos querido que fueran los propios alumnos y alumnas los que protagonizaran nuestra sesión, que hemos bautizado como "Theatron" en honor a sus raíces helénicas.

LA CATARSIS SE PASEA POR NUESTRAS AULAS

A la hora de estudiar los orígenes de la tragedia y de la comedia, muchos son los conceptos que van surgiendo bajo términos concretos que hemos heredado lógicamente de la lengua griega. La propia palabra "teatro" hace

referencia a la importancia de la contemplación de la obra representada en "escena". A los actores (literalmente "hipócritas", ya que dan vida a personajes que no son ellos mismos) acompaña siempre un "coro" que canta y baila entre los distintos "episodios" de la obra, tras el "prólogo" inicial. Y será él mismo el que ponga fin a la representación con su salida ("éxodo") del espacio que se le ha asignado ("orquestra"). Importante es tratar el confuso origen de los ditirambos en honor al dios Dionisos a partir de cantos corales rituales asociados a las fiestas de la primavera, así como la razón por la que los actores (nunca más de tres sobre la escena) ocultan sus rostros tras una máscara ("prósopon"). Desde nuestra mentalidad tampoco comprendemos bien por qué las mujeres nunca fueron admitidas como actrices ni tampoco esa devoción casi religiosa hacia las representaciones teatrales que duraban desde el amanecer hasta la tarde. Pero el concepto más importante, sin duda, es el de la "catarsis", que Aristóteles definió como la purificación del alma que el público ateniense experimentaba al ver ante sus ojos unos sufrimientos tan descomunales. Incluso si se representaban comedias, también se dejaban sentir los efectos de la risa ritual, que operaba de un modo similar en el auditorio liberando tensiones y trayendo gran felicidad.

Todos estos aspectos nos pueden dar una idea del inmenso poder que ya en la Grecia Antigua tenía el teatro como educador de la sociedad. Pero este género literario no conoce límites ni fronteras, ya que se extiende posteriormente a Bizancio y al Imperio Romano y, a través de las recreaciones de autores como Shakespeare o Molière, sigue latiendo en las obras de nuestro querido Federico García Lorca, que sigue la estela de Esquilo, Sófocles y Eurípides. Por su parte, comedias como *Las nubes* de Aristófanes nos pueden hacer ver que no hay nada

nuevo bajo el sol y que, hoy como ayer, los distintos sistemas educativos siempre han sido objeto de crítica por unos y por otros.

¿Cómo hacer llegar este inmenso legado a nuestro alumnado de Humanidades? Si nos limitamos a una retahíla de autores y obras la lista sería interminable. ¿Cómo viajar con ellos hasta la Grecia del siglo V a.C. para tomar contacto directo con los textos antiguos? Pues bien, el primer paso que daremos será implicarlos en esta nueva experiencia para que surja en ellos el deseo del conocimiento.

ACTIVIDADES PREVIAS Y DÍA DEL ESTRENO

A fin de aprovechar al máximo los recursos de cada uno de nuestros institutos, la idea primera fue tomando forma y se decidió que cada grupo de estudiantes realizara una tarea diferente. Así, algunos fueron trabajando en los días previos a nuestra sesión online el tema del drama ático con ayuda de su profesor. Además, el año anterior habían leído la tragedia de Eurípides *Electra* y, tras la proyección del filme homónimo del director grecochipriota Michael Cacoyannis, habían realizado un sencillo trabajo de investigación en el que se cotejaban las diferencias entre el lenguaje cinematográfico y el literario. Este curso, como complemento, visualizaron también la película de Woody Allen *Poderosa Afrodita*, una simpática e inteligente relectura del mito de Edipo, aplicándolo a los tiempos modernos. Podemos concluir que, todas estas acciones los capacitaban de sobra para dar cuenta de los conceptos fundamentales del tema. Finalmente, usando diversos materiales del Departamento de Cultura Clásica, decidieron ponerse diferentes elementos de *atrezzo*, máscaras y vestimentas para completar las explicaciones de la futura

sesión en la que entrarían en contacto con sus compañeros del otro centro educativo.

Imagen 7. Alumnado del IES Diego de Siloé de Íllora con su profesora de Griego.

El segundo grupo de alumnos, por su parte, sin haber tomado contacto previo con el tema de la tragedia y de la comedia, fueron invitados, en los días previos a la actividad, a buscar información sobre el teatro en la Grecia Antigua con el fin de preparar una serie de preguntas que considerasen de interés. Guiados por su profesora de griego clásico, indagaron en el tema y fueron también los encargados de que los medios técnicos fueran los adecuados para la correcta conexión de los dos centros a través de Google Meet.

Y, llegado el día y la hora fijados, con los nervios lógicos de cualquier preestreno teatral, los dos grupos de humanistas de bachillerato entraron en contacto (algunas alumnas incluso desde su propia casa). Tras las presentaciones y los saludos iniciales de rigor, los profesores moderaban esta entrañable sesión en la que unos proponían cuestiones que les interesaban y otros trataban de dar respuesta a las mismas. Una alumna, utilizando la pizarra,

iba escribiendo términos teatrales importantes (“párodos”, “parábasis”) para luego definirlos, otro alumno cogía capa, escudo y lanza, dando a entender que era un actor preparándose para la representación. También se visibilizaron diferentes espacios del aula de lenguas clásicas de uno de los centros donde las imágenes de los antiguos teatros griegos decoran las paredes, así como reproducciones de objetos antiguos como una máscara de comedia o elementos relacionados con la transmisión textual (tablillas, papiro, lucerna romana).

Imagen 8. Desarrollo de la sesión telemática sobre el teatro griego antiguo.

De la interacción entre las alumnas y los alumnos fueron surgiendo temas como el nacimiento de las primeras representaciones dramáticas, el espacio físico y el precio de las entradas, el papel de la mujer y de los niños en el drama ático o las diferencias entre los distintos subgéneros teatrales, realizando un rápido recorrido por autores y mitos que arrancó con el legendario poeta Tespis y terminó con las últimas películas que son, en nuestra opinión, las herederas del teatro grecolatino, como *Incendies* (2011, Denis Villeneuve), *Las furias* (2016, Miguel del Arco) o *El sacrificio de un ciervo sagrado* (2017, Yorgos Lanthimos),

producciones mucho más sugerentes e interesantes que la nueva épica digital de tema mitológico (*Ira de titanes, Hércules, Troya: la caída de una ciudad*).

Sin un orden rígido, cada cual podía ir interviniendo en el debate aportando aquellos conocimientos adquiridos fruto de su experiencia concreta en relación con el teatro, comentando su opinión sobre obras concretas, y el alumnado que también cursa la asignatura de latín, pudo además completar esta visión sobre el teatro griego antiguo estableciendo paralelismos con las comedias de Plauto o las tragedias de Séneca. De este modo, el tiempo pasó demasiado rápido y, cuando quisimos darnos cuenta, tocaba despedirse, no sin antes inmortalizar este evento con alguna que otra fotografía. Como decía Cavafis en su famoso poema *Ítaca*, al final de nuestro viaje todos terminamos un poco más sabios.

ÉXODO DEL CORO Y PREMIO DEL CERTAMEN

La valoración que los docentes hacemos sobre esta experiencia llevada a cabo con nuestro alumnado de 2º de Bachillerato es altamente positiva. Por un lado, los conceptos básicos que queríamos subrayar sobre nuestro tema han quedado suficientemente asentados, pero, lo que consideramos más importante, éstos han nacido de las vivencias de nuestro alumnado y de su trabajo previo de investigación. El hecho de sentirse implicados en el proceso educativo les ha motivado para trabajar con más interés y para comprobar que, a fin de cuentas, todo esfuerzo tiene su recompensa. Nosotros, como decía el gran Sócrates, sólo hemos sido los ayudadores en este maravilloso parto que es alumbrar el conocimiento.

Como decíamos al comienzo de estas breves páginas, las circunstancias adversas que rodean a la enseñanza de las Humanidades a veces actúan de acicate para que el profesorado se reinvente constantemente, buscando nuevas vías de actuación. Convencidos de que Grecia y Roma tienen todavía mucho que decir a las mujeres y a los hombres de nuestra época, seguiremos actualizando nuestras metodologías para que el legado grecolatino siga brillando en el currículo escolar. Ya sea desde la perspectiva de la cultura clásica, desde el aprendizaje de las lenguas clásicas o de forma transversal, fusionando conceptos de diferentes materias, jamás renunciaremos a nuestra misión de acercar nuestras raíces culturales a los alumnos y alumnas de cada generación.

Al finalizar las competiciones dramáticas anuales en la antigua Atenas, los tragediógrafos esperaban ansiosos la decisión del jurado para saber quién recibiría los laureles de la gloria ese año. El premio era ciertamente simbólico, pero el reconocimiento del público y el aplauso desde el graderío no tenían precio. Del mismo modo, si con nuestra labor docente logramos contribuir en alguna medida a que no se apague la antorcha encendida por nuestros clásicos grecolatinos, sino que ésta prenda en el corazón de nuestro alumnado, nuestro esfuerzo habrá merecido la pena.

FOMENTANDO INVESTIGACIONES CREATIVAS

Encouraging creative research

Víctor Pablo Pardo Arquero

Doctor en Metodología de la Investigación de Ciencias de la Salud.
Licenciado en Bioquímica. Diplomado en Magisterio.
Docente e investigador
victorppa@gmail.com

RESUMEN

Actualmente, ante un problema, la solución más creativa suele ser la mejor valorada por la sociedad. Por ello, desde la escuela, se debe fomentar el pensamiento divergente y creativo, y cuanta más información se posea, más se enriquecerán las opciones de resolver. En el presente artículo compartimos una experiencia de investigaciones creativas del Universo, realizada con alumnado de quinto curso de educación primaria del Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Antonio Machado de Lucena (Córdoba, España), con motivo de la Noche Europea de l@s Investigador@s.

PALABRAS CLAVE: CREATIVIDAD; INNOVACIÓN; INVESTIGACIÓN; UNIVERSO; CONCURSOS;

ABSTRACT

Currently, when facing an issue, the most creative solution is usually the best valued by society. Thus, from the school, it must be encouraged the lateral and creative thinking, and, the more information we have, options to solve this issue out will be increased. In this following article, we share the creative research on the Universe carried out with 5th-year-primary pupils from the Childhood Education and Primary School 'Antonio Machado', in Lucena (Cordoba, Spain), on the occasion of the European Researches' Night.

KEYWORDS: CREATIVITY; INNOVATION; RESEACH; UNIVERSE; CONTESTS;

Fecha de recepción del artículo: 3/02/2021
Fecha de Aceptación: 25/03/2021

Citar artículo: PARDO-ARQUERO, V.P. (2021). Fomentando investigaciones creativas. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

No me cabe la menor duda que son muchos los docentes que presentan a su alumnado metodologías originales, formas de afrontar situaciones novedosas o herramientas de trabajo diferentes. Sin embargo, esta frecuente innovación educativa pocas veces se divulga entre la comunidad docente, con lo que en escasas ocasiones se potencian o facilitan mejoras colectivas. Además, no existe una cultura hacia esta lectura específica, o, en otros casos, simplemente hacia la lectura. Por otro lado, si a la sobrecarga de trámites y actividades docentes ordinarias añadimos la recopilación, búsqueda de información, difusión o divulgación de lo realizado en las aulas, toparemos irremediablemente con la falta de tiempo, capacidad o disposición de muchos docentes, aunque no podemos olvidarnos del desconocimiento del protocolo, la metodología o los canales de difusión para las innovaciones llevadas en las aulas.

En este sentido, el intercambio de experiencias, ideas y recursos, junto con la observación mutua de la docencia, propician mejoras del proceso de enseñanza y aprendizaje (San Fabián, 2006). Por tanto, el trabajo colaborativo de los docentes permite, entre otras cuestiones: encontrar acuerdos comunes a los conflictos, analizar la realidad educativa desde el centro, intercambiar las experiencias profesionales, desarrollar la capacidad crítica y participativa de los docentes, unificar los criterios psicopedagógicos y sociológicos, y aprender a

mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández y Malvar, 1999; Lorente, 2006).

Por ello, debería fomentarse una mentalidad reflexiva compartida de la docencia, no sólo dentro de los centros educativos, sino también entre docentes de diferentes centros. Sin embargo, la carga burocrática y las exigencias de familias, administración, alumnado y centro hacen que se dediquen demasiadas horas a organizar, programar, registrar, rubricar y corregir (y ahora también a desinfectar). A esto hay que sumarle la falta de experiencia y formación en análisis compartido de las actuaciones en las aulas. Además, la apuesta de algunas administraciones por la innovación y la investigación educativa se convierte en obstáculo, ya que no sólo falta formación, sino que, además, en ocasiones resulta incomprensible la documentación, e incluso muchos nos encontramos con la incapacidad en la tramitación burocrática en la oferta de programas destinados a tal fin.

Por otro lado, cuando hablamos de escuelas abiertas, no nos referimos a tener puertas y ventanas abiertas para minimizar contagios por aerosoles, sino a llevar la escuela a la sociedad y la sociedad a la escuela, realizar actividades para la comunidad y participar en actividades ofertadas desde el entorno próximo. Aunque la gran cantidad de actividades y concursos ofertados por el entorno conlleva a seleccionar una ínfima cantidad de estos para llevar a las aulas.

En este sentido, son muchas las actividades y concursos en los que participa nuestro centro, con frecuencia desde los planes y programas educativos, con una participación masiva cuando se transmiten las

actividades de forma fácil y directa, y con baja exigencia docente, y que se difunden por las redes sociales del centro. Sin embargo, por los motivos antes señalados, son pocas las acciones abordadas para la reflexión, difusión y divulgación en revistas propias de la comunidad educativa (Pardo-Arquero, 2020, 2019a, 2019b y 2018; Laguna-Luque y Pardo-Arquero, 2018).

Por tanto, para afrontar estas exigencias por parte de los docentes, tanto de coordinación como de trabajo en equipo, no sólo es importante que se reconozca y valore la profesión desde los distintos sectores de la sociedad, sino que además es esencial un compromiso social y político que dote de recursos, junto con la creación de espacios y tiempos en los centros facilitadores de comunicación, así como una implicación por parte de los docentes que les permita desarrollar las capacidades que fomenten profesionales reflexivos, investigadores y generadores de conocimiento acerca de la experiencia y práctica de su docencia (Korthegan, 2010).

Con el objetivo de dar a conocer nuestra experiencia, en esta ocasión compartimos una actividad realizada con el alumnado de tercer ciclo de educación primaria, con motivo de la Feria de Pequeñ@s Grandes Investigador@s, gestionada desde el Real Jardín Botánico de Córdoba, dentro de la Noche Europea de l@s Investigador@s, organizada desde la Universidad de Córdoba (España).

1.1. CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN

El Sistema Educativo debería dotar de herramientas al alumnado para integrarse en el mercado laboral, así como mejorar la sociedad en la

que vive. En este sentido, cada vez son más las empresas que demandan a sus trabajadores resolver problemas de forma creativa y con imaginación, con lo que estos conceptos han ido adquiriendo más relevancia a nivel educativo, económico y político en nuestra sociedad. Y sin embargo, generalmente en las escuelas, la transmisión de conocimientos suelen dejar los aspectos de creatividad e imaginación a una manualidad o dibujo en áreas consideradas menos importantes (Educación Artística), siendo cada vez más el alumnado que queda desprovisto de herramientas para afrontar situaciones nuevas y desconocidas de forma satisfactoria. Por tanto, debemos ofrecer al alumnado más oportunidades de observar, escuchar, experimentar, reflexionar, descubrir, compartir pensamientos, consensuar, tomar decisiones, arriesgar y ser creativos. La familia y los docentes deben enseñar a los más pequeños a no tener miedo a equivocarse o fracasar, si suponen aprendizajes enriquecedores para los siguientes intentos.

Según la Real Academia Española (2020), la creatividad hace referencia a la capacidad de crear, y la imaginación es la facultad de representar imágenes de cosas reales, ideales o de la fantasía, así como la facilidad para formar nuevas ideas o proyectos. Guilford (1950) define la creatividad como un conjunto de aptitudes en base a la capacidad de generar alternativas lógicas (en base a la variedad, cantidad y relevancia de la producción) ante una información, y en base a la capacidad de imaginar cambios (en base a redefinir, transponer, revisar o modificar) de esa información.

1.2. CURIOSIDAD E INVESTIGACIÓN

La curiosidad y la actitud investigadora son aplicables a todo lo que nos rodea. Podemos generar una inquietud hacia el saber, la investigación, la creatividad y la imaginación de nuestro alumnado. La curiosidad e inquietud de los niños y niñas desde que nacen les ayudan a satisfacer sus necesidades de indagar, experimentar y aprender, permitiendo adquirir nuevos conocimientos y desarrollar la iniciativa emprendedora y el espíritu crítico. Algo innato cuanto más pequeño es el niño o niña ansiosos de saber y conocer todo lo que le rodea y que desafortunadamente desde nuestra forma de educar se va frenando esa curiosidad. Las infinitas preguntas que plantean al ir dominando el habla, en múltiples ocasiones, tienden a ser coartadas por la falta de tiempo, el cansancio, las prisas o la poca paciencia de los adultos, muchas veces incluso sin darnos cuenta.

Tumbarse una noche de verano en la orilla del mar a ver las estrellas es uno de los mayores placeres que podemos tener. En esos momentos es cuando las mentes más inquietas comienzan a cuestionarse el porqué de las cosas: la luz que nos llega de estrellas más lejanas se emitió antes que las que vemos más cercanas, la posibilidad de existencia de seres vivos en otros planetas, e incluso de vida inteligente con la que comunicarnos, la necesidad de viajar más rápido por el espacio para llegar más lejos, que el mundo de los átomos parece tener tantos espacios vacíos como el universo, o los problemas de chatarra de naves enviadas. Si somos capaces de conectar o transmitir algunas de las inquietudes, y despertar el interés del alumnado, será más fácil captar su atención a la hora de adquirir los conocimientos que debe aprender.

2. PROGRAMACIÓN

De forma breve indicamos los aspectos más destacados del trabajo realizado:

2.1. OBJETIVOS

El objetivo principal de la actividad ha sido la aplicación de los conocimientos adquiridos sobre el Universo para presentar una redacción creativa sobre aspectos desconocidos del mismo.

2.2. CONTENIDOS

- El Universo.
- Incógnitas del Universo por descubrir.
- Montaje audiovisual con croma.

2.3. METODOLOGÍA

El aprendizaje basado en el pensamiento permite aplicar lo aprendido para resolver situaciones de la vida diaria. Así se ha propiciado una metodología creativa y pensamiento divergente hacia aspectos desconocidos del Universo, mediante habilidades comunicativas (redacción escrita y exposición oral).

2.4. TEMPORALIZACIÓN

Durante el fin de semana posterior a la finalización del tema del Universo se les solicitó realizar una redacción que fueron exponiendo en las semanas siguientes y realizando las modificaciones oportunas según las aportaciones de la clase.

2.5. EVALUACIÓN

- Vinculación entre lo aprendido y lo expuesto.
- Claridad y organización de la información.

3. FUTURAS INVESTIGACIONES CREATIVAS DEL UNIVERSO

Terminábamos la unidad didáctica sobre el Universo en las clases de Ciencias Sociales de quinto curso de educación primaria del CEIP Antonio Machado de Lucena (Córdoba) cuando un correo informando sobre la celebración de la Feria de Peque@s Grandes Investigador@s dentro de la Noche Europea de los Investigador@s nos llevó a pensar en participar.

En 2020 se iba a celebrar el 27 de noviembre este evento que pretende divulgar la ciencia y despertar vocaciones entre los más jóvenes. La situación de pandemia llevó a reinventarse para abordar la situación, siendo la propuesta mandar algún material en vídeo, presentación de diapositivas, montaje de fotos, de algún proyecto puesto en marcha en clase, o incluso material ya preparado del curso pasado, trabajos o experimentos en casa… Probablemente lo más fácil de montar sería un vídeo, así que nos pusimos manos a la obra.

Había que conectar lo trabajado en el aula con algo atractivo para animar al alumnado a participar. Por ello, se les invitó a elaborar una redacción durante el fin de semana donde a partir de lo trabajado debían crear una historia en la que imaginasen su experiencia como científicos y científicas, con viajes por los astros, o descubrimientos de nuevos planetas, o solventando retos de trasladarse a mayor velocidad, o resolver problemas de carburantes más eficientes, o inventando cómo interactuar ante nuevas especies extraterrestres.

La mayoría del alumnado realizó un interesante trabajo presentando sus redacciones y exposiciones orales, a las que se les aportó pequeños matices de mejora o adaptación al montaje audiovisual. Así mismo, hubo que seleccionar un limitado número de alumnado a fin de no extender demasiado el vídeo, entre los que fueron autorizados por las familias para el uso de la imagen de los menores y además manifestaron su deseo de participación voluntaria. Las presentaciones fueron desde viajes a planetas conocidos hasta a planetas nuevos, desde descubrimientos de seres vivos microscópicos hasta nuevas especies avanzadas, desde formas de energía ecológicas hasta nuevos diseños de naves espaciales, o desde movimientos orbitales conocidos hasta nuevas estructuras del universo. Los criterios de selección fueron conforme a la disponibilidad para poder realizar la grabación en el macro instalado en el salón de actos, gracias a las facilidades del equipo directivo y las sustituciones por algunos compañeros y compañeras.

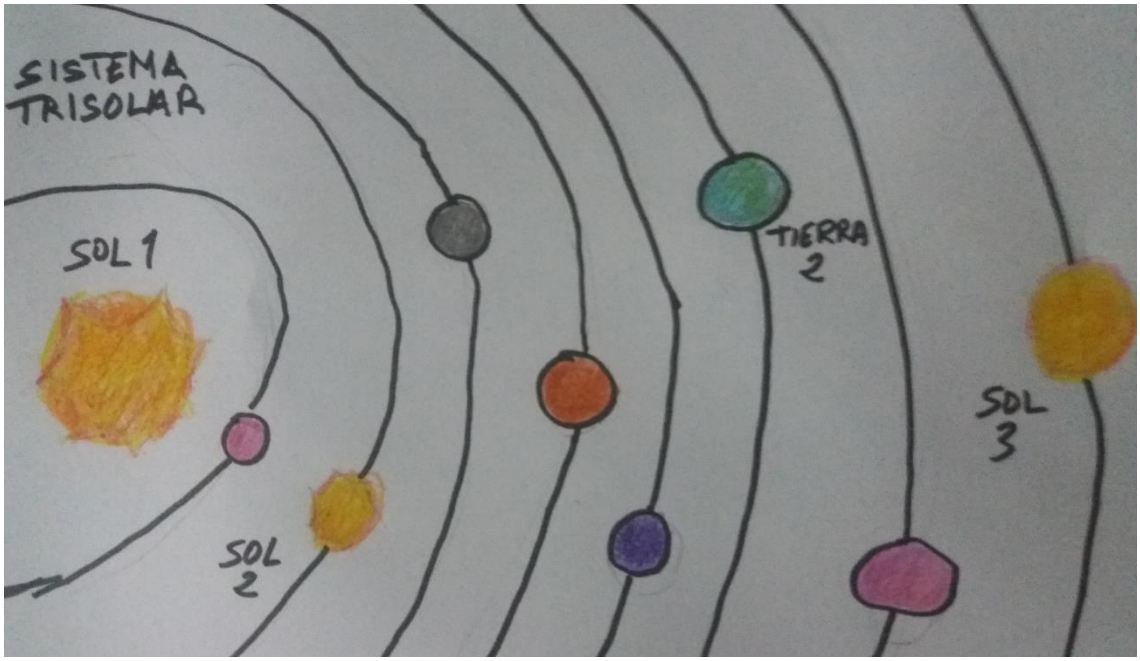


Figura nº 1: Ejemplo de sistema con tres Soles y planeta habitable

El alumnado además tuvo la oportunidad de conocer de primera mano cómo se realiza la superposición de imágenes en vídeos mediante el empleo de cromas, gracias al ofrecimiento del material del maestro D. Joaquín Calvillo.

4. FERIA DE PEQUEÑ@S GRANDES INVESTIGADOR@S

Carolina Luque, desde el jardín botánico, informaba de que la mayoría de actividades a realizar serían virtuales debido a la pandemia, y solicitaba aportaciones para celebrar la Feria de Pequeñ@s Grandes Investigador@s aunque fuera en un formato diferente. La participación fue pequeña pero no por ello menos interesante.

Felicitar a los compañeros y compañeras por su participación. Los distintos trabajos presentados fueron:

CEIP Duque de Rivas de Córdoba. Coordinado por D. Antonio José Gimbert:

Antonio José Gimbert Olivares (25 de octubre de 2020). Proyecto de Ciencias Duque de Rivas [Archivo de Vídeo]. Genially: https://view.genial.ly/5f956f413a71a60d89b36b53/video-presentation-genially-sin-titulo

CEIP Al Yussana de Lucena (Córdoba). Coordinado por Dª. Azahara Gracia:

Azahara Gracia Ordóñez (2020). It's not magic, it's science [Recurso TIC]. Wakelet: https://wke.lt/w/s/1zpADs

CEIP Antonio Machado de Lucena (Córdoba). Coordinado por D. Víctor Pardo:

Víctor Pardo (6 de noviembre de 2020). Futuras investigaciones creativas del Universo [Archivo de Vídeo]. Youtube: https://youtu.be/sVpBGtq0GLw

Víctor Pardo (16 de noviembre de 2020). Pequeñ@s Investigador@s matemátic@s [Archivo de Vídeo]. Youtube: https://youtu.be/bkaozp34OLw

Figura nº 2: Evento de comunicación de Premiados.

En esta edición, el primer premio fue compartido entre los escasos participantes. En cuanto a los miembros del jurado, fueron uno por cada una de las instituciones implicadas en la organización de la Noche Europea de los Investigador@s en Córdoba:

- IMGEMA Real Jardín Botánico de Córdoba: Enriqueta Martín-Consuegra, Directora científico-técnica

- Instituto de Estudios Sociales Avanzados IESA-CSIC, Rafael Villafuerte, investigador en el área de recursos naturales.

- Universidad de Córdoba, Antonio Jesús Sarsa, catedrático de Física Atómica, Molecular y Nuclear y Coordinador General de Investigación.

Figura nº 3: Alumnado participante del colegio en la entrega de premios.

5. VALORACIÓN

El entusiasmo del alumnado en este tipo de actividades queda manifiesto en las constantes modificaciones de sus producciones narrativas para ajustarse a las exigencias de participación en el montaje. Por tanto, este tipo de actividades pueden contribuir a afianzar conceptos, ampliar conocimientos, fomentar la creatividad, favorecer aspectos de comunicación, etc.

Muchos docentes manifestaron su deseo de haberse sumado a la iniciativa a posteriori, ya que no hubo ningún interés cuando se difundió la información, al igual que ocurre para muchas de las actividades y concursos ofrecidos por el entorno y que suelen contar con baja participación (como también queda patente en esta actividad).

Aunque desde los centros educativos se difunden las actividades ofrecidas por el entorno, existe poco interés o capacidad participativa por parte de los docentes. Por tanto, se pueden incorporar a las programaciones las actividades ofertadas por el entorno y ser integradas desde las diferentes áreas para no incrementar en exceso la sobrecarga de la labor docente.

Desafortunadamente, la forma de trabajar centrada en la exigencia de ajustarse a los libros resulta limitante, junto al descontento de algunas familias con no ajustarse a los libros, hacen inviable dar continuidad al trabajo con otros proyectos, como el proyecto de investigación aeroespacial STEAM.

Las administraciones y organizaciones que requieran la participación en sus actividades o concursos de los centros educativos deben transmitir la información de forma atractiva, simple y escueta para facilitar la motivación de los docentes de llevarla a su alumnado, así como dotar de incentivos hacia los docentes.

Finalmente, señalar que si consideramos que las actividades ofertadas por el entorno pueden utilizarse de forma estimulante para favorecer el aprendizaje de nuestro alumnado, saldremos de la rutina y conseguiremos motivar más hacia el aprendizaje.

6. AGRADECIMIENTOS

Agradecer al Equipo Directivo del CEIP Antonio Machado la disposición para facilitar la realización de este tipo de actividades, a la comunidad educativa su colaboración para la realización de la actividad, en especial a los docentes que han colaborado directa o indirectamente (sustituciones) en favorecer el montaje audiovisual, así como a las familias y alumnado participante. Además,

resaltar la labor de Don Joaquín Calvillo en la dirección de las Tecnologías Audiovisuales. También debo agradecer la contribución con la parte anglosajona del artículo a Don Luis Sánchez.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Algunos autores apostamos por dar un paso más hacia la visibilización de las mujeres en la investigación, por ello hemos decidido incorporar los nombres completos de los autores y autoras para evitar se interpreten los apellidos como masculinos.

Antonio José Gimbert Olivares (25 de octubre de 2020). Proyecto de Ciencias Duque de Rivas [Archivo de Vídeo]. Genially: https://view.genial.ly/5f956f413a71a60d89b36b53/video-presentation-genially-sin-titulo

Azahara Gracia Ordóñez (2020). It's not magic, it's science [Recurso TIC]. Wakelet: https://wke.lt/w/s/1zpADs

Fernández, Mª Dolores y Malvar, Mª Laura (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3. https://bit.ly/2Mo4wdP

Guilford, Joe Paul (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454. http://doi.org/10.1037/h0063487

Korthagen, Fred A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68, 88-101. https://bit.ly/3r1m4v0

Laguna-Luque, Mª Carmen y Pardo-Arquero, Víctor-Pablo (2018). Visibilizando compositoras en tercer curso de Educación Primaria. *eCO – Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 15, 128-142. https://bit.ly/39z4Cby

Lorente, Ángel (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10. https://bit.ly/3ovo2C9

Pardo-Arquero, Víctor-Pablo (2020). Unas experiencias emprendedoras. *eCO-Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 17, 319-337. https://bit.ly/3j2wbwV

Pardo-Arquero, Víctor-Pablo (2019a). Percepción por los docentes de estereotipos de género a través de la imagen. *efdeprotes.com-Lecturas: Educación Física y Deportes*, 253, 35-47. https://bit.ly/2MmZD4T

Pardo-Arquero, Víctor-Pablo (2019b). Dinamizando la interacción entre docentes: el reto de la semana. *eCO-Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 16, 161-181. https://bit.ly/2YsF35u

Pardo-Arquero, Víctor-Pablo (2018). Visibilizando deportistas femeninas en cuarto curso de Educación Primaria (9-10 años). *EmasF- Revista digital de Educación Física*, 52, 65-78. https://bit.ly/2NSqYMI

Real Academia Española (2020). creatividad. In *Diccionario de la lengua española*. https://bit.ly/3r65iLb

Real Academia Española (2020). Imaginación. In *Diccionario de la lengua española*. https://bit.ly/3cxS1r3

San Fabián, José Luis (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación Educativa*, 3. 6-11. https://bit.ly/36uXmeH

Víctor Pardo (6 de noviembre de 2020). Futuras investigaciones creativas del Universo [Archivo de Vídeo]. Youtube: https://youtu.be/sVpBGtq0GLw

Víctor Pardo (16 de noviembre de 2020). Pequeñ@s Investigador@s matemátic@s [Archivo de Vídeo]. Youtube: https://youtu.be/bkaozp34OLw

¡NOS CAMBIAMOS A GOOGLE SUITE!

We move on to GSuite!

Concepción Quesada Padilla

Profesora de Inglés. IES La Soledad *(Villafranca de Córdoba)*
concepcionquesada@iesgongora.es

RESUMEN

Breve presentación de la implantación de la plataforma GSuite en el centro, pasos que se han seguido, consejos, trucos acerca de cómo establecer una organización de GSuite Educación para novatos. Qué formación hemos recibido, posibilidades que ofrece esta plataforma y otras herramientas o aplicaciones ligadas a ella para la práctica educativa, tanto en el aula como a distancia, así como ejemplos de materiales creados e ideas.

PALABRAS CLAVE: GSUITE; EXPERIENCIA; DUDAS; MATERIALES; HERRAMIENTAS;

ABSTRACT

Brief presentation on how to install and develop with useful pieces of advice for new users. Short explanation too of some other virtual tools related to Google. It also contains examples of materials created and which possibilities this virtual environment has brought up for our school.

KEYWORDS: GSUITE; EXPERIENCE; DOUBTS; MATERIALS; TOOLS;

Fecha de recepción del artículo: 30/01/2021
Fecha de Aceptación: 25/03/2021

Citar artículo: QUESADA-PADILLA, C. (2021). ¡Nos cambiamos a Google Suite!. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Ante todo queremos dejar claro que en este artículo no vamos a presentar un tratado exhaustivo y completo de cómo manejarse de forma profesional en Google suite, sino más bien nuestra aventura con su implantación y su uso en el curso 2019/20.

Es nuestra experiencia cómo usuarios novatos en esta plataforma que ya forma parte del día a día de la práctica docente de la mayoría de los centros.

Nuestro punto de partida con Google Suite y el grupo de trabajo fue anterior al terrible confinamiento de marzo. Por suerte.

Y digo por suerte, porque no fue una tarea simple, esta de poner en marcha la plataforma prácticamente desde cero.

No quiero pensar que hubiera pasado si no hubiéramos comenzado con anterioridad nuestro trabajo de crear usuarios, grupos, correos, etcétera.

Por eso y para intentar facilitar la labor aquellos centros que quizás aún no cuentan con Google suite para educación como plataforma educativa, pero les gustaría tenerla, escribimos este artículo.

Sin embargo, y como hablamos de TIC, el vertiginoso desarrollo de la tecnología y las diferentes aplicaciones, también en educación, hace que parte del trabajo que nosotros realizamos durante el inicio de curso para empezar a utilizar Gsuite, ya no sea necesario llevarla a cabo en los centros, gracias al acuerdo firmado entre la Junta de Andalucía y Google para simplificar el acceso a Gsuite para Educación.

La situación actual en la que la Junta de Andalucía ha firmado un acuerdo con Google Suite para poder utilizarlo en los centros como plataforma bajo el auspicio de la Consejería de educación, ha cambiado la forma de registro para

presentar las solicitud de esta plataforma en los centros. Que resulta así, más sencilla. Pero, igualmente, creemos, que muchos de los pasos expuestos en este artículo pueden resultar de ayuda a la hora de poner en marcha el funcionamiento y los contenidos de Gsuite, ya que el soporte y la ayuda acerca de cómo desarrollar esta aplicación en los centros educativos, sigue estando en manos de Google, y es en esa información, donde nosotros, los no muy expertos, a veces, nos hemos sentido un poco perdidos.

Servirá quizás, como guía al resto de la comunidad educativa en esta transición tecnológica.

Dicho lo cual presentamos en este artículo nuestra experiencia también en esos pasos previos, que si bien, ya no son necesarios, significaron un gran avance en la competencia digital de los que los llevamos a cabo, presentándonos retos que debimos afrontar con trabajo en equipo.

A lo largo de este artículo mostraremos la utilidad, así como los productos que creamos, y que aún seguimos creando, mediante Gsuite para nuestro centro.

PRIMEROS PASOS

Vamos a empezar por lo básico, que a veces es dónde los no muy tecnológicos nos perdemos. En muchas ocasiones encontramos tutoriales o consejos que incluyen expresiones desconocidas para nosotros como: dominio propio servidor de contenidos...

Creemos importante a la hora de tomar la decisión de utilizar cualquier plataforma educativa la motivación de cada centro para elegir la que más le conviene.

En nuestro caso muestra motivación principal fue la necesidad de utilizar una forma de comunicación común y segura para todos los integrantes de la comunidad educativa. Así que nuestro primer paso fue plantear esta necesidad al inicio de curso, al claustro; necesidad que fue corroborada y ya de esta manera aprobado por el claustro.

En ese momento decidimos formar un grupo de trabajo que serviría como eje dinamizador para la implantación de la plataforma,

Este grupo de trabajo estaría formado por el equipo TIC y otros profesores y profesoras con la inquietud necesaria para formarse inicialmente en esta tarea, para luego ayudar y complementar la formación del resto del claustro, alumnado, secretaría y demás usuarios.

Los objetivos que nos planteamos:

- Analizar y estudiar los materiales técnicos emitidos por Google que nos permitan poder implantar y conocer el funcionamiento de Gsuite, en general y en el centro.

- Aprender a adaptar los materiales y la plataforma a nuestra realidad.

- Formarnos para poder guiar la transición de nuestro modelo actual de trabajo compartido.

- Mejorar nuestra competencia en TAC.

Gran parte del profesorado ya usábamos diferentes tipos de medios virtuales con el alumnado: gmail yahoo Moodle edmodo etcétera

Además, está el hecho de que ya llevábamos varios años usando nuestros correos personales de Gmail documentos de Drive drive etcétera como Método de compartir información entre profesorado recoger trabajo de alumnado recopilar datos y demás, como forma de adaptarnos a las TIC y por ayudar al medio ambiente ahorrando papel de forma innecesaria. Medida esta que ya habíamos decidido implantar en el centro.

Pensamos, por supuesto, en su repercusión en el aula, ya que creemos que la plataforma virtual simplificará y ayudará a la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, optimizará los recursos tanto materiales: ordenadores, móviles...como virtuales: plataformas, tutorías...

Podremos utilizar y descubrir nuevas herramientas, extensiones TIC ligadas a Gsuite que harán más efectiva la metodología digital, no solo como vehículo sino como metodología (rúbricas, dale la vuelta a tu aula, emociones y valores,).

Por todo lo anterior pensamos que la plataforma que mejor nos ayudaría a cumplir estos objetivos sería Google Suite para educación. Además esta plataforma nos presentaba varias ventajas como por ejemplo, la protección de la información y datos (ver más acerca de esto) y la de poder crear cuentas de Gmail correo para alumnos menores de 14 años.

También hay que destacar que algunos profesores y profesoras ya habían realizado cursos de formación en la herramienta de Google Suite en el CEP de Córdoba acerca de cómo usar Classroom, Drive etcétera.

Asimismo, Google proporciona mucha información útil y bastante clara para guiarnos y ayudarnos en el proceso de la creación de la plataforma y de su posterior desarrollo.

No obstante, queríamos dejar claro que esta plataforma sería paralela al uso de Séneca como forma reglada para la comunicación con familias, tutores legales.

Esta nueva plataforma nace para nosotros como recurso para uso interno.

Y entonces, una vez aprobado en claustro, nos pusimos manos a la obra.

De nuevo, es verdad, que los siguientes pasos han cambiado a partir del curso 2020/21 debido a que la situación de pandemia en la que nos encontramos ha hecho que todos nos adaptemos y cambiemos, pero pensamos igualmente, que en algún momento, nuestra experiencia puede ser útil para algún centro.

Un consejo antes de empezar: el navegador más compatible lógicamente, es Chrome pero también es posible utilizarlo con otros navegadores como Mozzila, Chromium…

El nuestro no es un centro TIC cuenta con seguridad de contenidos ni tampoco teníamos un dominio propio.

Así que este fue nuestro siguiente paso, solicitar un dominio con el nombre que queríamos para reconocer claramente a nuestro centro. Este es uno de los pasos que ya no hay que hacer, ya que lo realiza la Junta desde Séneca, pero sí puede ser útil si se quiere solicitar un dominio para la página web, por ejemplo.

Se puede solicitar en varias plataformas, también en Google, cuesta menos de 12€ anuales y lo transmitas directamente con ellos. Todas las instrucciones para este proceso se encuentran paso a paso explicados en Google.

Siguiente paso o dificultad. Más adelante nos encontramos con lo que para nosotros, eran dificultades a las que no encontrábamos respuestas, ya que como decimos, a veces, lo más básico no queda reflejado en tutoriales o foros oficiales.

Algunos de ellos fueron:

- Nos dan el visto bueno al otro dominio y decidimos empezar a crear nuestra plataforma para el centro, creamos los primeros usuarios profesorado pero solo permite crear alguno no mucho por qué no encontramos las respuestas.
- 15 días después de crear estos pocos usuarios, recibimos un mensaje: “ha disfrutado de 15 días de prueba. Debe pagar para poder utilizar todas las funciones”. ¿Otra vez? No hay de qué preocuparse una semana más tarde sin hacer nada por nuestra parte observamos que tenemos todas las funciones y opciones abiertas lista para que las completáramos.

Todos estos pequeños sustos formaban parte, por lo visto, del proceso normal de la solicitud.

YA TENEMOS TODO … ¿Y AHORA QUÉ HACEMOS?

Empezamos aquí con nuestras actuaciones en lo que se refiere a la organización formal de GSuite para nuestro centro.

En el Panel central de administración encontramos términos como: *grupos, unidad organizativa, usuarios, contactos…*

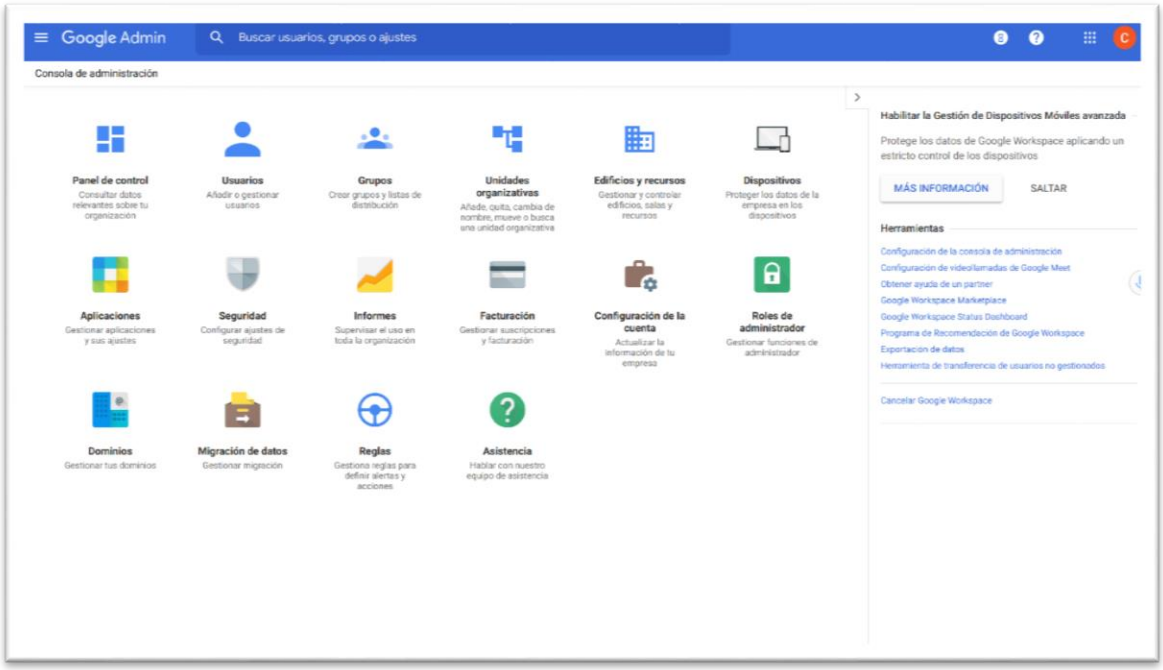


Imagen 9

Un consejo: organizarlo todo por curso escolar, en otro curso, posteriormente, podremos copiar o repetir la estructura o cambiar lo que no os guste menos.

- Primero plantear las *unidades organizativas.* Es muy importante la jerarquía en la que las dispongáis, Porque de ella dependen los permisos de los distintos usuarios, para poder acceder a las distintas herramientas de Gsuite; lo que se le concede a la categoría situada en un nivel superior, lo reciben los niveles inferiores por defecto, a no ser que se le retiren una vez creados todos los usuarios.

En estas unidades organizativas debemos reflejar la estructura del centro por ejemplo: directiva /claustro/ alumnado/ grupo /1A/ 1B/ 2B.1/…

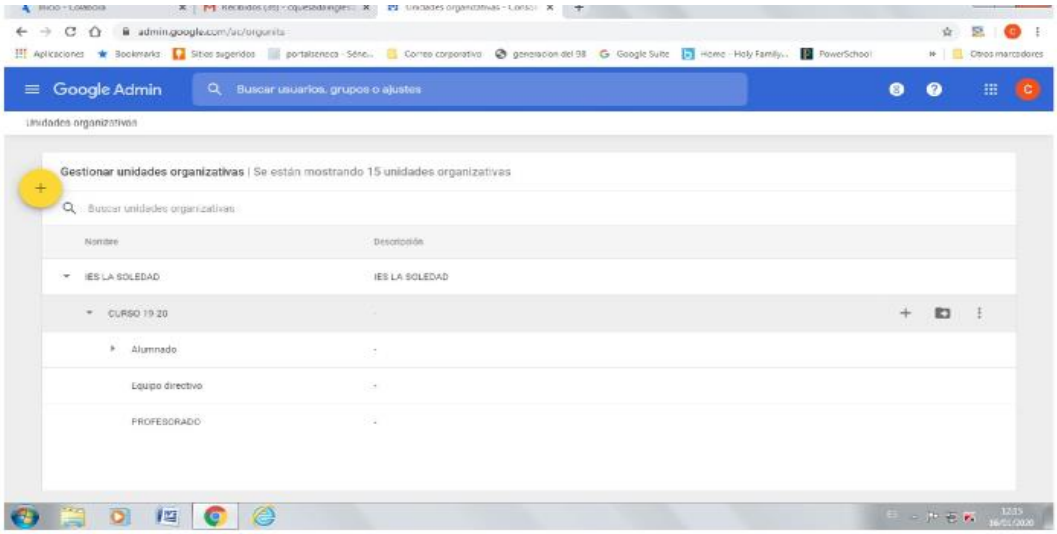


Imagen 10

Una vez creados los diferentes niveles de unidades organizativas, volvemos al panel principal, al icono: *Usuarios* veremos en esta parte de la izquierda nuestra unidad organizativa marcamos las que nos interesa y entonces empezamos a crear usuarios para esta categoría.

Esta tarea , antes del acuerdo con Google, la podía realizar el coordinador TIC, algún miembro del equipo TIC , si lo hay, la directiva o desde secretaría siempre que la administrador inicial de Google Suite conceda esos permisos para aquellos usuarios que así se decida.

Esos permisos se pueden ver haciendo clic en el usuario creado sea un desplegable y allí veremos privilegios y roles de administrador.

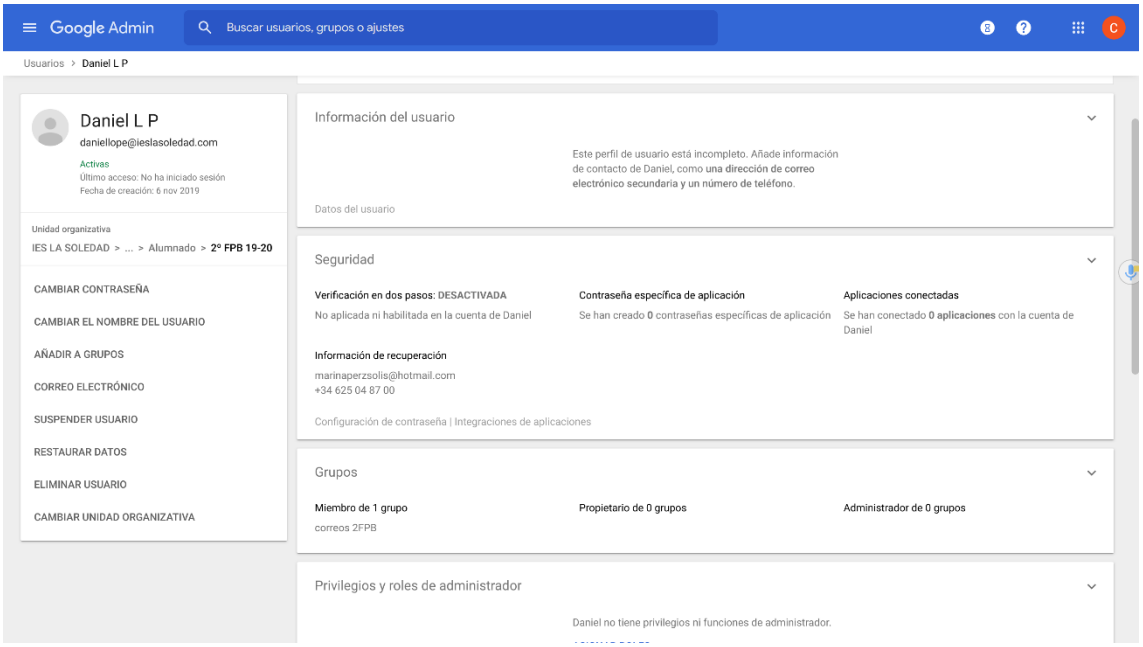


Imagen 11

Cuando rellenamos los datos personales de cada usuario en su perfil es conveniente incluir un correo alternativo del que disponga anteriormente para que sirva como correo de recuperación en caso de olvido de contraseña.

Volvemos de nuevo a participar para crear los *grupos*. Este icono incluye los grupos de correos, cada grupo-clase creado en la unidad organizativa puede tener su propio correo de grupo o subgrupo. Ejemplo:

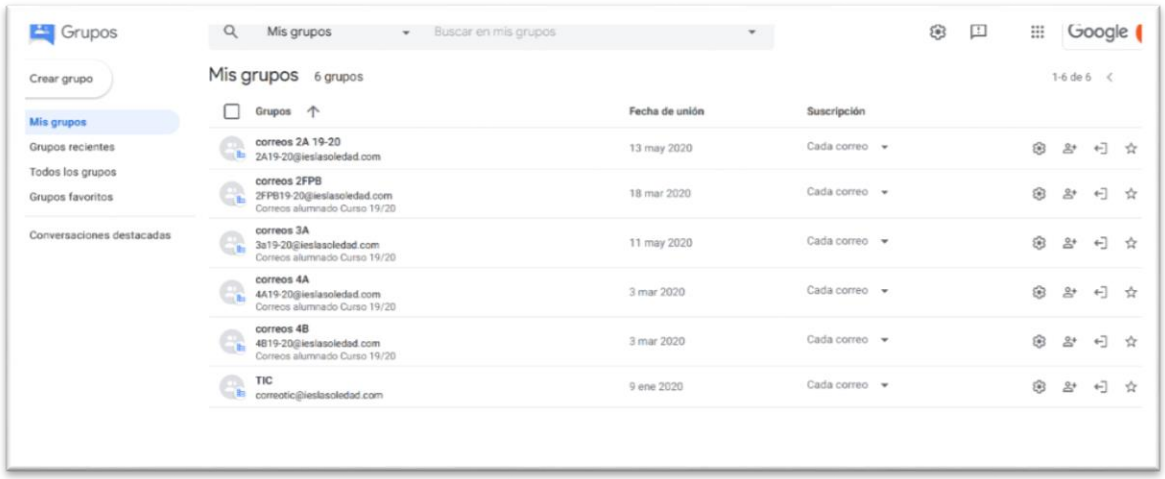


Imagen 12

Y a su vez incluye los correos personales del alumnado de cada clase.

Otro consejo en los permisos se puede hacer propietario al tutor del grupo clase de este grupo de correos común es útil para comunicarse con todos los alumnos y alumnas.

Atención: Para empezar, poder empezar a usar este grupo de correos cada profesor o profesora debe unirse al grupo al que quiera ver o escribir.

Nota importante esto no te permite enviar un correo directamente al grupo desde Gmail para eso hay que agregarlos o importarlos cómo *contactos*, pinchando de nuevo en ese icono en las aplicaciones de Google.

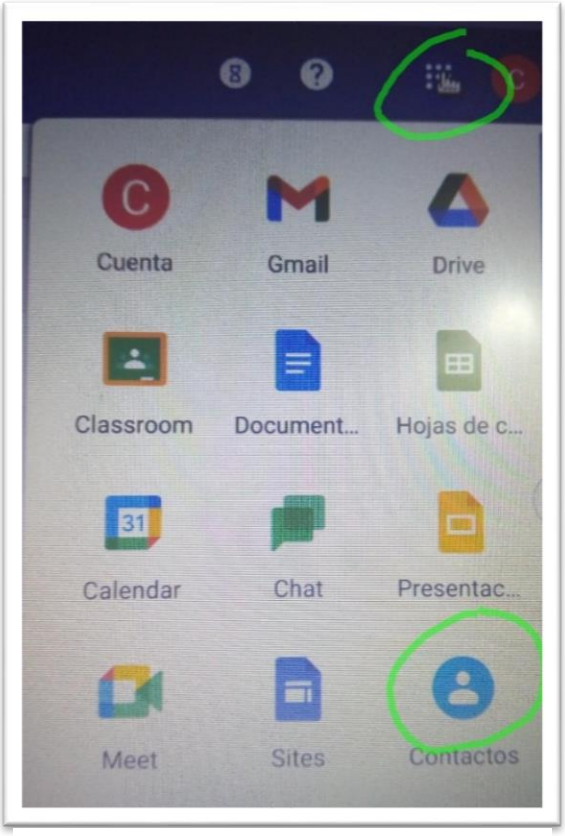


Imagen 13

CÓMO LO USAMOS GSUITE Y PARA QUÉ. NUESTRAS HERRAMIENTAS MÁS UTILIZADAS.

Drive

Podríamos decir que Drive fue "el culpable" de que iniciáramos este paso, al haber utilizado anteriormente esta herramienta con nuestros correos personales para transmitir la información entre nosotros.

Vimos su utilidad. Es una super aplicación que nos permite compartir la información y gracias a la memoria indefinida que proporciona G suite para educación, también podemos almacenar una gran cantidad de datos.

Aquí también es fundamental la organización de la información en carpetas, tanto por parte del profesorado de forma individual, como en las compartidas de directiva, tutorías, actividades para grupos etcétera.

Esta herramienta permite trabajar de forma colaborativa con mucha facilidad. Dentro de Drive encontramos otras utilidades geniales:

- Google Docs.
- Presentaciones de Google .
- Formularios Google
- Calendar.
- Jamboard

Todas estas herramientas (tanto para ordenadores, como sus correspondientes aplicaciones para dispositivos móviles) nos han sido de gran utilidad en nuestras clases, más aún, en el confinamiento desde marzo para mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje con nuestro alumnado. Por ejemplo, elaborando tablas compartidas de tareas por grupos de clase de forma que todos veíamos qué tenían propuesto para la semana y así evitar duplicidad y una cantidad excesiva de trabajo.

Relacionado con la importancia de mantener una organización, hemos aprendido a utilizar la herramienta Calendar de Google y por supuesto Meet.

Cada una de estas herramientas o utilidades de Drive merecería una explicación mayor sobre su uso, ventajas y dificultades, mencionamos, eso sí algunos complementos posteriores, aplicables dentro de Google docs, como son

- *Orange Slice* para crear rúbricas, *Emojis for Docs*:

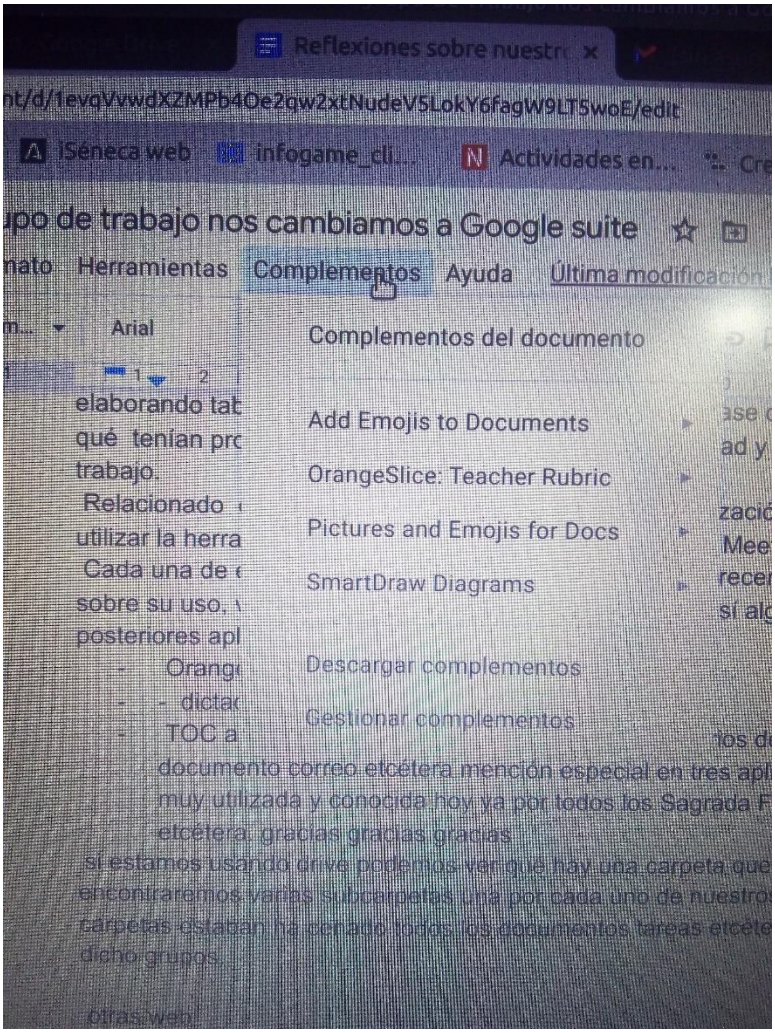


Imagen 14

Dictado por voz: muy útil para textos (posible dictar en varios idiomas):

- *Talk and Comment:* Talk and Comment - Notas de voz Ofrecido por: talkandcomment.com , práctico para incluir comentarios de voz en cualquier documento, correo, etcétera.

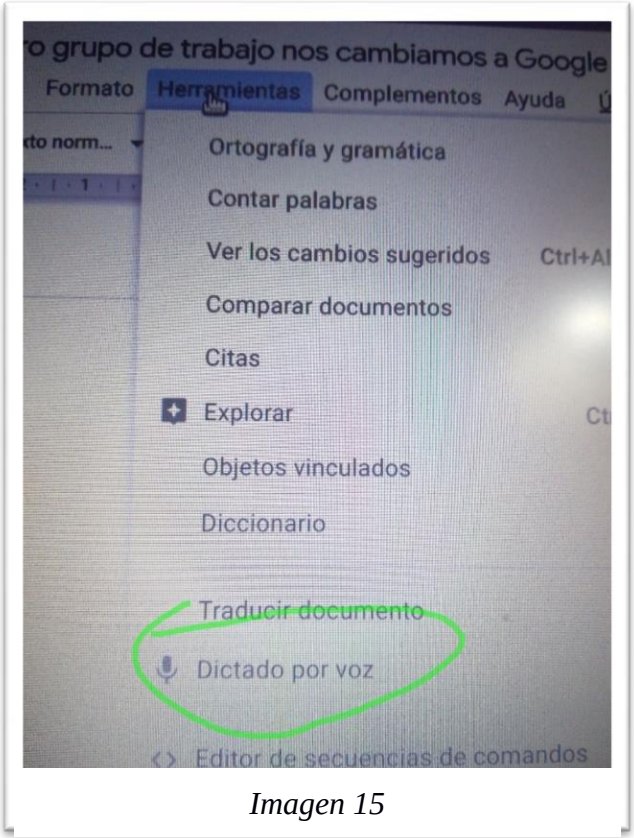


Imagen 15

- Mención especial para *Classroom* muy utilizada y conocida hoy por todas las familias, alumnado, profesorado.

Cuando estamos usando Drive podemos ver que hay una carpeta que se llama *Classroom,* donde encontraremos varias subcarpetas una por cada uno de nuestros grupos, dentro de esta sus carpetas estarán almacenados todos los documentos, tareas y archivos que hemos creado mediante la aplicación *Classroom* en dichos grupos.

- Otras páginas web

Una vez que tenemos nuestros grupos de clase creados y con nuestros alumnos y alumnas inscritos en estos grupos, podemos recurrir a otra diferentes webs que nos permiten vincular a nuestro alumnado y su trabajo con esas aplicaciones como son Edmodo, Additio, Edpuzzle, Quizziz y otras

Todas estas aplicaciones y herramientas, sus contenidos y su utilidad, las hemos ido descubriendo y aplicando a la práctica educativa, poco a poco a lo largo del curso.

FORMACIÓN Y PRODUCTOS ELABORADOS

Como decimos, este artículo muestra tan solo unos inicios básicos y necesarios para que todo empiece a rodar, más adelante, cada centro y para profesor o profesora lo adaptará a su práctica y necesidades diarias.

Como todos los centros, este grupo de trabajo estaba formado por profesores y profesoras con diferente nivel de competencia digital, para todos ha significado un avance y mejoran en dicha competencia.

Resultó de gran importancia la formación recibida desde el CEP y su asesoramiento, junto con la tutoriales y ayuda de Google.

La forma de trabajo entre los miembros del grupo ha sido de otra forma totalmente colaborativa: carpetas compartidas con recursos TIC, actividades TAC, propuestas, lecturas... de esta manera hemos podido ayudar al resto del claustro, alumnado y familias cuando surgían dudas, nuevos retos , descubrimiento de nuevas aplicaciones ...

Durante el desarrollo del curso académico hemos ido subiendo a la plataforma *Colabora* de la Junta Andalucía mucho material obtenido a través de estas herramientas como pueden ser vídeos educativos, vídeos de ánimo al

alumnado en la pandemia, tareas, formularios, entre otros muchos ejemplos de materiales elaborados.

Varias de las tareas colaborativas que hemos realizado tienen que ver con nuestras actividades de intercambio de alumnado y profesores con otros centros educativos en el extranjero, ya sea mediante los programas Erasmus que disfrutamos, como con otros más particulares, nuestro intercambio con EEUU, GSuite, como plataforma internacional, ofrece la posibilidad de compartir con estros centros educativos, respetando normas internacionales de seguridad y protección de datos.

Las posibilidades de todas estas herramientas virtuales son muchísimas, por eso la formación del profesorado y del alumnado en esta dirección es tan importante en el mundo de hoy en día.

Os dejamos unas cuantas imágenes de este material:

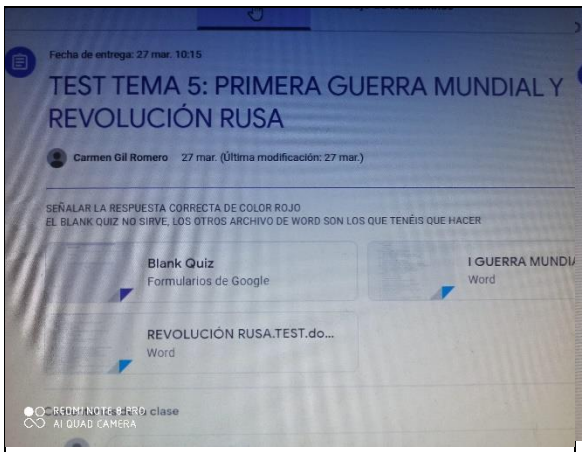


Imagen 16. Cuestionarios Google compartidos por Classroom

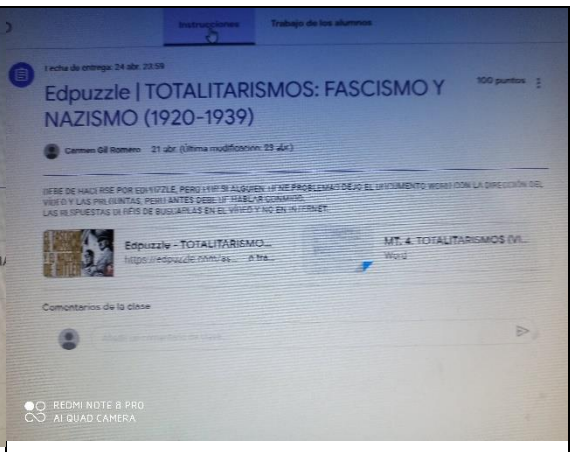


Imagen 17. Actividades de Edpuzzle

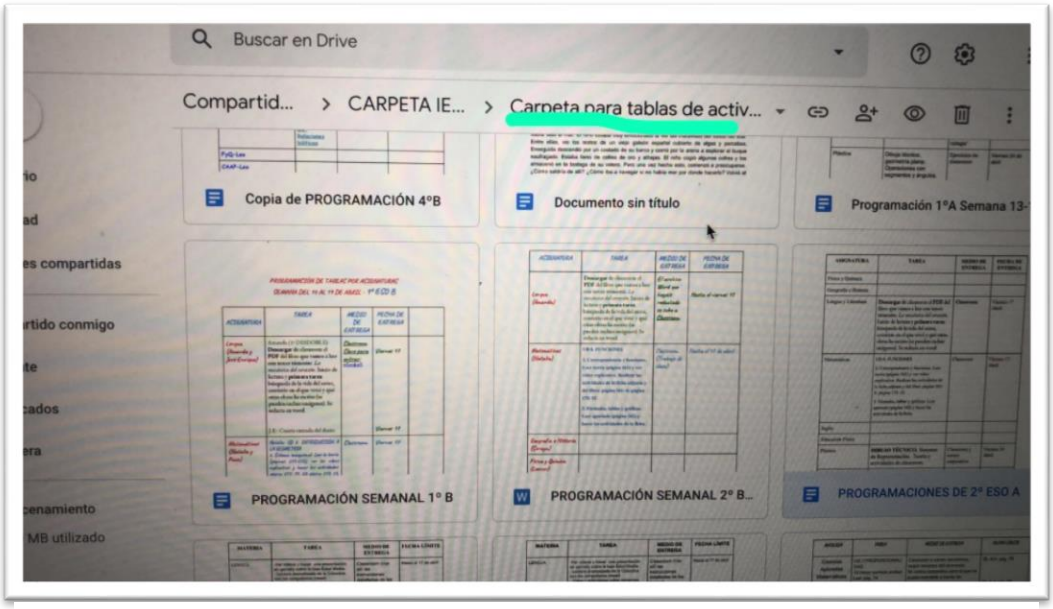


Imagen 18. Tabla compartida organización tareas para los grupos

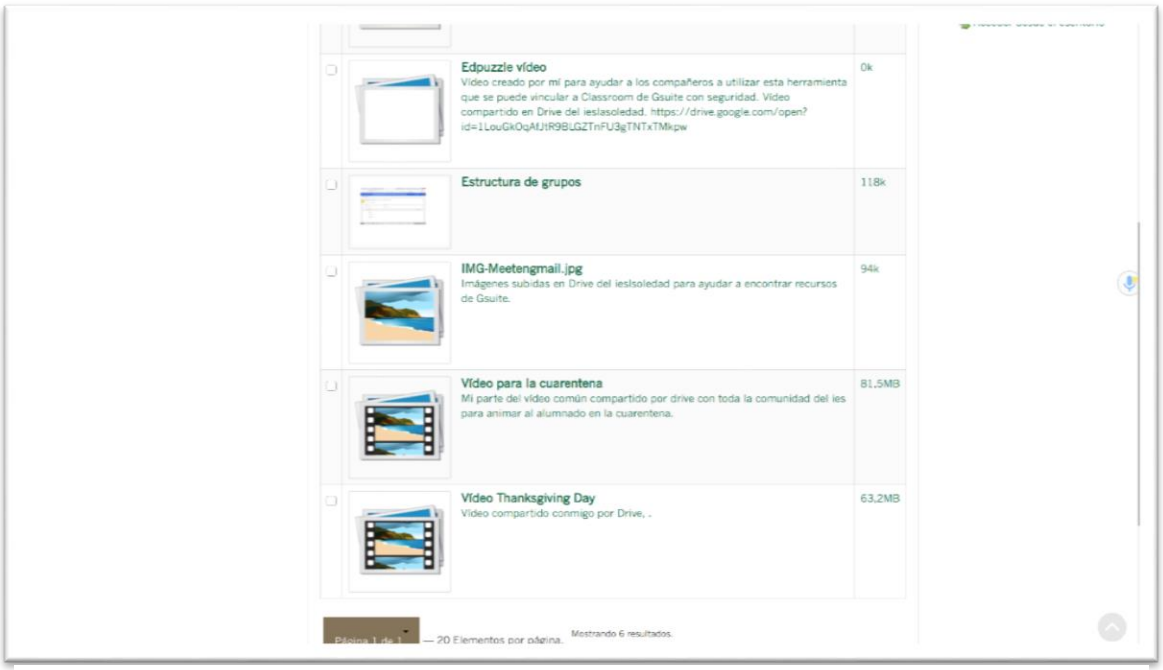


Imagen 19. 11Diferentes materiales creados y compartidos

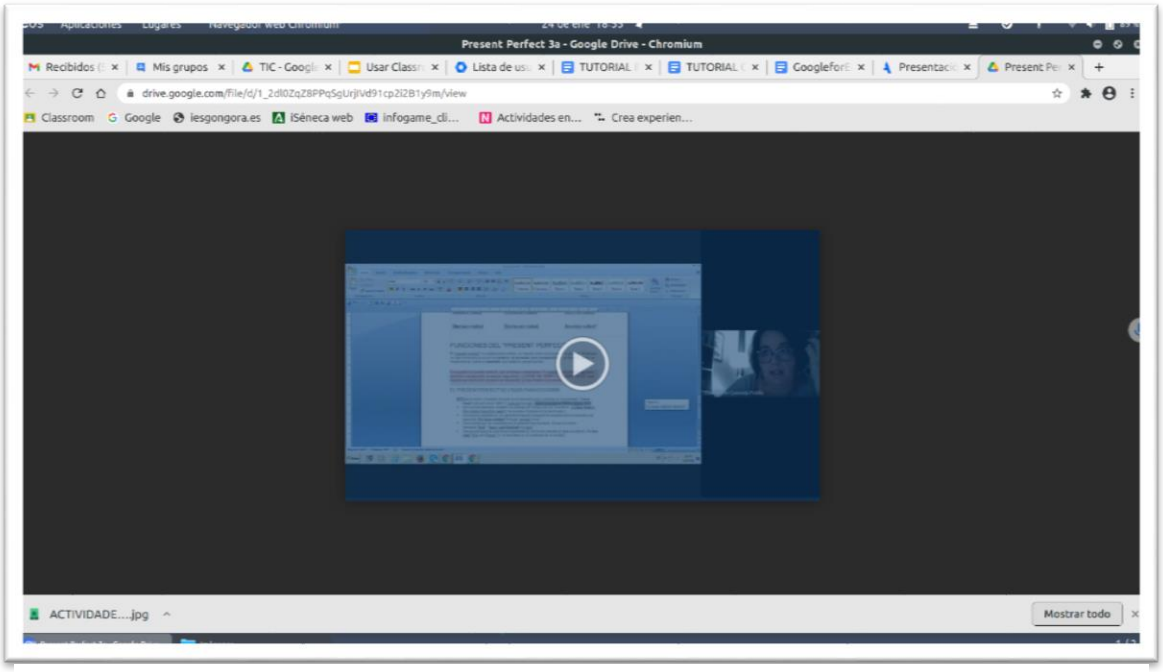


Imagen 212. Vídeo de una presentación de Google, grabada en Meet

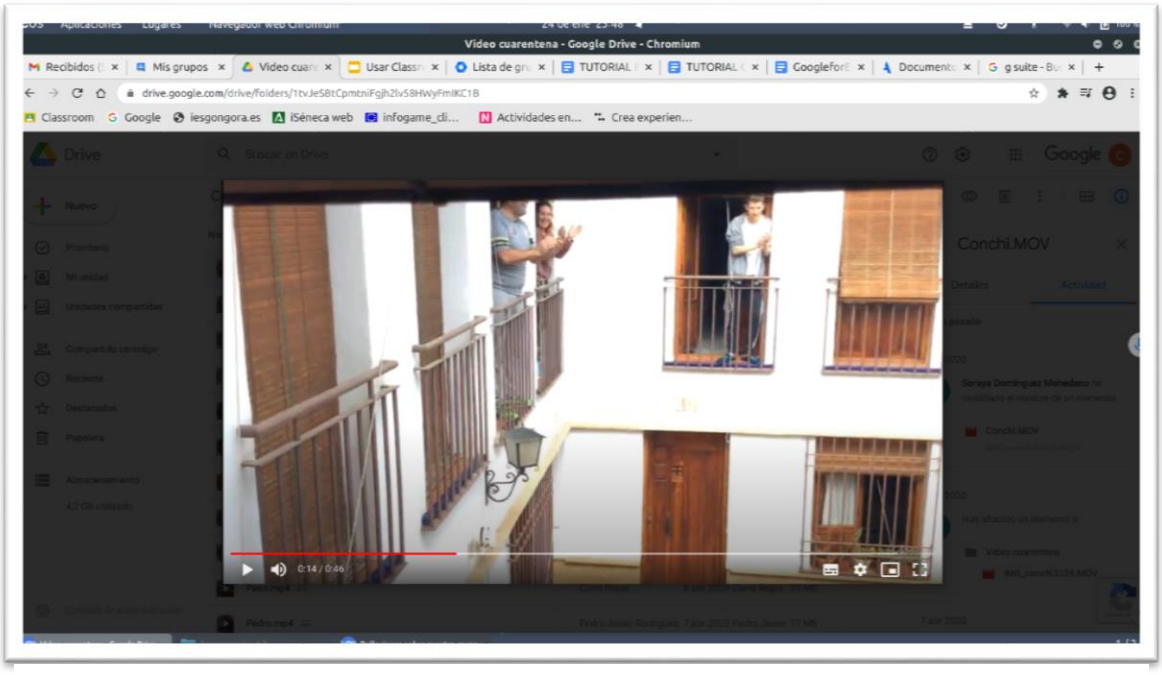


Imagen 203. Nuestra actividad más querida: Vídeo del profesorado compartido en la cuarentena

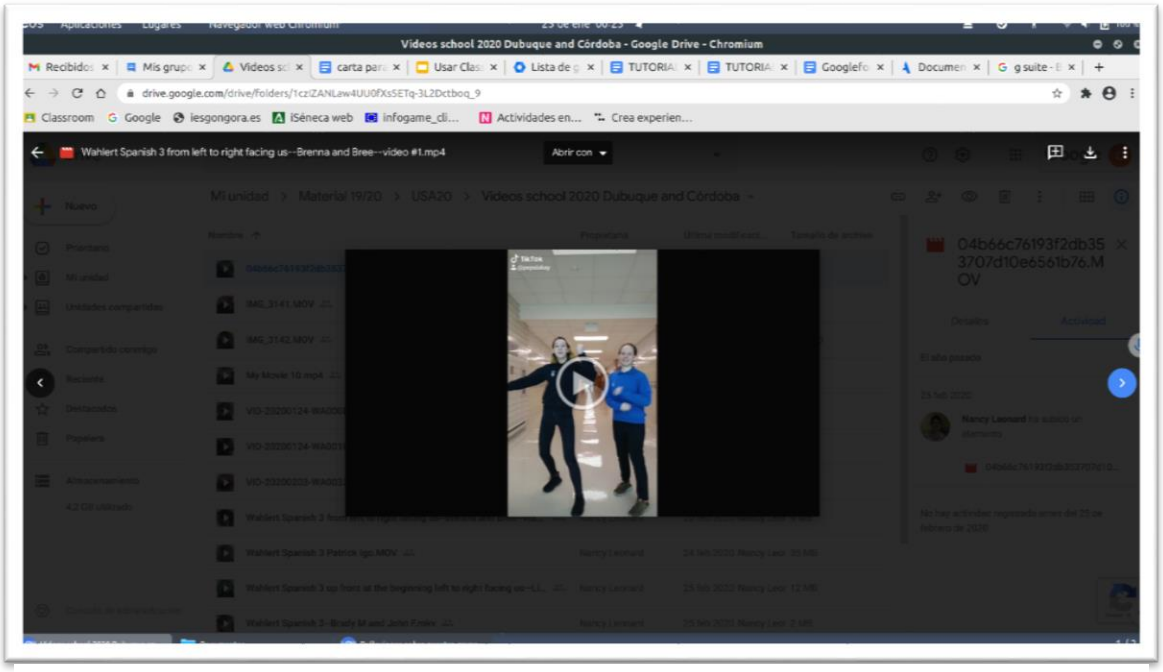


Imagen 22. Vídeo americanos

Otra de las posibilidades que ofrece Google como parte de su formación en este campo son los cursos de capacitación de Google para certificar la competencia de los participantes en su conocimiento de GSuite y capacitarlos como posibles futuros formadores de otros profesores y profesoras.

REFLEXIÓN Y VALORACIONES

Durante todo el periodo de aplicación de esta plataforma hemos podido ir comprobando lo que mejor funcionaba para nuestro centro. Por ejemplo, fueron de gran utilidad las tablas colaborativas en Docs para las tareas, Meet para reuniones de departamentos, tutorías, evaluaciones etcétera.

Pese a algunos problemas y tropezones, siempre hemos valorado de forma positiva esta plataforma y su uso.

En la memoria de evaluación del grupo de trabajo la valoración del profesorado participante fue positiva así como la valoración final por parte del claustro.

Especialmente gratificante ha sido la valoración favorable recibida a lo largo y al final del curso por parte de las familias, mediante una encuesta enviada por un formulario Google; recibimos felicitaciones y agradecimiento por su parte porque, a pesar de las dificultades iniciales, todas las familias han apreciado el trabajo realizado con sus hijos e hijas. Con esta plataforma y el trabajo realizado por medio de ella, se han sentido más conectados y cerca del centro educativo, a la vez que han podido seguir sus clases, de una forma cercana. Asímismo todos han constatado que han mejorado su competencia digital .

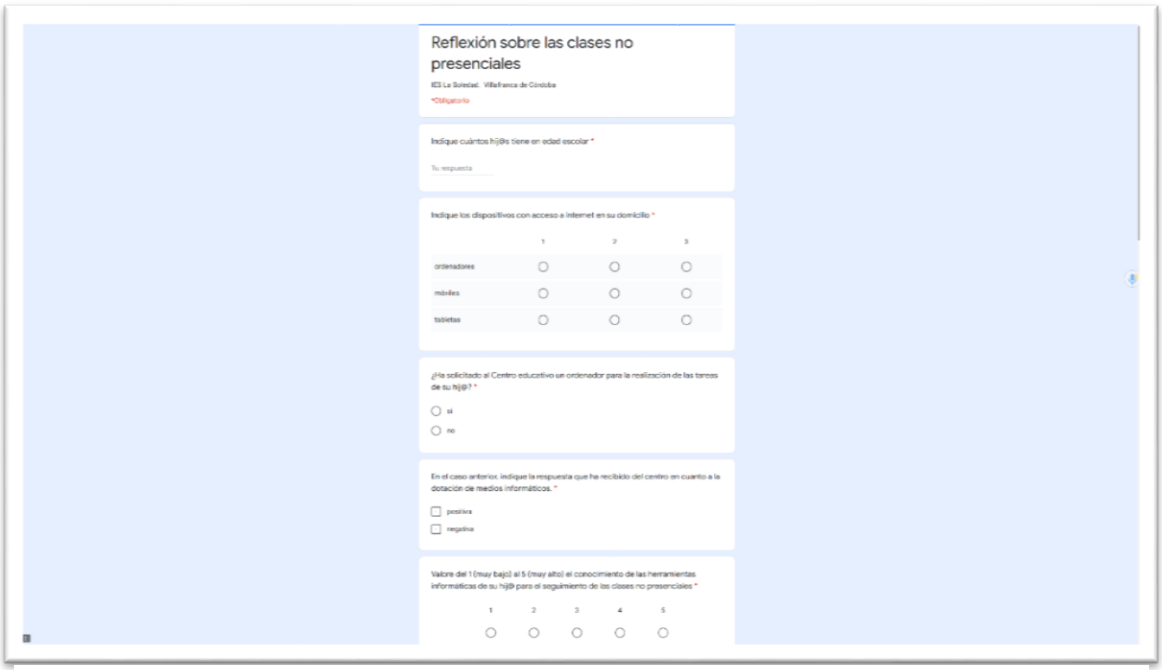


Imagen 23. Encuesta a las familias

Realmente ha sido una labor común y colaborativa de toda la comunidad educativa de nuestro centro. Fue un gran paso para nuestro pequeño, pero

dinámico centro que nos está llevando por un camino nuevo que descubrimos juntos poco a poco.

Las circunstancias actuales pueden ser distintas a la hora de solicitar la inscripción en Google suite pero con este artículo hemos intentado solventar dudas que en ocasiones son básicas y puede resultar difícil encontrar respuestas.

Como dijimos al principio no es un tratado exhaustivo y profundo sobre la plataforma, pero más bien acercar nuestra experiencia a otros centros con la esperanza de que pueda ser de utilidad. Adelante.

MONOGRÁFICO:

TRANSFORMACIÓN DIGITAL EDUCATIVA

DAME UN REA Y CAMBIARÉ EL MUNDO

OER to change the world

Mª Dolores Alberdi Causse

Jefa de Servicio del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (Cedec)
lola.alberdi@educacion.gob.es

Cristina Valdera López

Directora del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (Cedec)
cristina.valdera@educacion.gob.es

RESUMEN

La UNESCO destaca el potencial transformador de los recursos educativos abiertos (REA), generando oportunidades de mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje y un acceso equitativo a la educación. La disponibilidad de recursos educativos libres, gratuitos y modificables, unido a los avances tecnológicos, permiten a los docentes construir propuestas de aprendizaje de calidad contextualizadas. Además, el uso y modificación de REA en las aulas favorece la generación de redes de colaboración entre el profesorado. Es importante para ello conocer qué aspectos son clave en la creación de REA y conocer ejemplos que nos sirvan de referencia, como el proyecto EDIA.

PALABRAS CLAVE: REA, EDUCACIÓN ABIERTA; PROYECTO EDIA; EXELEARNING; REDES DOCENTES;

ABSTRACT

UNESCO highlights the transforming potential of Open Educational Resources (OER), generating opportunities for improvement in the learning process and enhancing equitable access to education. The availability of free resources that permit reuse and adaptation, in addition to the evolution of technology, enable teachers to build quality personalised learning proposals. Furthermore, the re-use and adaptation of resources facilitates the generation of teachers networks. In this context, It is important to study the key aspects in the creation of OER as well as examples that may serve as reference, like EDIA project.

KEYWORDS: OER, OPEN EDUCATION, EDIA PROJECT, EXELEARNING, TEACHER NETWORKS;

Fecha de recepción del artículo: 1/03/2021
Fecha de Aceptación: 26/03/2021

Citar artículo: ALBERDI-CAUSSE, M.D. y VALDERA-LÓPEZ, C. (2021). Dame un REA y cambiaré el mundo. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo cambiante donde la tecnología tiene cada vez más peso. Las posibilidades que tenemos los docentes de crear contenidos digitales y compartirlos cada vez son mayores, potenciando la disponibilidad de recursos útiles para toda la comunidad educativa.

Está demostrado que el uso de materiales adaptados al contexto específico de nuestro alumnado mejora los resultados de aprendizaje, por lo que a priori parece que la creación de recursos educativos ad hoc sería lo deseable. Sin embargo, dada la enorme y creciente cantidad de recursos educativos creados por otros compañeros y compañeras docentes, puede resultar mucho más eficiente y útil partir de materiales ya creados y adaptarlos a nuestro contexto: modificarlos, traducirlos, utilizar una parte de ellos, combinarlos con otros y redistribuirlos.

Parece una solución obvia que nos puede facilitar mucho la vida como docentes. Sin embargo, no todos los materiales que encontramos disponibles en las redes pueden ser reutilizados, modificados y redistribuidos. Dependerá, en gran medida, de la licencia que estos incorporen. Que esos materiales estén disponibles en internet no implica que carezcan de derechos de autor o que esté permitida su explotación en cualquiera de sus aspectos.

Surge por tanto la necesidad de ofrecer una solución a esta situación en la que existe, por un lado, la necesidad de disponer de materiales educativos de calidad adaptados al contexto de cada docente y su alumnado, y por otro, una gran cantidad de materiales creados.

En este sentido, **los recursos educativos abiertos (REA) nos garantizan la posibilidad de disponer de materiales de libre acceso y modificación de forma completamente gratuita**. De esta forma, no solo se facilita el trabajo a los docentes, sino que además se consigue fomentar una educación en igualdad equitativa, y generar redes de colaboración entre docentes.

Todo esto cobra mayor importancia en la situación actual, en tiempos de incertidumbre, cuando la posibilidad de acceder gratuitamente a recursos de calidad es importante, favoreciendo la equidad en educación. La disponibilidad de estos recursos junto con la evolución de la conectividad en centros escolares y en hogares permiten que los REA puedan ser utilizados en todas las modalidades formativas: presencial, a distancia o mixta, e incluso en las situaciones en las que sea necesario pasar de una a otra.

QUÉ SON LOS REA

Pero, ¿en qué contexto y con qué significado se formula el término "recurso educativo abierto"? El término fue adoptado por la UNESCO en 2002 en el Foro sobre el Impacto de los Cursos Abiertos de Educación Superior en los países en desarrollo, si bien la definición se ha ido perfilando a lo largo de distintos congresos. Actualmente, se definen como "materiales de aprendizaje, enseñanza e investigación, en cualquier formato y soporte, de dominio público o

protegidos por derechos de autor y que han sido publicados con una licencia abierta que permite el acceso a ellos, así como su reutilización, reconversión, adaptación y redistribución sin costo alguno por parte de terceros" (Recomendación sobre Recursos Educativos Abiertos, UNESCO, 2019).

Los REA, por tanto, no solo deben ser accesibles y gratuitos, sino que además deben poder reutilizarse, modificarse y redistribuirse. En 2009, David Wiley propuso el Marco de las 4R que definía aquellos derechos otorgados a los usuarios de REA, es decir, qué puede hacer un usuario con un REA:

Imagen 24Cedec. Las 4 R de los recursos educativos abiertos (CC BY-SA)

Podemos añadir, sin embargo, que, aunque se cumplan las características básicas mencionadas (gratuitos y modificables) pueden existir

recursos más abiertos o menos, esto es, que faciliten esa apertura o la limiten. Por eso destacamos otros tres requisitos que se deberían cumplir:

- Que el contenido respete las pautas de accesibilidad recomendadas para que usuarios con diferentes capacidades puedan acceder a ellos.
- Que estén creados o puedan ser editados con una herramienta gratuita, sencilla y multiplataforma, como eXeLearning, ofreciendo además el código fuente del material.
- Que aporten valor a lo ya existente, que sean innovadores y faciliten nuevas formas de educar.

Imagen 25. Cedec. Definición y características de los recursos educativos abiertos (CC BY-SA)

LOS REA Y LA EDUCACIÓN ABIERTA

Tal y como se infiere de las características descritas, los recursos educativos abiertos han sido considerados como la "punta de lanza de la Educación Abierta", entendida como:

- una educación accesible para todos y todas, con independencia del nivel de ingresos o la ubicación geográfica.
- una educación que permite la participación activa de todos los colectivos, instituciones, familias, docentes y estudiantes.

La Educación Abierta amplía el campo de acción desde la educación formal a la educación no formal, abarcando todas las etapas vitales de los individuos y siendo, en definitiva, educación para toda la vida (Declaración de Ciudad del Cabo de 2008).

La accesibilidad y participación se traduce en una apuesta por un desarrollo sostenible en educación, fomentando la equidad educativa en todos los niveles y la inversión por parte de gobiernos y administraciones en este tipo de recursos que garantizan el acceso universal a la educación de calidad (Declaración de París sobre Recursos Educativos Abiertos de 2012).

El Plan de Acción sobre los REA (Liubliana, 2017) se materializa en el objetivo número cuatro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (2015), que insta a la comunidad internacional a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

A raíz de estos congresos y declaraciones oficiales, respaldados por la UNESCO y gran cantidad de instituciones educativas, la bibliografía y webgrafía acerca de la Educación Abierta y los REA se ha multiplicado pero, en todos los

casos, se hace referencia como última instancia a la Declaración Universal de los Derechos Humanos que afirma que todo individuo posee derechos y libertades fundamentales, de los que forma parte el derecho a recibir y a difundir informaciones e ideas por cualquier medio de expresión y sin limitación de fronteras (artículo 19), así como el derecho a la educación (artículo 26).

CÓMO DEBE SER UN REA

Una vez que hemos aclarado el marco conceptual en el que se define el concepto REA, nos adentramos en conocer cómo es un recurso educativo abierto. A la hora de crear un recurso educativo abierto debemos tener en cuenta 3 elementos fundamentales: el contenido, la herramienta con la que se crea y la licencia.

Contenidos

El contenido de un recurso educativo abierto, específicamente hablando de secuencias didácticas, debería seguir las siguientes recomendaciones:

- Promover el desarrollo de un aprendizaje competencial en el alumnado.
- Indicar qué contenidos curriculares o criterios de evaluación se están trabajando y desarrollando a lo largo del recurso.
- Incorporar todo lo necesario para que el recurso pueda ser aplicado en el aula: instrucciones, tareas, instrumentos de evaluación formativa, etc.
- Enriquecer las tareas con herramientas TIC, promoviendo así el desarrollo de la competencia digital.

- Asegurarse de que los contenidos son accesibles, independientemente de las capacidades del alumnado.

Herramienta

La herramienta con la que creamos y editamos los recursos es importante porque este factor técnico puede definir cómo de abierto es un material, en función de la facilidad que ofrece para su modificación y adaptación. En este sentido, definimos las características deseables de la herramienta:

- Gratuita y multiplataforma, de manera que todos los usuarios puedan utilizarla independientemente de su nivel adquisitivo y del sistema operativo de su equipo.
- Fácil de usar. Cuanto más sencillo resulte el uso de la herramienta para los usuarios, más fácil será que estos la utilicen para crear y modificar REA.
- Capacitada para generar materiales accesibles, facilitando el cumplimiento de las pautas de accesibilidad definidas por W3C. Cuanto más accesibles sean los materiales que creamos, más personas podrán acceder a ellos independientemente de su capacidad.
- Que, en el caso de herramientas online, se asegure la protección de datos y el buen uso de los mismos. Cuanto más seguros y protegidos estén los usuarios, más confianza se generará para el uso de las herramientas, la modificación de los materiales y su redistribución.
- Una herramienta de software libre nos dará además la facilidad de adaptar el código a nuestras necesidades y la seguridad de saber que dicho código estará siempre disponible para la comunidad.

Licencias

Uno de los requisitos básicos de la definición de la UNESCO sobre los recursos educativos abiertos tiene que ver con la licencia de los mismos. Concretamente indica que estos materiales deben estar en dominio público o que, si tienen derechos de autor, estén publicados con una licencia abierta que permita su reutilización y modificación. Debemos, por tanto, asegurarnos de que la licencia de nuestro recurso cumpla esta condición para que pueda llamarse "abierto".

Las licencias abiertas más conocidas son las licencias Creative Commons, que ofrecen un catálogo de 6 licencias con distintas condiciones y requisitos de uso. Sin embargo, no todas permiten la modificación de las obras y por tanto no todas pueden aplicarse a los REA (es el caso de CC BY-ND y CC BY-NC-ND).

Por otro lado, el Movimiento por la Cultura Libre considera que, de las 6 licencias Creative Commons, solo CC BY y CC BY-SA cumplen con las condiciones de "trabajos de cultura libre". Por tanto, las licencias recomendadas para contenido abierto y libre son Dominio Público, CC BY y CC BY-SA.

CALIDAD DE UN REA

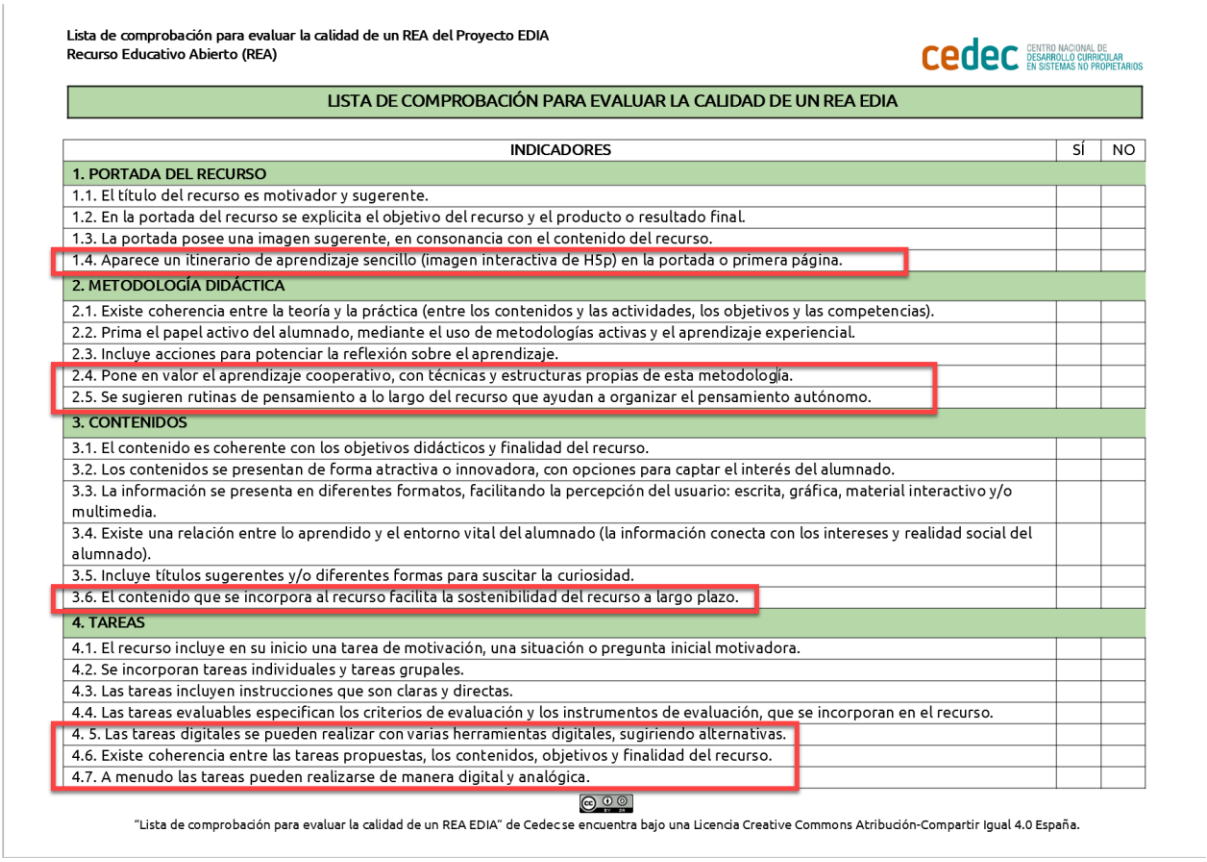
La Red multiplica las posibilidades de compartir ideas, consejos y materiales que siempre ha caracterizado a los docentes. En este contexto, los REA ocupan una posición de liderazgo en tanto que son materiales publicados bajo licencia abierta y realizados con una herramienta que permite su modificación de manera gratuita.

La necesidad de valorar la calidad de los materiales que elaboran los profesores y profesoras ha dado lugar a la elaboración de varios documentos de control de calidad de recursos:

1. La lista de comprobación o checklist sobre Recursos Educativos Abiertos (REA), se ha concebido como un instrumento de ayuda al profesorado que elabora y comparte sus materiales en Red. Consta de dos apartados:

   - La lista de comprobación con los indicadores. A continuación se ofrece el chequeo con dos ítems, sí o no.
   - Un anexo con especificaciones para cada indicador. En este segundo apartado el profesorado puede ahondar en el significado de los indicadores y conocer algunos ejemplos.

En el enlace al repositorio de Cedec podemos acceder a la lista de comprobación para evaluar la calidad de un recurso educativo abierto (REA) y descargarla en formato editable y en pdf. Además podemos acceder a la lista de comprobación para evaluar la calidad de un REA del proyecto EDIA que incorpora nuevos indicadores de evaluación en coherencia con las características del proyecto.



Lista de comprobación para evaluar la calidad de un REA del Proyecto EDIA
Recurso Educativo Abierto (REA)

cedec CENTRO NACIONAL DE DESARROLLO CURRICULAR EN SISTEMAS NO PROPIETARIOS

LISTA DE COMPROBACIÓN PARA EVALUAR LA CALIDAD DE UN REA EDIA

INDICADORES	SÍ	NO
1. PORTADA DEL RECURSO		
1.1. El título del recurso es motivador y sugerente.		
1.2. En la portada del recurso se explicita el objetivo del recurso y el producto o resultado final.		
1.3. La portada posee una imagen sugerente, en consonancia con el contenido del recurso.		
1.4. Aparece un itinerario de aprendizaje sencillo (imagen interactiva de H5p) en la portada o primera página.		
2. METODOLOGÍA DIDÁCTICA		
2.1. Existe coherencia entre la teoría y la práctica (entre los contenidos y las actividades, los objetivos y las competencias).		
2.2. Prima el papel activo del alumnado, mediante el uso de metodologías activas y el aprendizaje experiencial.		
2.3. Incluye acciones para potenciar la reflexión sobre el aprendizaje.		
2.4. Pone en valor el aprendizaje cooperativo, con técnicas y estructuras propias de esta metodología.		
2.5. Se sugieren rutinas de pensamiento a lo largo del recurso que ayudan a organizar el pensamiento autónomo.		
3. CONTENIDOS		
3.1. El contenido es coherente con los objetivos didácticos y finalidad del recurso.		
3.2. Los contenidos se presentan de forma atractiva o innovadora, con opciones para captar el interés del alumnado.		
3.3. La información se presenta en diferentes formatos, facilitando la percepción del usuario: escrita, gráfica, material interactivo y/o multimedia.		
3.4. Existe una relación entre lo aprendido y el entorno vital del alumnado (la información conecta con los intereses y realidad social del alumnado).		
3.5. Incluye títulos sugerentes y/o diferentes formas para suscitar la curiosidad.		
3.6. El contenido que se incorpora al recurso facilita la sostenibilidad del recurso a largo plazo.		
4. TAREAS		
4.1. El recurso incluye en su inicio una tarea de motivación, una situación o pregunta inicial motivadora.		
4.2. Se incorporan tareas individuales y tareas grupales.		
4.3. Las tareas incluyen instrucciones que son claras y directas.		
4.4. Las tareas evaluables especifican los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación, que se incorporan en el recurso.		
4. 5. Las tareas digitales se pueden realizar con varias herramientas digitales, sugiriendo alternativas.		
4.6. Existe coherencia entre las tareas propuestas, los contenidos, objetivos y finalidad del recurso.		
4.7. A menudo las tareas pueden realizarse de manera digital y analógica.		

"Lista de comprobación para evaluar la calidad de un REA EDIA" de Cedec se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 España.

Imagen 26. Cedec. Muestra de la lista de comprobación de calidad de un recurso educativo abierto (CC BY-SA)

2. El canvas descargable y editable ayuda a planificar la creación de nuestro recurso educativo abierto. Se trata de una herramienta para guiar al profesorado en la creación y modificación de materiales y para valorar los materiales existentes en las redes. Está basado en el modelo creado por Sandra Schön y Martin Ebner para el proyecto "Open Education Austria".

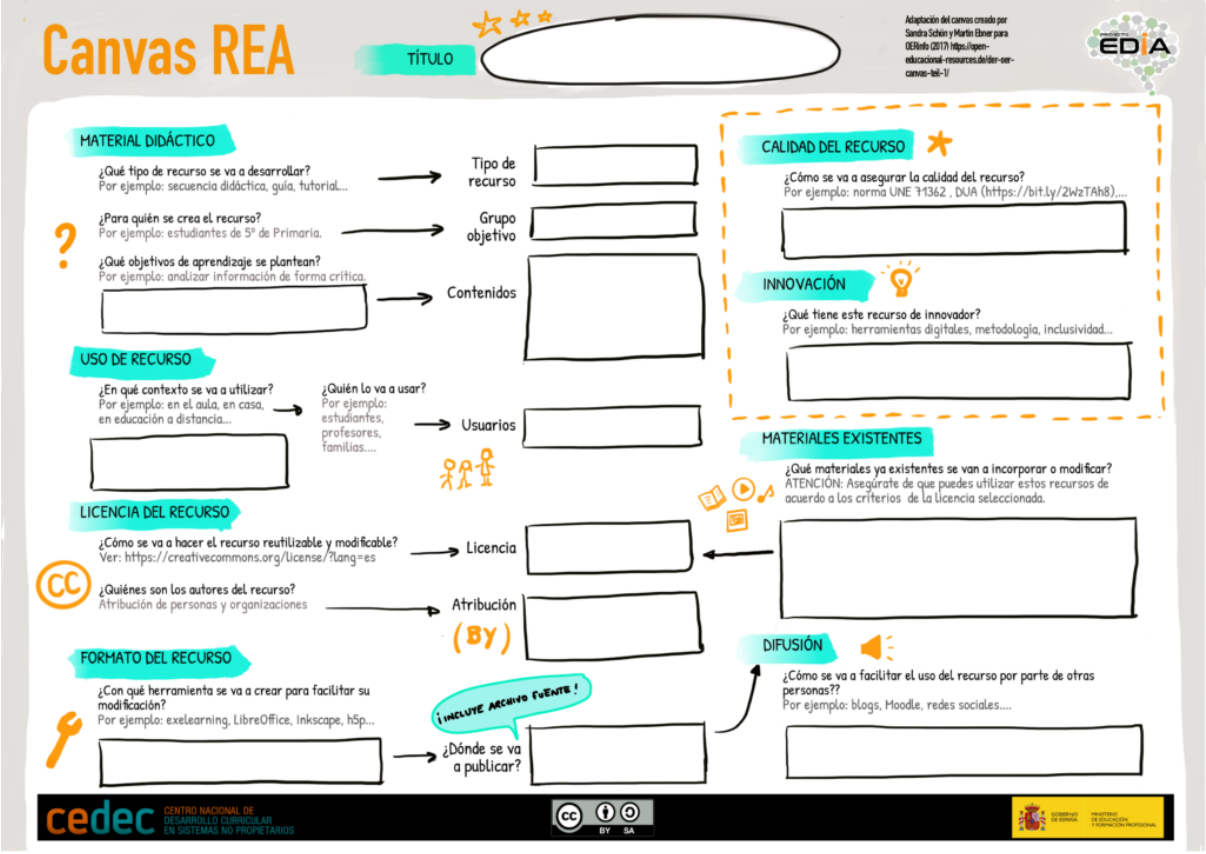


Imagen 27. Cedec. Muestra de la lista de comprobación de calidad de un recurso educativo abierto (CC BY-SA)

DÓNDE ENCONTRAR MATERIALES LIBRES

Una de las dificultades con la que nos encontramos habitualmente al crear nuestros materiales es la búsqueda de recursos multimedia de calidad abiertos, es decir, que estén en Dominio Público o tengan una licencia abierta que nos permita su uso, puesto que no todo lo que está disponible en Internet es susceptible de ser copiado, reutilizado y distribuido.

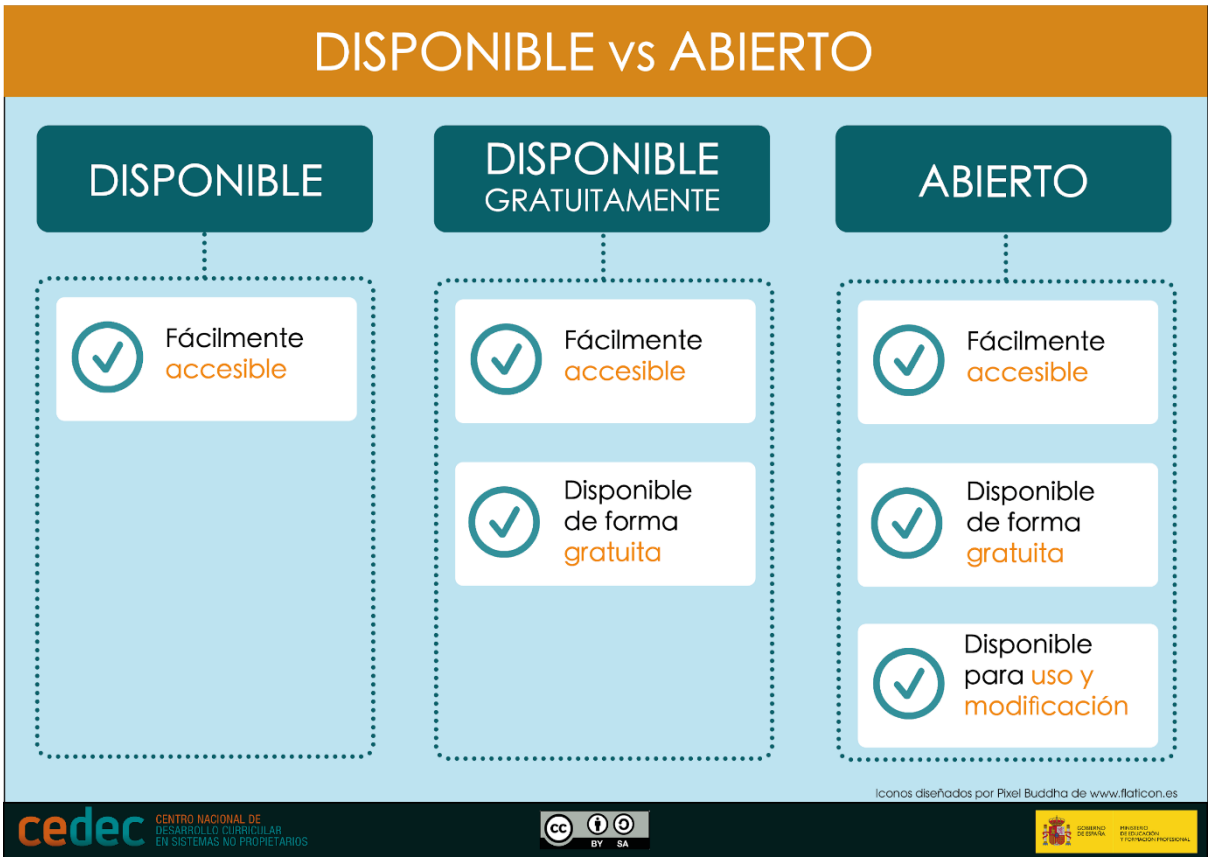


Imagen 28. Cedec. Disponible no es Abierto (CC BY-SA)

A continuación ofrecemos una recopilación de repositorios de recursos gratuitos que pueden resultar de utilidad. No obstante, hay que recordar que en cada caso habrá que cumplir con los requisitos de atribución u otras condiciones de uso.

Buscadores generales y específicos

Los **buscadores generales** ofrecen distintas herramientas para buscar contenidos libres.

- Google. Podemos configurar el buscador para que nos ofrezca resultados bajo licencias Creative Commons. Para ello iremos a la opción de Configuración (bajo la barra de búsqueda), seleccionaremos Búsqueda

avanzada e indicaremos en el último campo Derechos de uso si queremos buscar en páginas con licencia CC o en páginas comerciales o con otras licencias.

- Bing. Este buscador nos permite filtrar por licencia únicamente en la búsqueda de imágenes.
- Yahoo. En este caso, de nuevo el filtro pro licencia se aplica únicamente en la búsqueda de imágenes.

Podemos encontrar materiales libres en **buscadores específicos** como:

- Wikipedia. Enciclopedia libre editada de forma colaborativa. El contenido textual tiene licencia CC BY-SA.
- Wikimedia Commons. Almacén de archivos multimedia en Dominio Público o con licencias GNU, CC BY o CC BY-SA.
- Procomún. Repositorio oficial de recursos educativos abiertos y red social (INTEF - Ministerio de Educación y Formación Profesional). Materiales educativos para enseñanzas previas a la Universidad con licencias Creative Commons.

Repositorios oficiales

Las secuencias didácticas publicadas por los proyectos de creación de REA indicados a continuación están realizadas con eXeLearning, herramienta de autor de software libre y gratuita que facilita la reutilización, modificación, remezcla y redistribución de partes del recurso o del recurso completo.

- Proyecto EDIA de Cedec. Banco de propuestas didácticas que persiguen la transformación metodológica y digital del aula. Son secuencias

didácticas dirigidas a Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional que incorporan metodologías activas, desarrollan competencias y contenidos, incorporan propuestas de evaluación formativa e incluyen todos los materiales necesarios para su desarrollo en el aula. Todos estos materiales (rúbricas de evaluación, plantillas, guías...) están a su vez disponibles en el Banco de rúbricas y otros documentos de Cedec, clasificados y descargables en formato editable (LibreOffice) y pdf. Licencia CC BY-SA.

- Proyecto CREA de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Conjunto de recursos educativos abiertos para Educación Primaria y Secundaria que dan respuesta a la diversidad de aprendizajes del aula, mediante la incorporación sistemática de metodologías activas, el diseño universal para el aprendizaje y la generación de materiales y recursos complementarios que contribuyan al éxito educativo de los estudiantes. Los recursos CREA incorporan las propuestas y aportaciones de docentes de diferentes ámbitos y niveles que comparten sus recursos y los ponen a disposición de la comunidad educativa. Licencia CC BY-SA.

- Itinerarios didácticos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Una colección de recursos de aprendizaje, organizados en itinerarios didácticos para Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Licencia CC BY-SA.

- Contenidos y recursos educativos dirigidos a Educación Permanente, de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. Materiales para Educación Secundaria (nivel I y II de ESPA), Bachillerato, Escuelas Oficiales de Idiomas, Formación Profesional y Enseñanzas deportivas. Licencia CC BY-NC-SA.

Bancos de imágenes

- Banco de imágenes del INTEF. Licencia CC BY NC SA.
- CC-Search. Licencia Creative Commons.
- PublicDomainPhotograpy. Dominio público.

Bancos de iconos

- Flaticon.es. Requiere atribución.
- Publicdomaninvectors. Dominio público.
- Ico-icons. Licencia Creative Commons.

Bancos de música

- Audionautix. Licencia CC BY.
- Free Music Archive. Licencia Creative Commons y dominio público.
- Freesound. Licencia Creative Commons

Bancos de sonidos

- Banco de sonidos del INTEF. CC BY-NC-SA.
- Zapsplat. Licencia CC BY.

Bancos de vídeos

- Vimeo. Licencias Creative Commons.
- YouTube. Licencias YouTube estándar o licencia CC BY.

REA EN LAS AULAS, EL PROYECTO EDIA COMO MODELO

Los recursos educativos abiertos del Proyecto EDIA son secuencias didácticas para Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Se hallan curricularmente referenciados y ofrecen propuestas ligadas a metodologías activas y al fomento de la competencia digital en el aula. Su uso y difusión ha dado lugar a la creación de redes docentes, intercambiando el profesorado información sobre propuestas de innovación en el aula y estrategias para incorporar las tecnologías de la educación y la información a la enseñanza.

Por ello, que los recursos y experiencias EDIA son un banco de experimentación para plantear nuevos modelos de contenidos educativos que desarrollen aspectos como la accesibilidad y temas como la igualdad de género y la ciudadanía digital.

La incorporación de las recomendaciones planteadas en la Declaración del Cabo, la Declaración de París y el Plan de Acción de Liubliana se han materializado en una serie de estrategias seguidas por Cedec en su Proyecto EDIA:

1. Los docentes en red pueden contribuir de manera decisoria a la Educación Abierta con la creación y uso de Recursos Educativos Abiertos (REA). Los recursos que ofrece EDIA se elaboran con eXeLearning por lo que proporcionan la versión original con el código fuente para que cualquier persona pueda acceder a ella y modificar el recurso.

2. La pedagogía abierta va mucho más allá de la creación y difusión de REA, apostando por la innovación en sentido amplio, las redes docentes y la importancia de la tecnología en el aprendizaje.

El protocolo de aplicación se explicita en cinco pasos:

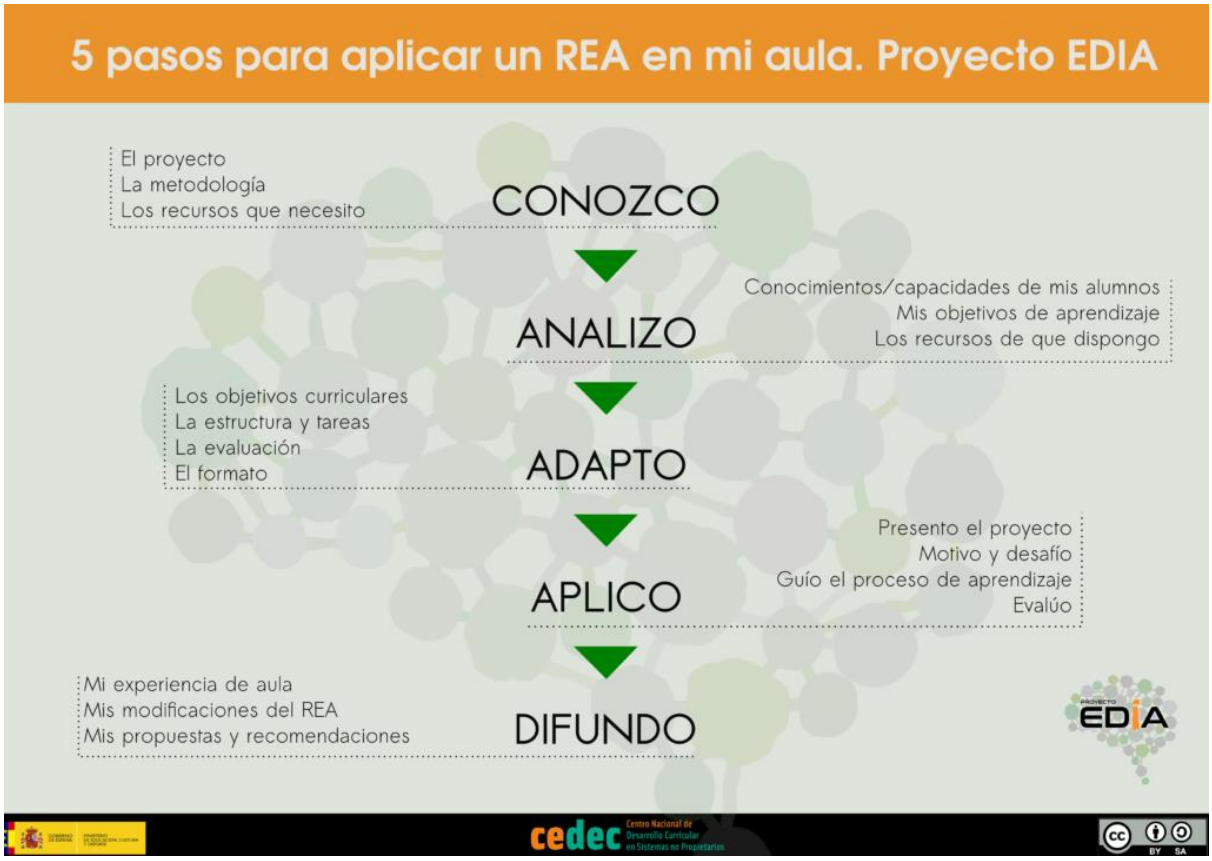


Imagen 29. Cedec. 5 pasos para aplicar un REA en mi aula (CC BY-SA)

Los recursos EDIA se encuentran accesibles en la web de Cedec y en el repositorio de recursos Procomún.

3. Las declaraciones internacionales citadas recomiendan profundizar en el reconocimiento de los autores y autoras de recursos educativos abiertos. En este sentido Cedec cuenta con un sistema oficial de reconocimiento de los creadores, adaptadores, experimentadores y redes de colaboración escolar

entre centros, con el respaldo del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

Imagen 30. Cedec. Insignias digitales del proyecto EDIA

RAZONES PARA USAR REA EN LAS AULAS

El Plan de Acción resultante del 2º Congreso Mundial sobre Recursos Educativos Abiertos organizado por la UNESCO en 2017 incide en el potencial transformador de los REA. Basándonos en este texto y en otros documentos difundidos por la UNESCO, a continuación, podemos consultar la infografía “9 razones para usar REA en el aula”.

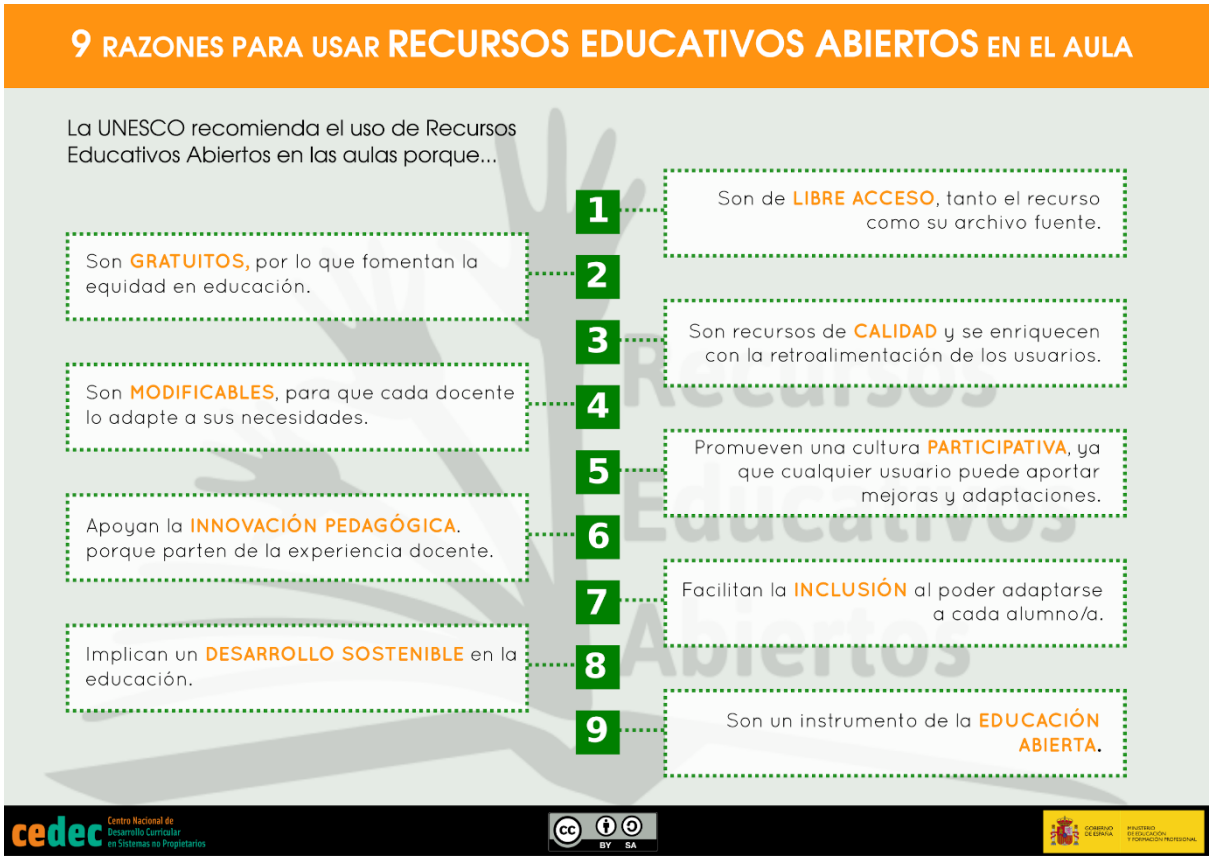


Imagen 31. Cedec. 9 razones para usar recursos educativos abiertos en las aulas (CC BY-SA)

Muchos docentes se han hecho eco de las posibilidades educativas de los REA del Proyecto EDIA, aplicándolos en sus aulas y difundiendo los resultados en las redes. En la web de Cedec, podemos hallar un recopilatorio de "Experiencias de aula". Ofrecemos a continuación un recopilatorio de experiencias que han tenido lugar durante el curso 2019-2020:

- Los REA en el aula un complemento doblemente efectivo
- Adaptación del REA "¿Cómo sería tu mundo ideal?" en la FPB del IES Ifach
- Adaptación del REA "Un mundo de poesía" a los tiempos de teledocencia

- La aventura de los molinos en el CEIP Pío XII
- Un año de REA en el IES Gabriel Miró… para aprender HMC (I) y Un año de REA en el IES Gabriel Miró… para parende HMC (II):
- "A sport magazine" en el IES Dos Mares. Adaptación del REA "A sport journalist"
- "A magazine programe", adaptación del un REA de ingleś en el IES "Dos Mares"
- English Speaking Cities: Un viaje al mundo sin salir del aula
- Aulas EDIA: REAdictas a la Historia durante el curso 2019-20
- Experiencias de aplicación de los REA EDIA de Lengua Castellana y Literatura. Curso 19-20 (I)

Todos los docentes, alumnos y centros implicados cuentan con un espacio en la página oficial de Cedec: Aulas EDIA.

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO EDIA

Hemos mencionado anteriormente que el proyecto EDIA de Cedec tiene como objetivo la creación de recursos educativos abiertos que persiguen la transformación metodológica y digital de las aulas. Propuestas didácticas completas y curricularmente referenciadas que promueven un aprendizaje competencial en el alumnado, así como el desarrollo de su competencia digital.

Tal y como hemos visto, se trata de un proyecto que bien puede servir de modelo y ejemplo de creación de REA, fundamentándose en los criterios de accesibilidad, gratuidad e innovación anteriormente planteados. Todas las propuestas didácticas EDIA están creadas con la herramienta de autor

eXeLearning, una potente aplicación de software libre que permite no solo crear materiales que incluyen todo tipo de contenidos (textos, enlaces, imágenes, vídeos, materiales embebidos, actividades interactivas…) sino que además facilita enormemente la modificación de los mismos y su combinación con otros materiales. Esto hace de eXeLearning una herramienta idónea para la edición de REA.

Vamos a profundizar a continuación en el proyecto EDIA y en eXeLearning.

Razones para usar EDIA en el aula

Como hemos dicho anteriormente, los recursos del proyecto EDIA persiguen la transformación metodológica y digital de la escuela, basándose en unas características muy concretas que describiremos en la siguiente infografía.

Imagen 32. Cedec. 8 razones para usar los recursos del proyecto EDIA en el aula (CC BY-SA)

1. ABIERTOS. Son de libre acceso y gratuitos. Pueden modificarse para adaptarlos al contexto de cada aula o utilizar solo una parte, ya que tienen una estructura modular. Además, las versiones y adaptaciones pueden ser redistribuidas (licencia CC BY-SA).

2. INNOVADORES. Plantean nuevas propuestas metodológicas basadas en metodologías activas, donde el alumnado cobra protagonismo y es parte activa en el proceso de aprendizaje. Plantean además un proceso de evaluación formativa y actividades de reflexión.

3. CALIDAD. Son recursos de calidad, creados por docentes a partir de sus propias experiencias y aplicados en el aula por otros docentes que retroalimentan el recurso y crean sus propias adaptaciones.

4. COMPETENCIAS. Las propuestas didácticas de los REA contribuyen a la adquisición de competencias por parte del alumnado, no solo de contenidos curriculares.

5. COMPLETOS. Son recursos completos que incluyen todos los materiales necesarios para su aplicación en el aula: plantillas, rúbricas de evaluación, guías, enlaces, etc.

6. DIGITALES. Las tareas y actividades propuestas en los REA se enriquecen con herramientas TIC, contribuyendo al desarrollo de la competencia digital.

7. CURRICULARES. Están referenciados curricularmente. En la guía didáctica de cada recurso se indica qué contenidos curriculares se desarrollan a lo largo del recurso.

8. PARTICIPATIVOS. Fomentan la creación de redes de centros, profesorado y alumnado, conectando creadores y aplicadores, y potenciando la colaboración escolar.

Estas propuestas didácticas están dirigidas a distintas etapas educativas: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, PMAR, FPB y Formación Profesional. Están disponibles en la web de Cedec y clasificadas por etapa, materia, idioma y orientaciones metodológicas.

De igual forma, en la web de Cedec también podemos hacer uso del buscador de rúbricas y otros documentos para encontrar todo tipo de rúbricas,

plantillas y escalas asociadas a los recursos EDIA y que podemos reutilizar o utilizar como modelo para crear nuestros propios materiales. Está disponible la descarga de estos documentos en pdf y en formato editable (LibreOffice).

Por último, se ha creado también una sección de infografías relacionadas con REA, software libre, licencias de uso, metodologías, evaluación, inclusión y organización escolar, que pueden ayudarnos en nuestra labor docente y en nuestra formación como profesionales de la educación.

eXeLearning

eXeLearning es un programa libre y abierto que permite la creación de contenidos educativos de una manera sencilla y con un acabado de calidad. Admite además la incorporación de gran variedad de contenidos (textos, imágenes, vídeos, objetos digitales…) y de actividades interactivas.

Se trata de una herramienta que promueve la creación y difusión de recursos educativos abiertos puesto que, al ser libre, gratuito y multiplataforma, permite que cualquier usuario pueda acceder a la herramienta, y pueda crear, modificar y redistribuir contenidos creados con la misma, fomentando el conocimiento compartido. Promueve por tanto la Educación Abierta y el software libre.

A continuación, presentamos algunas razones para usar eXeLearning:

Imagen 33. Cedec. 10 razones para usar exelearning en la creación de materiales (CC BY-SA)

1. eXeLearning es un proyecto de software libre que está coordinado e impulsado por la Administración, lo que supone un fuerte respaldo a la herramienta.

2. Es una herramienta libre, gratuita y de código abierto, por lo que cualquier usuario puede utilizarla y estudiarla, así como modificar su código e incluso hacer aportaciones a su desarrollo.

3. eXeLearning nos permite crear materiales y conservarlos, independientemente de que decidamos publicarlos en una u otra plataforma.

4. Al ser multiplataforma, podemos trabajar en cualquier sistema operativo, y los contenidos generados se verán correctamente en cualquier dispositivo (diseño *responsive)*.

5. Se pueden incorporar distintos tipos de contenidos de forma fácil: imágenes, vídeos, audios e incluso materiales creados con otras aplicaciones (Geogebra, SlideShare, H5P, Genially…). Además, presenta una amplia variedad de actividades interactivas.

6. eXeLearning facilita la creación de contenidos accesibles.

7. Podemos exportar los contenidos en diferentes formatos estándar como HTML o ePub, así como en los estándares educativos SCORM o IMS para trabajar con plataformas como Moodle.

8. Permite la incorporación de metadatos para catalogar los contenidos y publicarlos en repositorios de recursos educativos como Procomún.

9. La activa comunidad de eXeLearning ofrece apoyo y soporte a los usuarios a través de los foros en exelearning.net, Twitter y Telegram.

10. Gracias a las aportaciones, avisos de errores y sugerencias de los usuarios, eXeLearning está en continua mejora, e incorpora periódicamente nuevos desarrollos, tanto propios como de otras instituciones y personas que voluntariamente colaboran con el proyecto.

Por último, destacamos el potencial de eXeLearning como herramienta para crear, editar, modificar y combinar REA, así como su versatilidad para crear contenidos adaptados a distintos usos y plataformas e incluso para su consulta sin conexión a internet.

REDES DOCENTES DEL PROYECTO EDIA

Muchos docentes repartidos por la diversidad de la geografía española han entrado en contacto gracias a la aplicación y difusión de recursos EDIA, conversando acerca de la didáctica concreta de aplicación de un recurso. En

este diálogo, se posibilitan versiones mejoradas de los recursos, se actualizan las tecnologías incorporadas y se muestran ejemplos de productos y tareas ya terminadas, motivando al alumnado y a los docentes.

Imagen 34. Cedec. Ventajas de las redes docentes (CC BY-SA)

El **"claustro virtual"** o red de docentes que colaboran y debaten en torno a un recurso EDIA ejemplifica el **modelo de Educación Abierta al conectar centros y alumnado que participan de manera activa en la creación de conocimiento, con sus propias propuestas y actividades.** El modelo EDIA pone en contacto experimentadores y creadores a través de las redes y muy específicamente grupos de Telegram donde un coordinador gestiona el grupo y recoge todas las propuestas. El nivel de competencia profesional docente mejora

al dialogar con otros compañeros y estas dinámicas son un ejemplo de coordinación docente.

Sin duda, estas experiencias suponen *modelos de transformación digital y metodológica en los centros educativos* a partir de recursos educativos abiertos puesto que ofrecen a los docentes *ejemplos de experiencias* (replicables en sus colegios e institutos) y *referentes de profesores y maestros* que pueden servir como guías y colaboradores en otros proyectos de experimentación didáctica en el aula.

CONCLUSIONES

El éxito y difusión que los recursos educativos abiertos están teniendo en la actualidad, así como la aplicación de estos modelos de trabajo colaborativos en comunidad son un ejemplo evidente de la Educación Abierta, del paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, rasgo que está impregnando la educación del siglo XXI en el que el conocimiento es un constructo compartido y no estático.

Por lo tanto, el Proyecto EDIA con todas sus implicaciones se constituye como un instrumento de la Educación Abierta puesto que incrementa notablemente la participación de la comunidad escolar ya que alumnos y docentes se convierten en co-creadores y contribuidores en la creación de recursos educativos abiertos. Nos encontramos ante **un modelo que puede ser replicado por otras administraciones y que ofrece una mirada muy esperanzadora para el futuro de la educación**.

REFERENCIAS

9 razones para usar REA en el aula. (2018, octubre 18). Cedec. https://cedec.intef.es/9-razones-para-usar-rea-en-el-aula/

12 recomendaciones para elaborar materiales accesibles e inclusivos. (2020, junio 25). Cedec. https://cedec.intef.es/12-recomendaciones-para-elaborar-materiales-accesibles-e-inclusivos/

Alberdi Causse, M. D. y Valdera López, C. (2021). Guía de creación de REA con eXeLearning. https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/guias/contenidos/guia_rea_exe/index.html

Bancos gratuitos de imágenes, música, iconos, vídeos y sonidos. (2020, junio 18). Cedec. https://cedec.intef.es/bancos-gratuitos-de-imagenes-videos-y-sonidos/

Declaración final de París. (2019, agosto 1). UNESCO. https://es.unesco.org/news/declaracion-final-paris-compromiso-asociados-multilaterales-educacion-actuar-conjuntamente

DISPONIBLE no es ABIERTO. Qué puedo hacer con los materiales publicados en la red. (2020, junio 2). Cedec. https://cedec.intef.es/disponible-no-es-abierto-que-puedo-hacer-con-los-materiales-publicados-en-la-red/

emtic—Checklist DUA: dualiza tus recursos educativos digitales. (s. f.). emtic. Recuperado 1 de marzo de 2021, de https://emtic.educarex.es/224-emtic/atencion-a-la-diversidad/3235-checklist-dua

La contribución del Proyecto EDIA a la Educación Abierta. (2018, octubre 23). Cedec. https://cedec.intef.es/la-contribucion-del-proyecto-edia-a-la-educacion-abierta/

Lista de comprobación de calidad de un Recurso Educativo Abierto. (2020, mayo 5). Cedec. https://cedec.intef.es/lista-de-comprobacion-de-calidad-de-un-recurso-educativo-abierto/

Ljubljana OER Action Plan. UNESCO. Recuperado 1 de marzo de 2021, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266206?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-eb6729b7-17de-4ca9-8ec7-fbca050b55d1

The Cape Town Open Education Declaration. (s. f.). Open Society Foundations. Recuperado 1 de marzo de 2021, de https://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration

UNE 71362:2017 Calidad de los materiales educativos digitales. (s. f.). UNE. Recuperado 1 de marzo de 2021, de https://www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma/?c=N0058497

Valdera López, C. (2020a). Guía práctica de licencias de uso para docentes. http://descargas.pntic.mec.es/cedec/proyectoedia/guias/contenidos/guiadelicencias/index.html

Valdera López, C. (2020, diciembre 17). ¿Qué aportan los recursos educativos abiertos a mi práctica docente? | #TDE. https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/tde/que-aportan-los-recursos-educativos-abiertos-a-mi-practica-docente/

Ventajas de los grupos de trabajo y redes de docentes EDIA. Educación Abierta en las aulas. | Cedec. (2019, noviembre 6). Cedec. https://cedec.intef.es/ventajas-de-los-grupo-de-trabajo-y-redes-de-docentes-edia-educacion-abierta-en-las-aulas/

DigCompOrg: MARCO DE REFERENCIA PARA LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ANDALUCES

DigCompOrg: Reference Framework for the Digital Transformation of Andalusian educational centers

Julio Cabero-Almenara

Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
cabero@us.es

Raquel Barragán-Sánchez

Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
rbarragan@us.es

Antonio Palacios-Rodríguez

Profesor Contratado Predoctoral del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
aprodriguez@us.es

RESUMEN

Las claves organizativas para integrar las TIC en los centros educativos andaluces no pueden entenderse sin analizar la gran influencia que han tenido las políticas europeas en los últimos años. De la misma forma, tampoco se conciben sin analizar la especial situación de alarma sanitaria que ha provocado una evolución a marchas forzadas hacia el aprendizaje virtual. En nuestro contexto más cercano, como se demuestra en la *Instrucción de 31 de julio, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, sobre medidas de transformación digital educativa en los centros docentes públicos para el curso 2020/21,* la Comunidad Autónoma de Andalucía ha apostado por seguir el modelo propuesto por Europa dentro del Marco europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes (DigCompOrg). Este trabajo destaca la elaboración del Plan de Actuación Digital (PAD), el cual incluye la evaluación de la competencia digital tanto de la institución como de los docentes a través de instrumentos validados que aportan una valoración o feedback inmediato; el diseño del Plan de Formación adaptado a las necesidades concretas de cada organización; así como un Plan de Contingencia en el que se contempla la posibilidad de compatibilizar de forma segura un

escenario de docencia presencial y un escenario de docencia telemática. En consecuencia, se establecen distintas líneas de investigación afines a esta temática y se reclama mayor formación para toda la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: COMPETENCIA DIGITAL; TDE; FORMACIÓN DEL PROFESORADO; TECNOLOGÍA EDUCATIVA; DIGCOMPORG;

ABSTRACT

The organizational keys to integrating ICT in Andalusian educational centers cannot be understood without analyzing the great influence that European policies have had in recent years. In the same way, they are not conceived without analyzing the special health alarm situation that has caused a forced march towards virtual learning. In our closest context, as demonstrated in the Instruction of July 31, of the General Directorate of Teacher Training and Educational Innovation, on measures of educational digital transformation in public educational centers for the 2020/21 academic year, the Autonomous Community Andalusia has opted to follow the model proposed by Europe within the European Framework for Digitally Competent Educational Organizations (DigCompOrg). This work highlights the development of the Digital Action Plan (PAD), which includes the evaluation of the digital competence of both the institution and the teachers through validated instruments that provide immediate feedback or assessment; the design of the Training Plan adapted to the specific needs of each organization; as well as a Contingency Plan that contemplates the possibility of safely combining a classroom teaching scenario and a telematic teaching scenario. Consequently, different lines of research related to this topic are established and more training is demanded for the entire educational community.
.

KEYWORDS: DIGITAL COMPETENCE; TDE; TEACHER TRAINING; EDUCATIONAL TECHNOLOGY; DIGCOMPORG;

Fecha de recepción del artículo: 23/02/2021
Fecha de Aceptación: 19/03/2021

Citar artículo: CABERO-ALMENARA, J., BARRAGÁN-SÁNCHEZ, R. PALACIOS-RODRÍGUEZ, A.. (2021). DigCompOrg: Marco de Referencia para la Transformación Digital de los centros educativos andaluces. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

La relación existente entre las TIC, competencia y políticas educativas se vuelve cada vez más relevante en un contexto asentado en la Sociedad del Conocimiento. Las TIC toman un papel relevante como recurso de los centros educativos, cuyo nivel competencial es crucial en aras de dar calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje (Scherer & Siddiq, 2019; Uerz, Volman, & Kral, 2018). Por este motivo, la investigación científica explora y cuestiona las formas en que los actores sociales pueden involucrarse en esta realidad, cómo se crean, circulan y evalúan los significados en la era digital, y cómo dan forma a nuestra experiencia del mundo (García-Ruiz et al., 2019; Rodríguez-García et al., 2018).

Aunque el desarrollo de la competencia digital en el ámbito educativo es algo que se lleva reforzando desde hace tiempo a través de las políticas europeas (Consejo de la UE, 2003), su desarrollo se ha transmitido de forma desigual en los centros educativos. Las acciones llevadas a cabo han marcado las líneas a seguir, pero la innovación y desarrollo de las competencias digitales ha sido lento y con escaso poder de penetración en la institución educativa en su conjunto (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020).

Con la última situación de pandemia, se ha puesto en relieve la importancia de fomentar el desarrollo de la Competencia Digital (CD) en las instituciones educativas. Esta situación pone de manifiesto que aún queda mucho por hacer para garantizar que nuestro sistema educativo responda a la necesidad imperante que reclama la denominada Sociedad del Conocimiento. Las instituciones educativas se enfrentan actualmente al reto de buscar formas innovadoras de desarrollar su labor educativa, especialmente a la luz de los

recientes cambios sociales, como el tecnológico, y ponerse a la altura de las circunstancias (Barragán-Sánchez et al., 2020; Gómez-Parra y Huertas-Abril, 2019; Kukulska-Hulme, 2012).

En esta línea, se pretende contextualizar cómo han sido las políticas vinculadas al desarrollo tecnológico en las instituciones educativas españolas y, concretamente en la comunidad autónoma de Andalucía. A continuación, se describe el Marco europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes que supone un intento de desarrollar un enfoque europeo unificado que contribuya a la transformación digital de las organizaciones educativas de manera equivalente en los países de Europa. Posteriormente, se abordan las medidas de Transformación Digital Educativa (TDE) en los centros docentes públicos andaluces, lo que supone un enfoque de concreción del citado marco europeo adaptado a la realidad educativa de esta comunidad autónoma.

2. EVOLUCIÓN Y ANTECEDENTES DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El impulso para integrar las TIC en las escuelas tiene un largo recorrido en nuestro país. En sus inicios, los programas de integración de TIC dependían del gobierno central. Sin embargo, con la consolidación de los gobiernos regionales y la cesión de competencias en materia educativa, fueron las comunidades autónomas las encargadas de elaborar políticas y programas que impulsaran la incorporación de las TIC en el ámbito educativo. Para las comunidades autónomas, Europa se convierte en un referente clave a la hora seguir líneas de actuación, además de incentivar iniciativas claves a través de

su financiación. De esta forma, se produjeron acciones como dotación de salas de informáticas, formación del profesorado, producción de materiales digitalizados…que ayudaron en el proceso de inclusión de las TIC en el ámbito escolar pero puesto que dependían de las comunidades autónomas, todo esto se produce de forma desigual en nuestro país. Ante la necesidad de modernización del sistema educativo, en un contexto en el que todos los países europeos lo están haciendo, se plantea una respuesta coordinada en todo el territorio nacional, así surge en nuestro país el "Programa Escuela 2.0" cuyo objetivo principal fue dotar tecnológicamente a la comunidad educativa. Este programa estaba previsto desarrollarlo en cuatro años, pero finalmente se desarrolla en un periodo de tres años entre 2009 y 2012 año en que fue interrumpido bruscamente. Una de las novedades que presenta el programa 2.0 es que intentó facilitar el acceso a las TIC de forma continuada, es decir, que algunos recursos tecnológicos, como el ordenador personal, sea un recurso que no se limite a su actividad en el centro, sino que se extienda a los domicilios y a las familias del alumnado en horario no lectivo y en horario escolar. En total participaron 15 de las 17 comunidades españolas. No solo se dotó de ordenadores personales al alumnado de 5º y 6º de primaria y 1º y 2º de la ESO, sino que se pusieron en marcha aulas digitales en los centros y se formó al profesorado.

Las líneas fundamentales de actuación se centraron en:

- Aulas digitales. Dotar de recursos TIC a los alumnos y los centros:
- Conectividad en el aula y fuera del aula. Garantizar la conectividad a Internet y la interconectividad dentro del aula para todos los equipos, mediante

conexión ADSL por cable hasta el aula y router wifi dentro de la misma. Facilitar el acceso a Internet en los domicilios de los alumnos en horarios especiales.

- Formación del profesorado. Asegurar la formación del profesorado tanto en los aspectos tecnológicos como en los aspectos metodológicos y sociales de la integración de estos recursos en su práctica docente cotidiana.
- Recursos digitales. Generar y facilitar el acceso a materiales digitales educativos ajustados a los diseños curriculares a profesores, alumnos y familias.

A pesar de los esfuerzos realizados, el programa fue extinguido en 2012 con la llegada del siguiente gobierno. Los resultados obtenidos por las acciones descritas anteriormente no fueron todo lo positivas que cabía esperar. Años más tarde, cuando se analizan los efectos del impacto del Programa Escuela 2.0 en distintas comunidades autónomas, las principales conclusiones a las que llegan es que a pesar de que se ha dotado tecnológicamente a la comunidad educativa, los principales recursos didácticos siguen siendo la pizarra y el libro de texto. De todo esto se deduce que existe una necesidad imperante de formar al profesorado no solo en el uso instrumental de las TIC, sino que estas sean utilizadas de forma natural en los entornos educativos formales en todas sus vertientes y áreas profesionales.

La tarea docente no se suscribe exclusivamente a tareas educativas en el aula, también se desempeñan tareas de comunicación (con otros profesionales y con las familias), tareas de creación de recursos digitales (no hay que usar exclusivamente los recursos creados por editoriales), tareas evaluativas (diseño de instrumentos de evaluación digitalizados), etc. Por otra parte, se percibe una visión más positiva del profesorado de educación primaria y una mayor tendencia

a realizar un uso más habitual y variado con las TIC frente al de educación secundaria, quizás porque los docentes de educación primaria gozan de una formación más amplia en lo que respecta a los aspectos pedagógicos y didácticos (Cabero-Almenara et al., 2020).

En general, parece existir una opinión positiva generalizada acerca de que el proyecto ha servido para dotar de recursos tecnológicos, aunque existen grandes necesidades en el mantenimiento, los planes de formación y la producción de materiales. Las críticas hacia este modelo pueden ser una buena oportunidad para seguir avanzando hacia medidas de transformación digital que supongan una modernización de los centros educativos y que les permita hacer frente a los retos que le plantea la sociedad digital.

3. MARCO EUROPEO PARA ORGANIZACIONES EDUCATIVAS DIGITALMENTE COPETENTES

Como ya se ha indicado, la integración de las tecnologías digitales en las organizaciones educativas ha sido un reto a nivel mundial. La comunidad europea se ha hecho eco del gran interés social y económico que tiene la integración de las TIC en el sistema educativo y, por ello, en 2010 se inicia el proyecto DIGCOMP a través del JRC (Joint Research Centre) con el objetivo de crear un lenguaje común a la hora de definir qué es ser digitalmente competente y elaborar un marco de referencia a nivel europeo para dichas competencias digitales. Los primeros resultados se publicaron en 2013, dentro del informe "DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe". En el 2016 se publicó DigComp 2.0, que aporta una

actualización terminológica y del modelo conceptual, así como una inclusión de ejemplos de su aplicación en el ámbito europeo, nacional y regional. Finalmente, es en 2017 cuando se publica la versión más actual DigComp, la versión 2.1, que proporciona una versión más detallada de los niveles de aptitud del ciudadano digital. A este proyecto se han sucedido varios que se retroalimentan y desarrollan de forma paralela y que tratan de dar respuesta a la inquietud del ámbito educativo ante las tecnologías. En este contexto nace el marco de Competencia Digital Docente DigComEdu (Redecker y Punie, 2017) y el marco europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes (DigCompOrg). De esta forma, quedan establecidos los referentes para el desarrollo de la competencia digital en estudiantes, docentes y organizaciones.

El marco competencial DigCompOrg pretende aportar las claves organizativas para propiciar una integración profunda de las tecnologías digitales a través de la innovación educativa. Para ello, se apoya en tres dimensiones básicas: pedagógica, tecnológica y organizativa. Se trata de un marco conceptual bastante amplio que incluye todos los sectores de la educación y que permite ser adaptado a los contextos específicos de cada organización educativa.

El Marco Europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes se basa en el siguiente principio: las tecnologías para aprendizaje digital constituyen un papel habilitador clave dentro de las organizaciones educativas. Éstas, pueden aprovecharse para conseguir la digitalización de los centros, dando respuesta a los nuevos contextos educativos, sociales, económicos y laborales. Sin embargo, dicha integración supone un cambio

profundo en las estructuras tradicionales de los centros. Por lo tanto, se requiere una innovación educativa significativa y la implicación de toda la comunidad educativa. Este proceso de planificación para el cambio viene vertebrado en tres dimensiones básicas: pedagógica, tecnológica y organizativa (Kampylis et al., 2015). DigCompOrg provee un marco conceptual genérico e integral que reúne dimensiones pertenecientes al proceso de integración de las TIC. Está diseñado para centrarse principalmente en los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y apoyo de los centros educativos, siempre relacionado con el uso de la tecnología educativa. Además, es adaptable a los contextos particulares y permite agregar elementos, subelementos o descriptores específicos de cada sector educativo. DigCompOrg incluye descriptores que pueden considerarse vinculados a "responsabilidades de la organización" (por ejemplo, infraestructura) o a "responsabilidades individuales" (por ejemplo, prácticas de enseñanza y aprendizaje). Esto refleja el hecho de que una organización educativa digitalmente competente necesita una combinación equilibrada de un liderazgo sólido junto al interés por asumir responsabilidades del resto de la comunidad educativa (Barragán et al., 2021).

Los objetivos principales de DigCompOrg, según Kampylis, Punie & Devine (2015) son:

- Invitar a la autoreflexión y a la autoevaluación dentro de las organizaciones educativas a medida que profundicen de forma progresiva en su implicación en el aprendizaje y pedagogías digitales.
- Permitir a los responsables de la elaboración de políticas (a nivel local, regional, nacional e internacional) diseñar, implementar y valorar

programas, proyectos e intervenciones sobre políticas para la integración de tecnologías de aprendizaje digital.

El núcleo de DigCompOrg se estructura en 7 elementos temáticos que son comunes a todos los sectores de la educación (es decir, son intersectoriales). Cada uno de estos siete elementos refleja un aspecto diferente del complejo proceso de integración y uso eficaz de las tecnologías de aprendizaje digital. Todos los elementos están interconectados e interrelacionados y deberían verse como partes de un mismo todo. Además de estos elementos intersectoriales, DigCompOrg está abierto a la agregación de elementos específicos de cada sector. Los elementos temáticos (Figura 1) son:

1. Prácticas de Liderazgo y Gobernanza
2. Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje
3. Desarrollo Profesional
4. Prácticas de evaluación
5. Contenido y Currículos
6. Colaboración y Networking
7. Infraestructura
8. Elementos específicos de cada sector

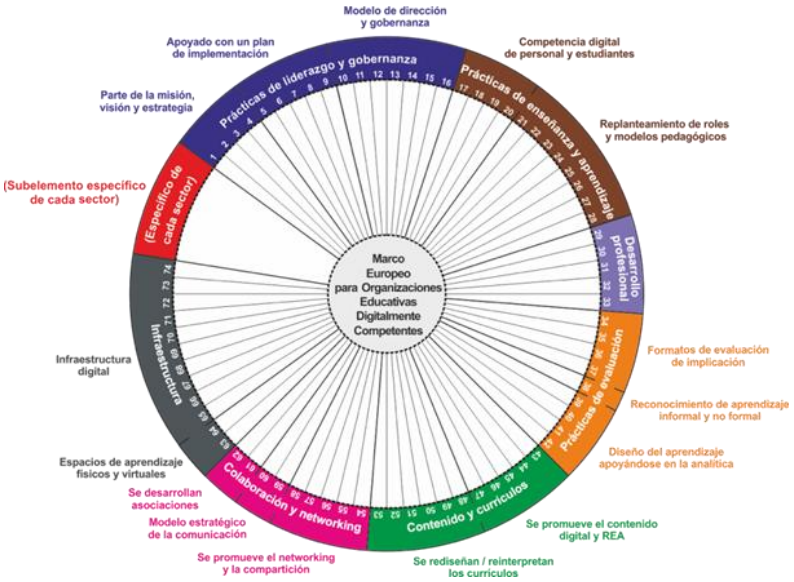


Figura 1. *Elementos y subelementos clave de DigCompOrg según Kampylis, Punie & Devine, (2015).*

3.1. Prácticas de Liderazgo y Gobernanza

Este elemento está referido a la importancia que tiene en un centro educativo la labor del equipo directivo en la integración y uso eficaz de las tecnologías digitales por toda la organización. Para que las tecnologías digitales se integren en un centro educativo de forma eficaz, se debe partir de un planteamiento institucional como pilar importante y debería articularse a través de planes estratégicos a medio y corto plazo. El aprendizaje en la Era Digital, incluyendo la integración y el uso por toda la organización de las tecnologías de aprendizaje digital, deberán estar claramente incorporados en los enunciados de misión, visión y estrategia de la organización. La misión permite que las personas y equipos se orienten en una misma dirección y dota de estructura y coherencia al diseño de estrategias, fijación de objetivos, ejecución de tareas y, en general, facilita la toma de decisiones. La visión, en cambio, establece las metas de lo

que la organización desea conseguir en el futuro, que es lo que quiere llegar a ser. Sirve como orientación acerca del camino a seguir, inspira y motiva a los equipos a seguir adelante en su propósito. Las estrategias deben ser compartidas, claras y bien comunicadas y, por su puesto, deben ser coherentes con la misión y visión de la organización. Esto se traducen en un plan de implementación de capacidad digital bien definido y realista con prioridades claras y objetivos medibles. No se debe olvidar el modelo de dirección y liderazgo que debe asumir una responsabilidad compartida para coordinar, supervisar y evaluar la eficacia de la integración de las tecnologías digitales en la cultura del centro educativo.

3.2. Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje

Este eje temático se centra en la necesidad de que las organizaciones educativas modernicen el diseño de los procesos de enseñanza aprendizaje incorporando las tecnologías digitales como herramientas educativas. Estos procesos de aprendizaje no se consideran a término en el contexto escolar, sino que se extienden a otras áreas de la vida personal, familiar y del ocio. Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por el uso de TIC en diferentes contextos de aprendizaje (dentro y fuera de la escuela) y con diferentes propósitos (formal e informal). En este elemento resalta la importancia de la formación en competencia digital tanto del alumnado como de los docentes necesaria para usar de forma eficaz las tecnologías digitales. También se incluye la responsabilidad de la organización educativa respecto al uso seguro y responsable de las tecnologías. La seguridad y la concienciación de riesgos que conlleva el uso de las TIC se asumen como elementos de suma importancia.

3.3. Desarrollo Profesional

Se promueve y apoya el desarrollo profesional continuo de los docentes en torno al desarrollo de pedagogías innovadoras y el uso de tecnologías digitales (pedagogía digital). Es importante elegir las líneas de desarrollo adecuadas para los objetivos planteados. A veces, la oferta formativa no responde a dichas necesidades por lo que la institución debe promoverla. De igual forma, se pueden usar planteamientos combinados semipresenciales, dentro y fuera de la organización. Es necesario disponer de tiempos e incentivos necesarios para dicho desarrollo.

3.4. Prácticas de evaluación

La práctica evaluativa debe entenderse como un elemento esencial para el crecimiento de la institución. La evaluación entendida como proceso que nos permite obtener un feedback que nos lleva a la mejora, mediante la evaluación formativa. En este sentido, hay que tener presente distintos modelos evaluativos, autoevaluación, evaluación entre iguales, etc. Las tecnologías digitales pueden ser herramientas potentes en los distintos tipos de evaluación, posibilitando facilidad, inmediatez, feedback, capacidad de respuesta, adaptabilidad y lo que es más importante posibilita que la evaluación; al igual que el aprendizaje, trascienda del contexto escolar al contexto social y familiar.

La evaluación mediada por las tecnologías se convierte una fuente esencial para la mejora de la calidad educativa, cuyos resultados son utilizados para revisión y nuevos diseños de planes de innovación y de mejora.

3.5. Contenido y Currículos

La organización educativa debe facilitar y animar a la comunidad educativa al uso de un contenido digital adecuado, que sea accesible, para atender a las necesidades de docentes y de estudiantes. No debemos olvidar que la escuela debe formar a personas competentes digitalmente. Es por ello que las tecnologías digitales deben estar incluidas a nivel curricular y en los propios contenidos formativos. (aprender con las tecnologías y aprender a través de las tecnologías). Según DigCompOrg (Kampylis, Punie & Devine, 2015) la organización educativa debe:

- Animar y apoyar al personal y a los estudiantes a ser creadores y también consumidores de contenido digital intercurricular y específico de cada asignatura.
- Promover la identificación, uso y participación en repositorios de contenido relevantes para sus programas.
- Establecer políticas y procedimientos para garantizar que la comunidad educativa esté informada acerca de las normas de propiedad intelectual y de copyright.
- Establecer políticas y procedimientos con respecto a las licencias para el contenido (por ejemplo, libros electrónicos, diarios), software, aplicaciones, plataformas y otros recursos educativos adquiridos de editoriales/proveedores comerciales.
- Promover el uso/recombinación/creación de Recursos Educativos Abiertos (REA) y la concesión de licencias de Creative Commons.

- Promover el aprendizaje en contextos digitales y facilitar el desarrollo de la competencia digital de los docentes y alumnado de forma transversal en todo el currículo.

3.6. Colaboración y Networking

La creación de redes profesionales y la colaboración entre ellas es otra de las apuestas importantes que se debe promover a nivel institucional. Para ello, debe existir iniciativas para compartir experiencias y aprender de forma eficaz dentro y más allá de los límites organizativos. La organización debe ofrecer las herramientas, la infraestructura y los sistemas de apoyo necesarios para desarrollar una cultura de aprendizaje conectado que se extiende más allá de los muros institucionales y promueve el tipo de aprendizaje en todo momento y lugar que es necesario para que puedan desarrollarse los entornos de aprendizaje digital.

3.7. Infraestructura

La organización debe estar provista de recursos tecnológicos eficientes. Para ello, es necesario la planificación y gestión de la infraestructura digital. También hay que tener presente la organización de espacios para realizar diseños pedagógicos donde las tecnologías están presente. Para ello, la organización debe planificar teniendo en cuenta criterios pedagógicos y técnicos. También es responsabilidad de la organización la toma de decisiones en relación con la inversión en tecnologías, recursos y servicios. la organización debe establecer medidas para hacer frente a las desigualdades experimentadas por estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente, y atender a las necesidades

especiales de los estudiantes que requieran un soporte de aprendizaje adicional o diferenciado. Además, es de gran relevancia establecer un plan para el mantenimiento de los servicios tecnológicos.

3.8. Elementos específicos de cada sector

Tal y como se ha comentado con anterioridad, el modelo propuesto en DigCompOrg es flexible, por lo que permite la incorporación de elementos específicos de cada organización, de tal forma que permite adaptarlo a la idiosincrasia propia del contexto educativo concreto donde se encuentra integrada la institución educativa.

4. CONCLUSIONES

Como se ha comentado a lo largo de este trabajo, la importancia que el mundo digital tiene en las organizaciones educativas es algo que se plantea desde hace muchos años. En cambio, aunque se han ido pasos hacia la digitalización, esta no se hace efectiva y necesaria hasta que llega a nuestro país la pandemia provocada por los efectos del COVID-19.

La pandemia ha transformado el ámbito educativo a marchas forzadas obligando a readaptar las clases al formato online. Es en este momento cuando se pone en evidencia todas las insuficiencias del sistema educativo. Aunque aparecen algunos problemas iniciales vinculados a las infraestructuras digitales (plataformas de formación, herramientas para comunicación síncrona y asíncrona, conexiones a internet, etc.), el verdadero problema reside en el modelo educativo basado en la presencialidad del profesorado y el libro de texto. En el modelo de Enseñanza Virtual, el alumnado pasa a ser el principal

protagonista y los docentes deben ofrecer un papel de guía y orientador. Es necesario que desde la escuela se promueva el aprendizaje desde las denominadas metodologías activas que permiten el aprendizaje del alumnado a través de una experiencia de colaboración y reflexión individual en forma permanente. Promueve en los estudiantes las habilidades de búsqueda, análisis y síntesis de información, así como adaptación activa a la solución de problemas. Además, propicia el trabajo en equipo, las habilidades sociales y contribuye a la mejora en la gestión de conflictos.

Ante esta nueva situación, donde es necesario tomar decisiones y marcar líneas de actuación a cerca de las medidas organizativas que favorezcan esta transformación, la consejería de educación de la Junta de Andalucía aprueba la *Instrucción de 31 de julio, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, Sobre Medidas de Transformación Digital Educativa en los Centros Docentes Públicos para el curso 2020/21.* Dicha instrucción pretende determinar un marco de actuación común que permita llevar a cabo una serie de actuaciones que promueva la transformación digital del contexto educativo desde una perspectiva holística teniendo en cuenta procesos, procedimientos, hábitos, comportamientos de las organizaciones educativas y de las personas que la componen. En esta línea, la Transformación Digital Educativa (#TDE) se pone en marcha en el curso 20/21 en todos los centros docentes andaluces que impartan enseñanzas no universitarias. En su plan de actuación se recogen diferentes medidas que afectan a la organización de un modo directo o indirecto. El concepto de #TDE incluye el conjunto de actuaciones orientadas a la mejora y modernización de los procesos, los procedimientos, los hábitos y comportamientos de las organizaciones educativas y de las personas que,

haciendo uso de las tecnologías digitales, mejoren su capacidad de hacer frente a los retos de la sociedad actual.

Atendiendo a la demanda de los retos sociales que existen en la actualidad. Por ello, se tienen en cuenta como referentes los Marcos de Referencia Europeos relativos a la competencia digital (DigCompOrg, DigCompEdu y DigComp), desarrollados en apartados anteriores.

DigCompOrg complementa, en lugar de reemplazar, a otros marcos y herramientas que ya están en uso para fines específicos: por ejemplo, el marco DigComp, que se puede usar para desarrollar aspectos relevantes de la competencia digital del alumnado. Los propósitos principales de DigCompOrg son fomentar la auto reflexión y la autoevaluación dentro de las organizaciones educativas a medida que profundizan su compromiso con el aprendizaje digital y las nuevas pedagogías; proporcionar información útil para que los responsables de las políticas educativas (a nivel local, autonómico, nacional e internacional) puedan diseñar, implementar y evaluar programas, proyectos e intervenciones para la integración de la tecnología educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area Moreira, M., Alonso Cano, C., Correa Gorospe, J. M., del Moral Pérez, M. E., De-Pablos-Pons, J., Paredes Labra, J. y Valverde-Berrocoso, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 13*(2), 11-33

Barragán-Sánchez, R., Corujo-Vélez, M.-C., Palacios-Rodríguez, A., & Román-Graván, P. (2020). Teaching Digital Competence and Eco-Responsible

Use of Technologies: Development and Validation of a Scale. *Sustainability*, *12*(18), 7721. https://doi.org/10.3390/su12187721

Barragán-Sánchez, R., Palacios-Rodríguez, A., Corujo-Vélez, M.C. (2021). Claves organizativas para la integración de las TIC en los centros educativos. En Diaz-Noguera, MD. y Barragán-Sánchez, R. Centros educativos. *Transformación digital y organizaciones sostenibles. Aprender y enseñar en tiempos de pandemia.* Dykinson.

Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2019). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, *9*(1), 213-234. https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462

Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: the Use of the Expert Competence Coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research,* *9*(2), 275-293. http://dx.doi.org/10.7821/naer.2020.7.578

Consejo de la Unión Europea. (2003). *Conclusiones de la Mesa. Consejo Europeo de Bruselas de 20 y 21 de marzo de 2003*. Publications Office of the European Union.

Gómez-Parra, M. E., y Huertas-Abril, C. A. (2019). La importancia de la competencia digital para la superación de la brecha lingüística en el siglo XXI: Aproximación, factores y estrategias. *EDMETIC, 8*(1), 88-106. https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11095

Instrucción de 31 de julio, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, sobre medidas de transformación digital educativa en los centros docentes públicos para el curso 2020/21

Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). *A European Framework for Digitally Competent Educational Organisations*. JRC. https://doi.org/10.2791/54070

Kukulska-Hulme, A. (2012). How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning? *The Internet and Higher Education,* *15*(4), 247–254. https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2011.12.002

Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

Rodríguez-García, A.-M., Raso Sánchez, F., & Ruiz-Palmero, J. (2018). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la web of science. *Píxel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (54), 65-82. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04

García-Ruiz, R., Pinto da Mota Matos, A., Arenas-Fernández, A., & Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Píxel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, *58*, 217-236. https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS ANTE EL RETO DIGITAL

Adult education in the face of the digital challenge

Miguel Calvillo Jurado

Asesor de Educación Permanente
Centro del Profesorado de Córdoba
miguelcalvillo@cepcordoba.org

RESUMEN

La educación de personas adultas ha sufrido la influencia de la pandemia especialmente en la digitalización para la que estaban preparados los centros de desigual manera.
El principal efecto ha sido la aceleración de la digitalización que sin embargo, ha quedado en el nivel de aprendizaje de las herramientas. Los efectos más negativos se han dado entre el alumnado de mayor edad y el de prisiones. De la misma forma, la formación de su profesorado ha sufrido transformaciones que deben continuar mejorando.
En general, hay que mirar al futuro proponiendo metas asumibles, mejora de los recursos conectivos, la educación emocional y la autorregulación del aprendizaje, estrategias de marketing, una actitud digital proactiva y una especial atención a grupos en riesgo de exclusión entre los estudiantes adultos.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN DE ADULTOS; EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS; EDUCACIÓN PERMANENTE; DIGITALIZACIÓN;

ABSTRACT

Adult education has been influenced by the pandemic especially in digitization for which schools were unevenly prepared.
The main effect has been the acceleration of digitization, which, however, has remained at the level of learning the tools. The most negative effects have been among older students and those in prisons. In the same way, the training of its teachers has undergone transformations that must continue to improve.
In general, we must look to the future by proposing achievable goals, improvement of connective resources, emotional education and self-regulation of learning, marketing strategies, a proactive digital attitude and special attention to groups at risk of exclusion among adult students.

KEYWORDS: ADULT EDUCATION; LIFELONG LEARNING; DIGITIZATION;

Fecha de recepción del artículo: 01/04/12/2021
Fecha de Aceptación: 18/04/2021

Citar artículo: CALVILLO-JURADO, M. (2021). La educación de personas adultas ante el reto digital. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

La educación de personas adultas ante el reto digital

La educación permanente de personas adultas está inmersa en un proceso de cambio variado que incluye la digitalización así como otras transformaciones necesarias y alguna particularmente en Andalucía postergada, como la reestructuración de la red de centros y el reglamente orgánico de centro de los CEPER y SEP.

Las enseñanzas de personas adultas en Andalucía han vivido la influencia de la pandemia de covid-19 como otros tipos de enseñanzas a la vez con peculiaridades propias de sus circunstancias, diferentes también según el tipo de centro – incluso de enseñanzas o modalidad - ya que agrupa a tres tipos de centros diferentes.

Tipos de centros

La educación permanente de personas adultas en Andalucía recoge enseñanzas variadas en varios tipos de centros: Centros de Educación Permanente (CEPER) y sus secciones (SEP) que imparten fundamentalmente enseñanzas no formales, Institutos de Secundaria (IES) e Institutos Provinciales de Educación Permanente (IPEP) que incluyen sobre todo secundaria y bachillerato para personas adultas y Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), centradas en la enseñanza y certificación de lenguas extranjeras.

Todas han vivido de forma diferente las situaciones derivadas de la covid-19 aunque pueden encontrarse situaciones generalizadas, así como propias de cada tipo de centro.

Técnicamente los IES/IPEP han sido los centros con mayor preparación previa, tanto por disponer de más recursos materiales (ordenadores en préstamo para alumnado, por ejemplo) y humanos como por contar con la experiencia de la modalidad semipresencial (blended learning), muy extendida en estas enseñanzas desde hace tiempo.

En el lado opuesto encontramos los CEPER/SEP, muy limitados en recursos (sin ordenadores para préstamo de alumnado, por ejemplo) y en formación tanto por el perfil de su alumnado como por la falta de apoyo institucional que siempre posterga la enseñanza no formal frente a la formal y especialmente la obligatoria.

En circunstancias intermedias encontramos a las EOI, muy volcadas aún en la presencialidad por considerarla base irrenunciable y propia del aprendizaje de idiomas, al menos en el sentido tradicional funcional.

Todas ellas, no obstante, han sufrido el impacto incontestable de la pandemia y viven unos cursos (19-20 y 20-21) que las ha obligado a enfrentar una nueva realidad: una urgente aceleración de la transformación digital educativa.

Situación en el primer curso de pandemia

La supresión de las clases presenciales en España en marzo de 2020 llegó de improviso para muchos centros de personas adultas que no estaban

suficientemente preparados para atender a su alumnado en esa circunstancias repentinas (aunque mucho mejor que muchos países europeos en el caso de Andalucía).

Ciertamente Andalucía disponía de un rico banco de recursos digitales específico para EPER (CREA)[28] basado en una política de recursos abiertos, enfoque por tareas, materiales reutilizables y perspectiva de ámbitos (De la Torre, 2009), así como centros de secundaria e idiomas que impartían ya sus enseñanzas a miles de estudiantes en modalidad semipresencial en plataforma específica bajo Moodle. Parte de los centros disponía de Google Classroom y Gsuite y todos habían comenzado la digitalización en distinto grado. Sin embargo, salvo la modalidad semipresencial que afectaba a secundaria y bachillerato para adultos así como a los niveles básicos de lengua extranjera, ninguna enseñanza había contado con la posibilidad de la digitalización de la educación a distancia[29]. Se había avanzado en el dominio de las TAC, pero no en su aplicación a una educación digitalizada no presencial. Esto era manifiesto especialmente en el desconocimiento de los recursos de videoconferencia, por ejemplo, que no se habían considerado hasta entonces necesarios en la digitalización ya que se enfocaba como una digitalización para la presencialidad.

Hay que hacer notar que la digitalización no supone necesariamente una educación a distancia. Ha existido educación a distancia sin digitalización y

28 CREA: contenidos y recursos educativos de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/

29 Hasta el curso 20-21, la educación permanente a distancia de personas adultas en Andalucía estuvo reservada en exclusiva para el IEDA. Actualmente, tras su desaparición, ha sido conferida a IES, IPEP o EOI de distintas localidades.

puede existir una digitalización de la enseñanza sin educación a distancia. Dos fenómenos distintos que hoy tendemos a equiparar.

Como hemos referido con anterioridad, la respuesta inmediata fue diferente según los centros y sus posibilidades. Fue difícil para todos, pero especialmente para los CEPER por la falta de provisión de recursos de la que la mayoría de las veces quedaban marginados, así como por la brecha etaria o generacional de un grupo numeroso de alumnado grandes mayores sin disponibilidad de terminales de conexión apropiados y sin formación posible para un uso educativo a distancia.

Este grupo de personas mayores, la mayoría mujeres, que han constituido el grueso de los tradicionales centros de adultos (más bien antiguamente centros de adultas) se ha visto abandonado en una situación de vulnerabilidad absoluta tanto educativa como social que lamentablemente no ha tenido la repercusión política que la brecha digital de niños y jóvenes suele tener. Es inevitable pensar que la brecha digital etaria preocupa poco o nada a la sociedad y a las instituciones seguramente porque por su edad ya no tienen padres que los defiendan (que son los que votan) y estén ellos mismos preocupados por otras necesidades más perentorias como las pensiones a la hora de votar. No disponen de terminales apropiados en la mayoría de los casos o no saben utilizar las facilidades que les darían opción a continuar la enseñanza en circunstancias de no presencialidad.

Estas alumnas mayores mostraban además no sólo una vulnerabilidad educativa flagrante, sino una inferioridad socioemocional terrible por cuanto en algunos casos el contacto con el CEPER constituía su punto de conexión con un

mundo superior al mundo limitado de sus relaciones cercanas, escasas en muchos casos (Martínez-Alcalá, 2020).

Los centros, como en otras partes del mundo (Bravo, 2020) recurrieron al uso de los medios fácilmente accesibles como whatsapp o radio para enseñanza a distancia, o bien ayuda de la comunidad a través de protección civil, voluntarios o policía local para envíos de recursos educativos físicos como ejercicios o libros. En ocasiones, el contacto servía para mantener el canal abierto sin necesidad de avances educativos significativos simplemente para asistir emocionalmente al alumnado desprotegido especialmente cuando la pandemia se cernía sobre ese grupo de edad precisamente con mayor peligrosidad.

La presencialidad era una base importante para todos los centros, pero para algún tipo de alumnado de educación permanente de personas adultas era la forma irrenunciable y única de educación y no se concebía otra posibilidad. Un grupo de alumnado abandonó la educación durante ese periodo no ya por no contar con recursos conectivos, sino por no concebir la posibilidad de una educación que no fuera presencial (Silva, 2020).

Incluso se dio la paradoja de que grupos de educación semipresencial que reciben docencia en parte telemática, y que deberían estar mejor preparados para este cambio, abandonaron en ese momento porque perdieron la parte de asistencia presencial que en Andalucía se imparte en las denominadas tutorías de apoyo al estudio (TAE) en que se asiste al alumnado que recibe también docencia a distancia dentro de la modalidad semipresencial.

Mención especial merece la educación permanente en prisiones (Varela, 2020). En España las instituciones penitenciarias prohíben el uso de internet

incluso para el profesorado, aunque es cierto que existen ciertas diferencias entre centros penitenciarios y que algunos CEPER de los que se localizan en su interior resuelven este impedimento con redes locales cerradas. Todos ellos vieron interrumpida la enseñanza ya que su única opción era la presencialidad y ni siquiera el profesorado podía acceder, aunque finalmente en ciertos casos pudo hacérseles llegar materiales físicos a través de funcionarios autorizados ya avanzado el periodo de supresión de las clases presenciales.

La mayor demanda en el momento de irrupción de la supresión de la presencialidad, que se extendió de marzo hasta junio de 2020, fue la comunicación y especialmente las clases con sus extensas explicaciones orales. El caso era tener contacto con el alumnado lo más parecido al contacto presencial porque se pensaba que los recursos y la docencia podía seguir igual. En ese sentido, la disponibilidad de BB Collaborate y otras formas de comunicación audiovisual síncrona como Zoom o Meet centraron las expectativas para finalizar el curso con mínimas garantías de aprendizaje.

Especialmente en el caso de los IES/IPEP, una preocupación añadida fue la evaluación acreditadora prescindiendo de los exámenes presenciales, lo que les hizo recurrir a ponderar la entrega de tareas y la celebración de exámenes por videoconferencia controlada de alguna forma.

Todo ello produjo un cansancio por la urgencia de adaptarse a un escenario desconocido para el que no se disponía de suficientes recursos materiales, intelectuales y emocionales (Trujillo, 2020).

A pesar de todo, todos los centros que imparten enseñanzas de educación permanente, culminaron el curso impartiendo clases a distancia a través de

internet y un gran grupo de alumnado igualmente se adaptó a las circunstancias hasta finalizar. Los claustros de profesorado compartieron recursos e igualmente accedieron a formaciones no formales como a formaciones preparadas con la misma urgencia por parte de los centros de profesorado, aunque ya existía una larga tradición de formaciones orientadas sobre todo al uso de la TIC y su aplicación en el aula.

En la formación del profesorado se produjo igualmente esta urgencia de adaptación. Específicamente en nuestra provincia no solo se llevaron a cabo todas las actividades previstas para el profesorado de educación permanente de personas adultas (salvo una cuya presencialidad era insustituible), con pequeñas adaptaciones, sino que se convocaron más justamente para complementar la demanda de formación a distancia.

Las adaptaciones de cursos no fueron siempre fáciles por cuanto en ciertos casos los ponentes presenciales incluso los semipresenciales no sabían adecuar sus contenidos a la formación a distancia lo que evidenciaba en la falta de detalles en las instrucciones de las tareas (confusas o poco específicas) así como en depositar toda la confianza en el contenido espontáneo oral de las sesiones de videoconferencia a veces excesivamente expositivo y con pocas interacciones del público asistente.

Situación posterior

Al comenzar el curso siguiente en circunstancias de pandemia a pesar de estar liberado el confinamiento, los centros afrontaron el año con notable preocupación tanto por la higiene como por la semipresencialidad – extendida a

centros sin esta modalidad oficial - , incluso la educación a distancia. Aunque estas preocupaciones eran generalizadas, es cierto que predominaba una de ellas según el tipo de centro (Trujillo, 2020). Sin embargo, en el caso de los CEPER se compartían todas las preocupaciones tanto la sanitaria (por las personas de mayor edad fundamentalmente y su absentismo preventivo) como la semipresencialidad o la distancia tanto porque la normativa andaluza no la contemplaba como por la brecha digital (a pesar de ser una opción en principio preferible).

En cuanto al primer factor, los más afectados fueron los CEPER y SEP, ya que el núcleo de mujeres adultas mayores, por prevención sanitaria, se ausentaban, así como otros grupos de alumnado. El profesorado hablaba en ocasiones de “centros casi vacíos y tristes”. No ocurrió igual en otras enseñanzas donde el perfil del alumnado es adulto de menor edad que se adaptó mejor tanto a la presencialidad como a los recursos digitales.

Los centros de EPER centraron su perspectiva en tres aspectos fundamentales: consolidar un centro virtual (plataforma en LMS), mejorar su imagen digital corporativa (sitio web) y formar conjuntamente al claustro en unos objetivos de digitalización.

Siguiendo las indicaciones de la Consejería de disponer de un plan de actuación digital (PAD) dentro de la normativa sobre transformación digital educativa (TDE), los centros en su mayoría, incluso los muy preparados de antemano han optado no obstante por planes conservadores, poco ambiciosos, y principalmente encaminados a espacios virtuales corporativos, sobre todo plataformas de centro virtual (LMS). Esta falta de ambición denota una cautela

extrema ante la incertidumbre y una prevención ante la acumulación de planes en los centros educativos que debían compartir con la digitalización el tiempo de trabajo. Curiosamente, a pesar de que, al finalizar el curso anterior, se detectaron necesidades de los centros de conocimiento profundo en metodología de la enseñanza en entornos digitales, lo cierto es que la realidad después se ha centrado mucho más en la simple herramienta.

Esta tendencia se ha visto reflejada claramente en la formación del profesorado demandada este año. En nuestro centro de profesorado según los datos disponibles comparados con años anteriores se producen los siguientes cambios:

- aumento de las formaciones en centro (que son más numerosas, afectan al claustro y acreditan mayor carga horaria) y disminución de los grupos de trabajo (más pequeños y no necesariamente de todo un claustro).

- aumento de la participación de profesorado en formaciones en centro que se hacen también más numerosas de participantes.

- aumento de la presencia en actividades formativas de profesorado físicamente más alejado del CEP o de su centro al no tener que desplazarse ya que la formación es on line en este curso 20-21 por definición.

- dominio absoluto en la mayoría de formaciones de la temática relacionada con la digitalización y sus herramientas.

Estas características generales se han dado igualmente en las formaciones dirigidas a EPER; por ejemplo, las formaciones centradas en herramientas digitales y particularmente en LMS, el aumento de formaciones numerosas en centro, etc.

Sin embargo, hay también algunas peculiaridades en nuestra provincia como las siguientes:

- pérdida de las formaciones tradicionales por agotamiento y surgimiento de nuevas: varios centros que venían haciendo formaciones desde hacía años, optaron por no realizar formaciones de claustro en este curso motivados normalmente por una suerte de agotamiento o saturación y especialmente por sentirse suficientemente preparados en cuanto a digitalización; justo lo contrario de otros centros que llevaban años teniendo solo formaciones individuales pero no de claustro, que en este curso recurrían a ello por la necesidad de establecer rápidamente herramientas comunes de digitalización. Podríamos decir que la intensidad de formación en centro este año era inversamente proporcional a la intensidad de años anteriores. Ello implica que la pandemia acelera el ritmo formativo de ciertos centros, pero igualmente ralentiza el de otros en una tendencia a igualar el nivel de ambos tipos de centro, lo que podemos interpretar como una respuesta adecuada al contexto: como lo perentorio es la digitalización, aquellos que están avanzados dejan de formarse tan intensamente y quienes no lo estaban suficientemente, aumentan su intensidad.

- liderazgo novel frente a liderazgo institucional: muchas formaciones contaron con coordinación de profesorado novel que lideraba el grupo, generalmente, profesoras y profesores jóvenes y ello a pesar de que no se ha encontrado diferencia significativa en cuanto a la actitud del profesorado hacia las TIC por género o edad en enseñanzas de adultos (Fernández y Torres, 2015). Cierto es que la familiaridad de los más jóvenes con lo digital y el exceso de carga de los equipos directivos coadyuva a que ocurra así, sin embargo, y a pesar del magnífico trabajo del profesorado novel, esta estructuración debilita la

fuerza de la digitalización para constituir una cultura de centro con aspiraciones de permanencia y crecimiento ya que la mayoría es profesorado en tránsito sin destino definitivo.

En suma, se ha tratado más de una puesta al día apresurada de las herramientas digitales que de una transición hacia una educación digital genuina.

Este protagonismo de las herramientas frente a la metodología señalada ya antes (Area, 2015), o de la cobertura frente al espíritu de la enseñanza digital, es comprensible en tanto la evolución del profesorado y del alumnado consigue dominar antes una herramienta cuyo manejo es accesible y replicable por instrucción mientras que lo metodológico es más difícilmente replicable por creación, que supone una madurez mayor de dominio y una carga formativa mayor. Como recuerda Sánchez Miguel (2016), a veces en las transformaciones complejas que exigen largos caminos de aprendizaje y maduración nos planteamos metas demasiado alejadas sin prestar atención a la zona de desarrollo más próxima, las submetas, en palabras del autor.

No todo el profesorado tiene la misma actitud respecto a la tecnología. Sosa y Valverde (2020) distinguen cuatro perfiles de profesorado respecto al uso de las tecnologías en el aula en esta época de transformación digital: “reacio”, “aprendiz”, “gestor” y “e-innovador”.

Del innovador dicen que no solo tiene gusto por las TIC sino que se caracteriza porque es disruptivo en su enseñanza, mientras que los otros, les guste o no, siguen inmersos en la educación expositiva magistral. Igualmente tiene mucho peso en su formación el autodidactismo (diríamos la formación no formal). Esta caracterización evidencia que el profesorado mejor preparado para

la transformación digital sería probablemente el mejor preparado para cualquier otra innovación y que además, suplementa ampliamente su formación con formación no formal en las redes profesionales. Hay, pues, no solo una necesidad de conseguir profesorado preparado para los conocimientos y procedimientos digitales, sino profesorado con actitud digital e innovadora. La formación demandada suele primar la aptitud – en cuanto dominio del entorno digital – pero parece olvidar la trascendencia de la actitud, en este caso, la actitud digital.

Esta diferenciación se observa igualmente en el que denominan gestor, un profesor o profesora a veces con gran dominio TIC, lo que no le impide tener cierta aversión a lo digital, pero que por presión administrativa usa la digitalización gestora intensamente mientras rechaza la pedagógica.

Además del predomino de formación centrada en los instrumentos, la tendencia a la herramienta provoca sensaciones diferentes según las actitudes del profesorado. Encontramos en las mismas formaciones profesorado que se entusiasma por el descubrimiento de herramientas potentes para la educación y otro que sencillamente se siente apabullado por su exceso. En todos los casos, vemos la influencia de las emociones en el desarrollo profesional, un aspecto generalmente olvidado y que deberíamos tener en cuenta especialmente en la transformación digital porque provoca sentimientos encontrados que actúan de lastre entre los profesionales.

Este fenómeno es anterior a la digitalización y se resuelve en una paradoja que denominé en otro lugar "Diógenes escolar"[30] que consiste en la acumulación compulsiva de recursos educativos que sin embargo, no se usan una vez conocidos, no se integran como hábito profesional más allá de la tarea de prueba.

Perspectivas futuras

Vaya por delante que los más mayores no es solo que tengan menos recursos para la enseñanza digital, es que tienen una marcada preferencia por la educación presencial como dijimos (Silva et al. 2020) y por tanto, siempre que se pueda, es la prioritaria elección. Sin embargo, tanto por la socialización y mejora de la calidad de vida que supone como por el rendimiento pedagógico y la integración social de uso actual, la educación digital debe avanzar en la educación de personas adultas.

Existen multitud de proyectos destinados a favorecer la integración de las personas mayores en lo digital[31]. Si no se trabaja en ese sentido, en Andalucía corremos el riesgo de que la pandemia aumente la desigualdad de la que ya se aquejaba la educación de personas adultas, y especialmente los de mayor edad, como está ocurriendo en otros países (Lloyd, 2020).

30 Consumismo pedagógico III: acumuladores de recursos o el Diógenes escolar. http://elblogdemiguelcalvillo.blogspot.com/2019/03/consumismo-pedagogico-iii-acumuladores.html

31 González et al. (2017) mencionan algunos: EDAD, proyecto de la Fundación Orange, ENRED@TE, de la Fundación Vodafone y Cruz Roja, Videoatención, de Vodafone, TIC fotografía para la tercera edad de la Universidad de Granada, Soy fan de mi abuel@ de la provincia de Málaga.

El primer requisito es la necesidad de que las personas mayores dispongan de terminales apropiados, como por ejemplo tablet con datos, por su fácil manejo y sobre todo por la adaptación al tamaño de fuente, y que las dotaciones sean equiparables a las que se hacen a otros tipos de centros.

Por otro lado, el uso de las TIC debe plantearse como un plan trasversal y no limitado a un plan no formal segregado, en el caso de los CEPER especialmente. Sería relativamente fácil incluir en todas las unidades de todos los planes al menos el uso de una herramienta digital nueva con objeto de conseguir una familiaridad y madurez progresiva.

Y si hay algo que resulta efectivo en toda enseñanza, es volcarse en tareas relacionadas con la utilidad en la vida cotidiana (López et al., 2016). Por ejemplo, en el caso de mayores de edad avanzada, se ha conseguido vencer las resistencias iniciales a partir del aprendizaje para realizar álbumes familiares de fotos digitales o videoconferencias con personas queridas alejadas[32]. Cuando la herramienta además de accesible demuestra su utilidad inmediata, la resistencia está vencida.

Los estudios de personas adultas son muy sensibles al estado socioeconómico del país, especialmente entre los adultos en edad de trabajar por cuanto es una salida para encontrar o mejorar su posición en el mercado de trabajo. Se demostró con la crisis de 2008 y ahora en la pandemia se ha vuelto a repetir el fenómeno. Los estudios han visto matriculación, absentismo o permanencia dependiendo del contexto en que se desenvuelve su población. Así

32 Véase asimismo Kit de estrategias para la digitalización de la educación de adultos: https://www.digitaladulteducation.eu/es/toolkit/

en el caso de poblaciones con presencia notable de feriantes (que en pandemia no podían trabajar ni realizar su itinerancia), por ejemplo, la pandemia aumentó la permanencia al igual que en los casos de inestabilidad o pérdida del empleo. Sin embargo, estos aumentos se han visto mermados por la prevención al riesgo sanitario (mayor en los adultos), la brecha digital o la falta de medios tecnológicos, de parte del alumnado; así como la falta de preparación y formación de parte del profesorado.

En cuanto a las EOI, deberán abrirse más rápidamente a la digitalización y todas sus disrupciones (Jordano et al., 2016; Bárcena, 2020) ya que a pesar de la resistencia amparada en la supuesta necesidad de la presencialidad para aprender idiomas, cada vez más en todo el mundo se asegura no ya su progreso sino su éxito en contextos de no presencialidad.

Igualmente, la tendencia a un descenso de matrícula observado en general en toda España en EOI[33] invita a orientar la digitalización no sólo hacia la efectividad y mejora del aprendizaje, sino a un acercamiento al público objetivo (target). Almaraz et al. (2016) destacan en su modelo teórico de las dimensiones de la digitalización en educación (superior) una con la que habría que contar: marketing. Esto que la Universidad (una Universidad en crisis) debe afrontar más aún hoy, es también un escenario posible para las enseñanzas de personas adultas no universitarias en centros públicos con objeto de captar y fidelizar estudiantes. El hecho de que sea una enseñanza voluntaria, desconocida a veces y muy sometida como hemos visto a los vaivenes sociales, abunda en el hecho de necesitar estrategias de marketing que alienten el enrolamiento. Y esas

33 Véase por ejemplo: https://www.diariodeleon.es/articulo/leon/matriculas-aprender-idioma-desploman/202011110232212060147.html

estrategias, pasan igualmente como la enseñanza, por la transformación digital ya que las campañas de captación han sido tradicionales en estos centros.

Capítulo aparte merecen los centros EPER en prisiones. Como señalan Varela y García (2020) si no se cambia el contexto y se adaptan a una enseñanza digitalizada aun dentro de sus limitaciones, no solo no conseguirán el aprendizaje, sino que se agravará el problema ya previsible de la exclusión social y se dificultará notablemente la reinserción. Una apuesta pudiera ser la del montaje de redes locales que pudieran funcionar en el centro a pesar de no tener acceso a internet. Un objetivo más lejano sería apoyarse en la tecnología actual que probablemente pueda garantizar mejor el control de acceso y su restricción con lo que pudiera incluso levantarse la prohibición de acceso total.

Estas circunstancias y la historia reciente de la educación de personas adultas hace cada vez más patente la necesidad de un aprendizaje de la autorregulación del aprendizaje en el alumnado adulto. Algo que es anterior a la pandemia y la digitalización, se va haciendo progresivamente más necesario a pesar de las numerosas dificultades como la falta de orientadores, la falta de horario y de formación para su enseñanza. Sin embargo, el contexto general de los avances sociales en general y la de la educación en particular, ponen de nuevo el acento en la autorregulación ya que la educación a distancia y la digitalización exigen una implicación mayor del alumnado. Además, como dijimos con anterioridad, el profesorado mejor formado es aquel que tiene una sólida orientación autodidacta, una orientación típicamente autorregulada.

La inclusión de la autorregulación como un contenido trasversal importante en la educación de personas adultas puede ser – y lo es – un

contenido imprescindible para avanzar, sin embargo, es probablemente el más difícil de abordar por las limitaciones que antes hemos mencionado.

Conclusión

La educación permanente de personas adultas se ha adaptado a las circunstancias derivadas de la pandemia reaccionando con rapidez, aunque con modestos cambios. A pesar de todo, no se deben apresurar sino promover que estos cambios se consoliden y prosperen por encima de los cambios de los condicionantes que han ayudado al proceso ya iniciado con anterioridad.

Esto exige no perder de vista prioridades como las siguientes: mejora de los recursos conectivos, la educación emocional y la autorregulación del aprendizaje, estrategias de marketing, una actitud digital proactiva y una especial atención a grupos en riesgo de exclusión como las mujeres de mayor edad o los estudiantes en prisión. Igualmente, se hace necesaria una formación del profesorado adaptada a la zona de desarrollo próximo de los centros y un aprendizaje de las peculiaridades de la formación a distancia.

Referencias bibliográficas

Area, M. (2002) Sociedad de la información y analfabetismo tecnológico : nuevos retos para la educación de adultos Diálogos: Educación y formación de personas adultas, ISSN 1134-7880, Nº 26-27, 2001, págs. 11-15. Disponible en AREA ANALFABETISMO.pdf (ardilladigital.com) . Consulta 3-02-2021.

Almaraz, F., Maz, A., López, C. (2107) Análisis de la transformación digital de las Instituciones de Educación Superior. Un marco de referencia teórico, en EDMETIC, Vol. 6, Num. 1, 181-202. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5911340. Consulta 3-02-2021

Bárcena, E. (2020) Hacia un nuevo paradigma de aprendizaje de segundas lenguas móvil, abierto y social , en Propósitos y Representaciones, Vol. 8, Num. 1. Lima enero/abril 2020. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.460 . Consulta 3-02-2021

Bravo, J., Larrea, C., Ruales, R., Cruz, J.F. (2020) Covid 19: De la educación tradicional y alfabetización de adultos al uso de dispositivos para el inter-aprendizaje, en BJHR, Brazilian Journal of Health Review. Vol. 3. Num. 3. Disponible en https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/10199 . Consulta 3-02-2021.

Fernández, J.M.; Torres, J.A. (2015) Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. Revista Complutense de Educación, Vol. 26. Num. Especial 2015, 33-49. Disponible en https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/28020/Actitudes+docentes-2.pdf?sequence%3D1&isAllowed=y . Consulta 3-02-2021.

González, E., Martínez, N. (2017) Personas mayores y TIC: oportunidades para estar conectados. RES, Revista de Estudios Sociales. Num. 24, enero. Disponible en res-24-miscelanea-erika.pdf (eduso.net) Consulta 3-02-2021.

Jordano, M., Castrillo, M.D., Pareja-Lora, A. (2016) El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la educación a distancia y combinada, en RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol. 19, Num. 1. Disponible en http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/15287. Consulta 3-02-2021.

Lloyd, M. (2020) Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Disponible en http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf . Consulta 3-02-2021.

López, L.I., Leal, S., Giraldo, L. (2016) Situación del adulto mayor como usuario de Internet en relación a su red personal primaria con parientes migrantes en Qindío/Colombia.Nóesis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Volumen Especial, enero-junio 2016 DOI: http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2016.12.6 Consulta 3-02-2021

Sánchez Miguel, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación edu-cativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. Álabe 13. [www.revistaalabe.com]DOI: 10.15645/Alabe2016.13.1 Consulta 3-02-2021.

Sosa, M.J. y Valverde, J. (2020) Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. Bordón, Revista de Pedagogía Vol. 72, Num. 1, 151-173. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7458636 . Consulta 3-02-2021.

Silva, L.M., Escalera, L.A., López, R.U. (2020) Experiencia digital de los adultos mayores frente al COVID-19: el caso del programa universidad para los mayores de la Universidad Autónoma de Nuevo León. México. REDIPE Vol. 9, NUM. 10. Pedagogía del deseo de saber y conocer. Disponible en https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1100 . Consulta 3-02-2021

Torre, Aníbal de la (2009) Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios, en Monográfico Cultura digital y prácticas creativas en educación, 7-14. RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. UOC. Disponible en 23-1761-1-PB.pdf (uoc.edu) Consulta: 3-02-2021.

Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. Madrid: Fad. DOI: 10.5281/zenodo-3878844

Varela, C., García, J. (2020) La Escuela en Prisión ante el Covid-19. Un Desafío Sobre el que Repensar la Educación, en Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Alvarez-5/publication/344666509_La_Escuela_en_Prision_ante_el_Covid-19_Un_Desafio_Sobre_el_que_Repensar_la_Educacion/links/5f880491a6fdccfd7b6271f4/La-Escuela-en-Prision-ante-el-Covid-19-Un-Desafio-Sobre-el-que-Repensar-la-Educacion.pdf. Consulta 2-03-2021.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL EDUCATIVA EN ANDALUCÍA

Educational Digital Transformation in Andalusia

Carmen Fernández Romero

Profesora de Geografía e Historia IES Juan de Mairena (Mairena del Aljarafe, Sevilla)
Servicio de Innovación Educativa de la DG de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Deporte
carmen.fernandez.rom.edu@juntadeandalucia.es

Rafael Vidal Rodríguez-Sabio

Informático y profesor
Servicio de Innovación Educativa de la DG de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Deporte
rafael.vidal@juntadeandalucia.es

RESUMEN

El proceso de la transformación digital educativa (#TDE) en Andalucía es inevitable, por fortuna, pero esto no implica que necesariamente sea fácil ni homogéneo. Un territorio que cuenta con más de cuatro mil centros, cerca de millón y medio de alumnos y alumnas y más de cien mil docentes, con una amplia tipología de enseñanzas y contextos, y una diversidad importante en cuanto al desarrollo de las competencias digitales (incluso del conocimiento de su existencia), no parece ser en principio el escenario idóneo para un éxito arrollador. ¿O sí?

PALABRAS CLAVE: #TDE; COMPETENCIA DIGITAL; EDUCACIÓN; INNOVACIÓN; TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS;

ABSTRACT

The process of educational digital transformation (#TDE) in Andalusia is inevitable, fortunately, but this does not necessarily mean that it is easy or homogeneous. A territory that has more than four thousand centers, more than one million students and more than one hundred thousand teachers, with a wide range of types of education and contexts, and an important diversity in terms of the development of digital skills (including knowledge of their existence), does not seem to be the ideal scenario for overwhelming success. Or yes?

KEYWORDS: DIGITAL COMPETITION; EDUCATION; INNOVATION; EDUCATIONAL TECHNOLOGIES;

Fecha de recepción del artículo: 1/02/2021
Fecha de Aceptación: 19/03/2021

Citar artículo: FERNÁNDEZ-ROMERO, C, y VIDAL-RODRÍGUEZ-SABIO, R. (2021). Transformación digital educativa en Andalucía. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

Todo estudiante de Física ha tenido que estudiar ecuaciones. En esta ecuación vamos a lanzar un proyectil y estimar dónde, cuándo y en qué condiciones aterrizará.

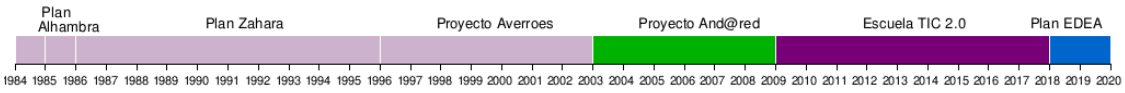
Punto de partida

Partimos de un sistema en total renovación.

Interna y previa en algunos casos, externa en todos ellos.

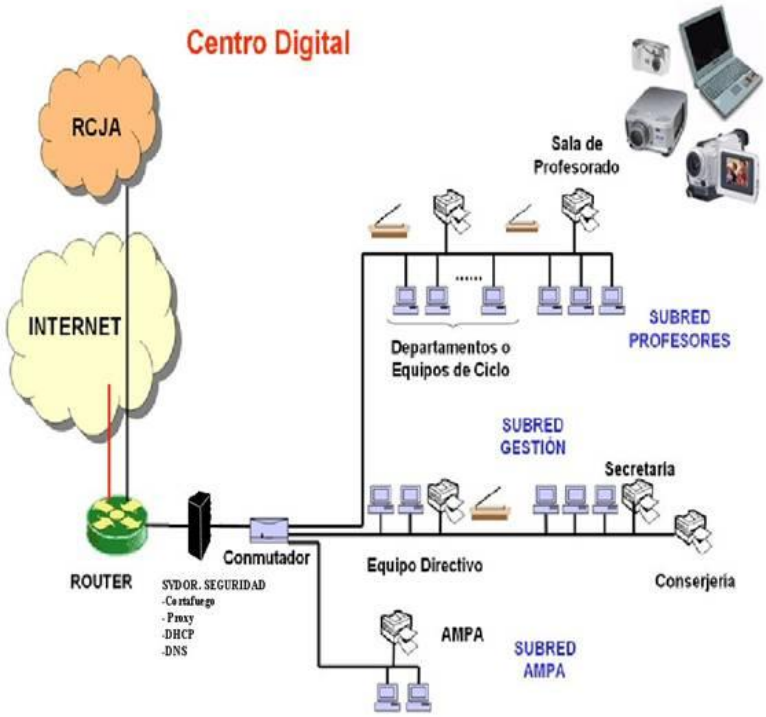
Decir que la transformación digital educativa ha llegado para quedarse es, además de un lugar común, bastante falso, sobre todo porque no ha llegado, ya estaba presente en prácticamente todos los centros andaluces, pero se enmarca en un contexto de crisis que ha servido como detonante para una total renovación obligada por la emergencia del paso a la actividad educativa no presencial puesta en marcha durante los meses de confinamiento y que ahora tiene la oportunidad de impulsar un cambio duradero que incumbe a todos los órdenes de la educación, mucho más allá de la “tecnologización” con la a veces se confunde.

No obstante, es necesario señalar que este proceso lleva décadas de desarrollo, desde el Plan Alhambra elevado a Orden en 1986 como marco de actuación para la introducción de la informática en la Enseñanza Básica y Enseñanzas medias en la Comunidad Autónoma de Andalucía hasta el recientemente finalizado #PRODIG. De por medio, varios intentos, con un punto de inflexión en el Decreto 72/2003, de 18 de marzo, de *Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía*, apostando por la aplicación de las TIC a la práctica docente; cabe destacar la apuesta por el software libre y el establecimiento de medidas paralelas de formación del profesorado, así como la potenciación de la investigación en línea.



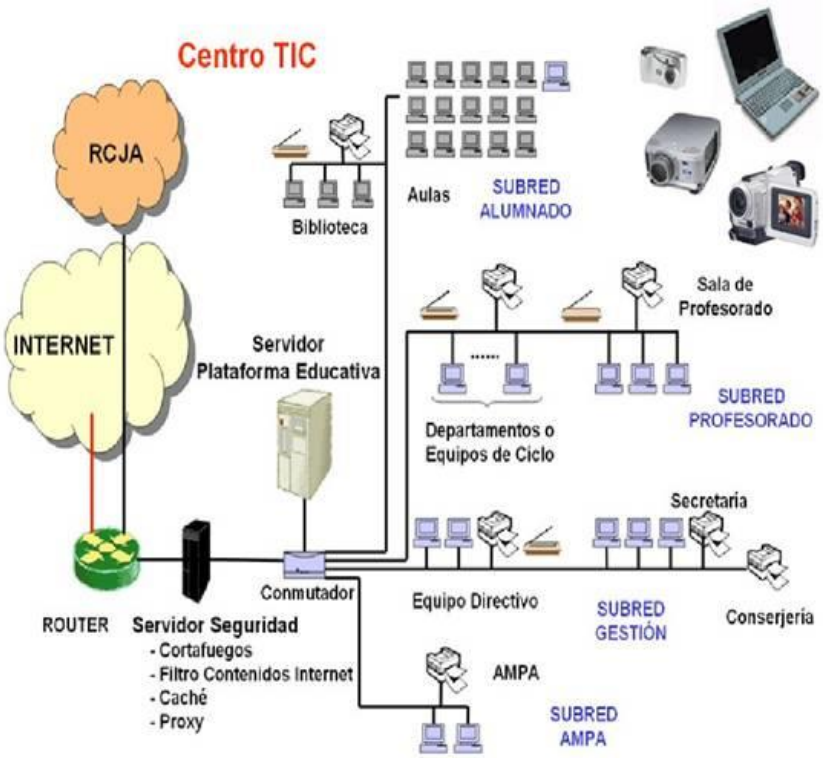
A partir de este planteamiento surge el **Proyecto de Centros TIC y DIG**, que contaban con una dotación importante en aquel momento: un PC por cada dos estudiantes, mobiliario específico, cámaras digitales de video y fotografía, proyector multimedia, impresoras láser, ordenadores portátiles, escáneres, servidor de contenidos y servidor de seguridad o filtro de contenidos. Además, se implantó el sistema operativo **Guadalinex** siguiendo la estela de Linex, desarrollado en Extremadura, se contó con una plataforma e-ducativa (la famosa Helvia), y una plataforma Pasen incipiente, todo ello a través de una intranet con conexión ADSL dentro de la Red corporativa. Había que participar en un proceso selectivo (por ende, había centros que quedaban excluidos), presentando anualmente un proyecto para acceder a forma parte de los centros TIC y DIG,

siendo la principal diferencia que en los centros TIC se contaba con toda la dotación enumerada y se centraban en la aplicación de las "nuevas tecnologías" para los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que los centros DIG se limitaban a servicios de comunicación y gestión tanto administrativa como académica. A continuación se muestran dos imágenes correspondientes a la organización de un centro DIG y TIC[34].



https://personal.us.es/proman/nweb/cursos/asig-nntt/html/karen-slu/img/5-2_clip_image008.jpg

[34] https://personal.us.es/proman/nweb/cursos/asig-nntt/html/karen-slu/5-2.htm#



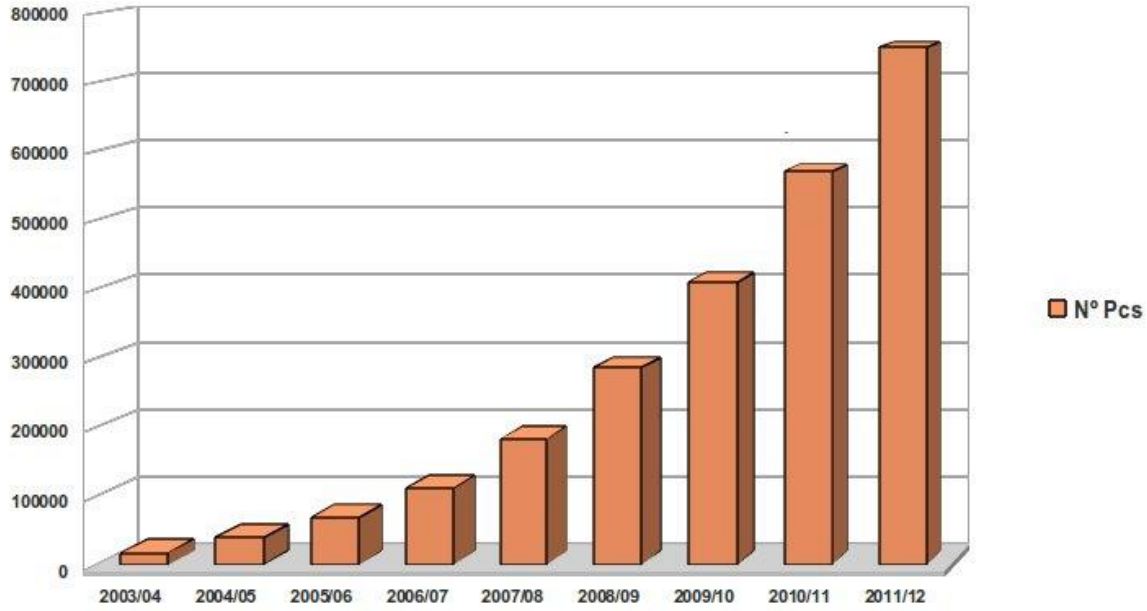
https://personal.us.es/proman/nweb/cursos/asig-nntt/html/karen-slu/img/5-2_clip_image006.jpg

Los objetivos que se perseguían ya entonces no diferían en gran medida de lo que se ha venido manteniendo en estos años, aunque su grado de consecución no haya sido el esperado:

- Conseguir un cambio metodológico.
- Potenciar la formación integral.
- Fomentar el trabajo colaborativo.
- Formar alumnos y alumnas más protagonistas, más independientes, más responsables, más tolerantes y más capacitados.
- Capacitar al alumnado para buscar y seleccionar información de manera crítica.

- Ser capaces de transformar esa información en conocimiento.
- Mejorar la atención a la diversidad.
- Fomentar el intercambio de experiencias educativas.

Para el mantenimiento, desarrollo y gestión de la red de centros TIC en Andalucía se creó el CGA, que estuvo dando una respuesta magnífica durante los 11 años de su existencia como tal, antes de depender de APAE.



De Emadrigal - Trabajo propio, CC BY-SA 3.0, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=19526596

La historia da un paso adelante en 2009, cuando se pone en marcha el tremendo despliegue que supuso el **Plan Escuela TIC 2.0**, esos ultraportátiles verdes para el alumnado y azules para el profesorado que han dado lugar a tantos chistes y narraciones truculentas. Las aulas pasaron también por el filtro TIC 2.0, se instalaron PDI (generalmente usadas como pantallas de proyección caras), cañones de proyección, después SDI y se puso en marcha un proceso

de alfabetización digital absolutamente necesario que no cuajó lo suficiente. Hay que recordar que este Plan abarcaba de 4º de Primaria a 4º de ESO exclusivamente y que ahí seguían los Proyectos de Centros TIC y DIG. La comunidad educativa de Andalucía se convirtió en aquellos años en el mayor colectivo de usuarios de software libre del mundo.

Peeeroooo… La crisis iniciada en 2008 dejó huella; el cese del Plan Escuela TIC 2.0 (que de suyo abarcaba solo una parte de las enseñanzas impartidas) frenó en seco en 2012 la disponibilidad de equipamiento por parte del alumnado ya que, además de no continuar con su distribución, se añadió la desaparición de las aulas TIC primigenias, esas con Pc's de sobremesa para cada dos criaturas y que habían sido desmanteladas porque se suponía que el alumnado todo disponía de su ultraportátil. Para más inri, el deterioro y obsolescencia de esos equipos ya no estaban cubiertos por la garantía, y las escasas tablets que se distribuyeron no cumplían ni remotamente las expectativas.

Fueron años de progresiva desaparición del equipamiento digital del alumnado (por “defunción” o, simplemente porque el alumnado se iba del Instituto y se llevaba consigo el equipo, tal como estaba previsto), mientras que los ultraportátiles del profesorado en no pocas ocasiones languidecía al no ser reclamados por nadie. La formación prevista sobre “alfabetización digital” no surtió el efecto previsto ni se consiguió *masa crítica* que abocara a un cambio real: el uso de las tecnologías digitales se redujo a un grupo de docentes que en no pocas ocasiones era considerado friki. En este proceso, el **profesorado coordinador TIC/TIC 2.0** (porque ambos coexistían) se vio abocado cada vez más a ejercer funciones de mantenimiento que no se debieron asumir, pero la realidad es dura e injusta. Esto mismo facilitó el desplazamiento de la designación de estos cargos a quienes tenían un perfil más “técnico” o, en cualquier caso, que supieran dar respuesta de la manera más inmediata posible a las cada vez más numerosas incidencias. Este fenómeno derivó en una inercia que, a pesar de todo, se sigue manteniendo con frecuencia en la actualidad.

En 2017 se inicia -mediante un convenio con el Ministerio- el proyecto de **Escuelas Conectadas**, con la sana intención de estar en consonancia con los tiempos digitales de trabajo en la nube y abrir la puerta al BYOD o BYOT (*bryng your own device o technology*; en este último caso, para superar las dificultades del uso de diferentes sistemas operativos). Para 2020 quedaba un porcentaje menor del 2% del total de centros por completar la conexión ultrarrápida, debido principalmente a causas externas de difícil solución. Con esta iniciativa, a la que se suma otra propia de la Consejería, todos los centros disponen de fibra óptica "hasta la puerta" y el grueso de los centros tiene garantizada la conectividad WiFi interna de excelente calidad durante años.

Escuelas Conectadas mapa datos 13 nov 2020 (www.red.es)

Lanzamiento del proyectil

Con este bagaje se empezó el lanzamiento del proyectil TDE.

Primer lanzamiento: Prodig. Septiembre de 2018.

En el curso 2018-2019 llegó #PRODIG en forma de Programa P1 en el que participaron más del doble de centros que estaba previsto, no sin esfuerzo.

¿Qué aportaba a lo que ya estaba hecho? **Que tenemos una ilusión renovada, un mapa y brújulas.**

Concretamente, aparte de reactivar -aunque fuera parcialmente- el aletargado ambiente "TIC" oficial, dos elementos importantes: por un lado, la inclusión de **todos** los centros de enseñanzas no universitarias que así lo desearan, y por otro, conseguir la competencia digital del centro desde una aproximación holística, global, que no se centrara solo en la aplicación de las tecnologías en el aula (lo de las "TIC" se ha quedado un tanto obsoleto a estas alturas).

Además, por primera vez, todo ello venía encuadrado en una serie de *mapas*, los Marcos de Referencia para la competencia digital, tanto del centro, como del profesorado y del alumnado, elaborados por el Joint Research Center (JRC), organismo dependiente de la Comisión Europea.

#PRODIG echó a andar en un ambiente casi festivo, con muchas ganas y entusiasmo por parte de los centros participantes, que de inmediato -como es lógico- empezaron a demandar equipamiento, dada la antigüedad y obsolescencia del material informático presente en los centros, fuera ya de garantía y en buena medida inservible. La realidad del profesorado era muy diferente a la que existía cuando se implantó Escuela TIC 2.0, ya finalizada. En aquel momento los centros se llenaron de ultraportátiles y pizarras digitales,

material por lo general infrautilizado como ha quedado expuesto más arriba, debido al escaso dominio de una parte importante del colectivo docente, que miraban con recelo unos medios que no controlaban y que seguía refugiándose en la seguridad del libro de texto y de unos métodos consagrados más por la inercia que por cualquier otro motivo, aunque en todos sitios había grupos de profesorado e iniciativas individuales que se compartían por las redes sociales como grandes potenciadoras de las metodologías activas facilitadas por las tecnologías, a la vez que se ponía de manifiesto la necesidad de contar con herramientas que permitieran conocer la situación de partida y organizar la tarea a realizar de manera coherente y realista.

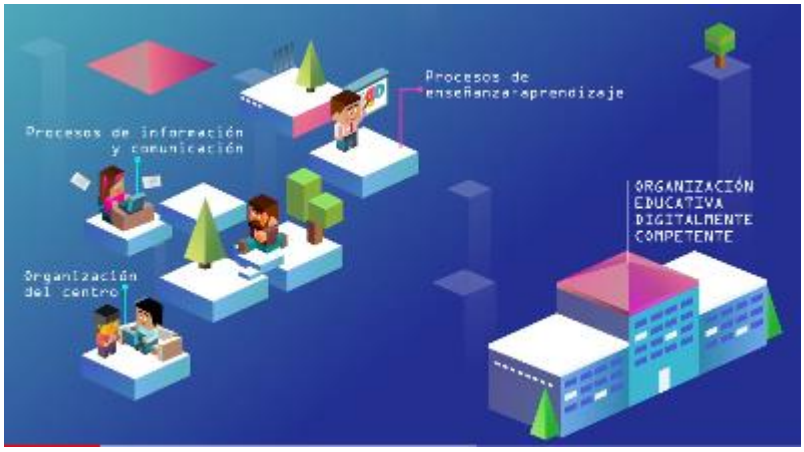
Se empezaron a difundir los Marcos, los grandes mapas de la TDE, que incluían niveles competenciales y, en el caso de la competencia digital del centro, la herramienta de autoevaluación SELFIE, una primera *brújula*.

Para #PRODIG, las siete áreas del Marco DigCompOrg se agruparon en tres ámbitos (Organización de centro, Información y Comunicación, y Procesos de Enseñanza-Aprendizaje), centrándose el quehacer del primer curso de #PRODIG en los dos primeros, como paso previo a la focalización en los procesos de enseñanza-aprendizaje para el segundo, con la idea de que para el tercero se consiguieran centros educativos digitalmente competentes.

Con ilusión, un mapa y una brújula el destino se alcanza.

Los datos de uso de Séneca y Pasen durante este primer curso ya fueron espectaculares: los centros #PRODIG aumentaron en un 400% dicho uso con respecto a los que no participaban en el Programa. Y podemos añadir que más de 200.000 personas, casi todas estudiantes,se iniciaron en una CD

responsable, a la vez que conocían los MOOC como una herramienta más para su capacitación digital.



A principios de 2019 se contaba ya con una **segunda brújula, la Rúbrica para el autodiagnóstico de los centros** (producto de la colaboración entre miembros del Servicio de Innovación Educativa y componentes del Equipo #PRODIG Andalucía), mucho más concreta y próxima a la realidad de los centros andaluces, estructurada por ámbitos e implementada en Séneca, que devolvía un Informe con una valoración general y un detallado *feedback* en cada una de las opciones seleccionadas, además de proporcionar enlaces de interés para la mejora de los centros en cada uno de los ámbitos.

Con el objetivo de aminorar todo lo posible lo que se pudiera entender por “papeleo”, la Memoria Final de #PRODIG fue esa Rúbrica actualizada. Esto, junto a la elaboración de un Proyecto Mínimo Viable en el que se definieran las líneas de actuación y los recursos necesarios para su correcto desarrollo pusieron las bases de lo estaba por llegar. Para obtener la certificación del profesorado, solo era necesario completar el proceso con la constatación del CEP correspondiente de la Formación Específica en Centro (FEC), característica

de los P1. En el verano de 2019 se firmaron casi 15.000 certificados individuales para el profesorado participante.

¿Qué se puede destacar de esta etapa? Que incluso sin contar con un despliegue espectacular de recursos (ojo, siempre necesarios pero necesitados a su vez de un sistema de dotación racional y sostenible, adaptado a las necesidades de cada centro) se pueden cambiar muchas cosas. Desde la percepción de la realidad educativa, ahora basada en Marcos, hasta el principio de esa transformación necesaria, haciéndose realidad que se pueden lograr objetivos si son concretos, alcanzables y consensuados.

Segundo lanzamiento: #PRODIG 2019-2020

Para el 2019 se decidió mantener el número de centros participantes sin admitir nuevas solicitudes, aunque la demanda era importante; los motivos fueron principalmente dos: de una parte, la necesidad de centrar la atención en el numeroso grupo que ya estaba participando, y de otra, lo inminente de la universalización del proceso de transformación digital.

Y llegó marzo de 2020. Se suspende la actividad docente presencial por mor del Coronavirus y se pone en evidencia que los centros con algo de desarrollo digital se adaptan con relativa facilidad; se pone en marcha eAprendizaje como espacio de emergencia para la capacitación, se amplía Moodle Centros, un despliegue inmenso en tiempo récord, que con los lógicos problemas iniciales de infraestructuras, se fueron solucionando para dar apoyo a la docencia telemática, las comunicaciones con las familias y el alumnado se multiplican, pero se producen desajustes debido en no pocas ocasiones más a la inercia del trabajo individual que impera en la mayoría de los centros que por

las infraestructuras y, por supuesto, para nada relacionados con la entrega y profesionalidad de la que ha hecho gala el profesorado.

La realidad educativa de los meses de confinamiento fue muy compleja, y en ella convergieron una serie de elementos de muy distinto signo que pusieron de manifiesto desigualdades profundas que van mucho más allá del campo educativo, de entre las que cabe destacar tres:

- Hacen falta medios en los hogares. Así que se han ido tomando medidas para disminuir la brecha digital, que tiene implicaciones más allá de lo educativo. Pensemos una familia en ERTE o paro sin internet y lo difícil que es su búsqueda de empleo o su formación.
- No es un modelo que ayude a la conciliación familiar, con personas adultas obligadas a compaginar el teletrabajo, las tareas domésticas, la ayuda a hijos e hijas, cuando no el cuidado o la tensión de familiares que habían contraído la enfermedad.
- No es un modelo para que el que parte del profesorado y de los centros estuvieran preparados.

Resulta prácticamente imposible dar respuesta desde los centros o desde la propia administración educativa a todos estos problemas, pero se intentó paliar mediante el préstamo de equipos ya existentes o la adquisición de tablets con conexión a Internet por parte de la Consejería, que ayudó a aliviar en parte la difícil situación, pero que no dejan de ser medidas coyunturales ante un problema estructural que requiere mucha más atención y planteamiento a medio plazo, que planteen de una manera racional y sostenible la cuestión de las infraestructuras.

Por otra parte, está la propia organización de los centros y del trabajo docente. La inercia, el cambio de cultura entendida como manera de hacer las cosas, aspecto en el que se abre una importante tarea por parte de todos los grupos implicados.

¿Y luego qué?

Tercer lanzamiento. #TDE. Lugar y condiciones del aterrizaje previsto.

Una vez trazada la trayectoria para aterrizar en un lugar llamado excelencia digital (que implica mucho más que "digitalización") analizados y sumados los factores que impulsan o frenan la transformación digital llega el momento de la verdad. Una actuación que apuesta por tener un carácter universal, TDE.

Con la experiencia proporcionada por los meses de actividad docente no presencial, prolongada hasta el final de curso y un futuro incierto por delante, se publica la Instrucción de 31 de julio de 2020, abriendo a todos los centros andaluces el proceso de transformación digital educativa y cerrando las etapas previas de Centros TIC/DIG y Plan Escuela TIC 2.0 para seguir avanzando. A la **Rúbrica** (actualizada y modificada de manera que se resalten aspectos relacionados con el Plan de Contingencia), se suma el despliegue del **test CDD** basado en el Marco #DigCompEdu (del que se han extraído datos en los Informes Globales a nivel andaluz que pueden ser consultados en el Portal #TDE) y el **Plan de Actuación Digital**, simplificado y en directa relación con las herramientas de autodiagnóstico. Se establecen horas de dedicación para la Coordinación #TDE y se monta un potente Equipo #TDE para que los centros dispongan de acompañamiento específico en ese proceso, además de contar

con un medio para compartir experiencias y obtener información en el Blog #TDE, tres grupos en Telegram (#TDE, Séneca y Moodle Centros), un Aula Virtual "Punto de Encuentro #TDE" y se pone en marcha la distribución de equipamiento para los centros en forma de portátiles.

Andalucía se convierte en referente en el proceso de transformación digital educativa, no solo a nivel nacional, sino que se da a conocer -a requerimiento del JRC- en diversos países europeos y gracias a la colaboración con las universidades andaluzas, también latinoamericanos.

Centros de todas las tipologías y contexto, cada uno desde su propia realidad y contando con el asesoramiento de los CEP, la orientación de la Inspección que ha establecido la revisión del PAD como línea de actuación prioritaria, la disponibilidad de los centros directivos más directamente relacionados con el proceso y el acompañamiento del Equipo #TDE, se han puesto en marcha en un camino de no retorno hacia una efectiva transformación digital educativa que se establezca como una dinámica flexible y perdurable en el tiempo que finalmente redunde en lo que realmente importa: **la mejora de los aprendizajes**, unos centros que aprenden y se convierten en motor de cambio no solo en su propio proceso educativo, sino en su entorno, interviniendo de forma proactiva hacia un cambio profundo, más allá de coyunturas como la que ahora mismo domina nuestra realidad inmediata.

En un ejercicio de premonición, quienes suscriben este artículo se atreven a aventurar que en 3 años, si todo va según lo previsto, el escenario será el siguiente:

Al igual que no nos preguntamos cada mañana si tendremos luz o habrá agua, nos habremos dejado de preguntar por los "cacharros". Estarán y funcionarán. Y como herramientas que son, las mantendrán y arreglarán técnicos. Los y las docentes seremos personas usuarias y no mecánicos.

El nuevo profesorado contará con formación de calidad antes de ser personal funcionario de carrera, mediante un método similar al de otros colectivos: oposición generalista y dos años, retribuidos, de prácticas, donde se ven distintos centros,enseñanzas y realidades.

Contaremos con itinerarios formativos, adaptados a las realidades de centros y enseñanzas encuadrados en los Marcos de Referencia Europeos. Se impartirá formación para ocupar cargos: tutoría, jefatura de estudios, secretaría.

Dominaremos las herramientas básicas de nuestro trabajo (Séneca, sin ir más lejos).

Construiremos nuestros propios materiales, docentes y estudiantes, con la filosofía REA.

Sabremos cómo estamos haciendo las cosas, con unos Marcos de la competencia digital, con enfoque europeo, que permitan indicar objetivos y estados, tanto para el alumnado, el profesorado y el centro.

Tendremos el desarrollo de una verdadera carrera profesional, junto con un portfolio y certificación de nuestra competencia digital docente.

Habrá proyectos de centro que permitan la construcción de aprendizajes colaborativos (propiciado por entorno digital), el incremento de comunicación online y un rediseño de tiempos y espacios. Proyectos que además integren, acompañen y ¿por qué no? formen a las familias.

Y con estas condiciones de partida, podremos dedicar tiempo y energía al alumnado, que también podrá adquirir, evaluar y ser certificado en su competencia digital.

Hoy por hoy, centros de todas las tipologías y contexto, cada uno desde su propia realidad y contando con el asesoramiento de los CEP, la orientación de la Inspección que ha establecido la revisión del PAD como línea de actuación prioritaria, la disponibilidad de los centros directivos más directamente relacionados con el proceso y el acompañamiento del Equipo #TDE, se han puesto en marcha en un camino de no retorno hacia una efectiva transformación digital educativa que se establezca como una dinámica flexible y perdurable en el tiempo que finalmente redunde en lo que realmente importa: **la mejora de los aprendizajes**, unos centros que aprenden y se convierten en motor de cambio no solo en su propio proceso educativo, sino en su entorno, interviniendo de forma proactiva hacia un cambio profundo, más allá de coyunturas como la que ahora mismo domina nuestra realidad inmediata.

DOCENCIA EN LÍNEA EN EL AULA VIRTUAL: UNA DESTREZA DOCENTE BÁSICA EN LA ERA POSTCOVID

Online teaching in the virtual classroom: a basic teaching skill in the post-covid era

Alfonso Gómez Barbudo
Manuel Ángel Jiménez Gómez

Centro del profesorado de Córdoba
{alfonso,mjimenez}@cepcordoba.org

RESUMEN

Durante el curso 2020/2021 más de cien centros educativos del ámbito del Centro del Profesorado de Córdoba están llevando a cabo formación sobre docencia en línea y aula virtual. Tras la crisis sanitaria de la COVID-19, más de cuatro mil docentes participantes han entendido que es completamente necesario mantener activo un espacio virtual con su alumnado, aunque la actividad académica vuelva a la normalidad presencial.
En este artículo se recorre el problema sobrevenido, las soluciones temporales adoptadas y la consecuente respuesta formativa que se ha diseñado en el CEP Córdoba.

PALABRAS CLAVE: TDE; FORMACIÓN ON LINE; FORMACIÓN DEL PROFESORADO; CEP CÓRDOBA;

ABSTRACT

During the present academic year, 2020/2021, more than one hundred educational centers depending from Córdoba teachers' centre are carrying out training on online teaching and learning management systems. After the health crisis of COVID-19, more than four thousand participating teachers have understood that it is completely necessary to keep a virtual space active with their students even if the academic activity returns to normal face-to-face.
This paper records the problem that has occurred, the temporary solutions adopted and the consequent training response that has been designed at CEP Córdoba.

KEYWORDS: TDE; ONLINE TRAINING; TEACHER TRAINING; CEP CÓRDOBA;

Fecha de recepción del artículo: 29/03/2021
Fecha de Aceptación: 07/04/2021

Citar artículo: GÓMEZ-BARBUDO, A. y JIMÉNEZ-GÓMEZ, M.A. (2021). Docencia en línea en el aula virtual: una destreza docente básica en la era postcovid. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

Introducción

Certeza ha sido el concepto más anhelado en todas las actividades profesionales que requieren planificación desde que la propagación del SARS-CoV-2 hizo declarar el estado de alarma en España. El confinamiento domiciliario y la suspensión de las clases presenciales generaron una situación sobrevenida para la que la mayoría de centros no disponían de infraestructura ni sus docentes tenían experiencia previa ni preparación sólida. No obstante, en un derroche de energía y vocación, no se desatendió al alumnado, y aun con las puertas de los centros cerradas, la escuela permaneció activa, en ocasiones, a todas horas y todos los días.

En septiembre de 2020, recién comenzado un curso con aire distópico y ante todo incierto, las asesorías del CEP de Córdoba, tras un primer contacto con sus centros de referencia, confirmaron las expectativas del equipo: casi el total de la demanda formativa para el curso que empezaba incluía aspectos de docencia en línea, aula virtual, herramientas y estrategias digitales para la sostenibilidad de la actividad académica en contextos presenciales, semipresenciales o completamente a distancia.

Esta necesidad formativa generalizada, con un trasfondo muy heterogéneo y diverso, situaba al equipo de asesorías del CEP de Córdoba ante un gran reto: capacitar al profesorado de diferentes enseñanzas, etapas, áreas… para las diferentes situaciones, más o menos previsibles, considerando el punto

de partida individual y del centro; con un problema añadido: encontrar y coordinar ponentes o guías para más de un centenar de formaciones de la misma temática, pero adaptable a cada persona y contexto.

Aulas virtuales andaluzas "pre-COVID19"

Con un marcado carácter social, e intentando paliar una incipiente brecha digital, en 2003, se comenzó en Andalucía, y otras comunidades autónomas, la implantación de los primeros centros TIC. Al principio se apostó por dos modelos diferenciados: DIG y TIC. El centro DIG incorporaba la tecnología al ámbito de gestión, y las escuelas eran dotados con equipamiento informático para despachos y departamentos. El centro TIC, en cambio, extendía la dotación a aulas y equipamiento que estaba a disposición del alumnado (Jiménez, 2018). En este segundo caso los centros eran dotados, además, de un servidor de contenidos en el que podían alojarse instancias de *Helvia*[35] y *Moodle* [figura 1]. Ambas herramientas, de código abierto, permitían trascender las paredes de las aulas y del centro y mantener con el alumnado experiencias de *educación expandida* (Díaz et al. 2012).

[35] Documentación disponible en juntadeandalucia.es/educacion/cga/portal/?p=6216

Figura 1. Acceso a la plataforma educativa Helvia

Con la irrupción de la Web 2.0 (O'Reilly, 2009) y la correspondiente democratización de las herramientas de autor en la Red, la comunidad docente más vanguardista consolidó una interesante *blogosfera educativa* en la que, en muchas ocasiones, la autoría del contenido publicado recaía en el alumnado [figura 2], que narraba tanto sus propias experiencias y aprendizajes, como producía actividades y contenido para sus iguales. Así, las bitácoras de aula, frecuentemente alojadas en plataformas de terceros, fueron configurando, junto a las herramientas corporativas un ecosistema de aprendizaje digital al que un grupo aún reducido discentes y docentes andaluces tuvieron acceso.

Figura 2. Alumnado generando productos digitales en el CEIP San Walabonso de Niebla (2003 y 2010)

Una vez al año, de forma ininterrumpida desde 2008, se ha celebrado el Encuentro Andaluz de Blogs Educativos (EABE), un encuentro de carácter horizontal promovido por un movimiento espontáneo de docentes con intereses hacia la tecnología educativa y la innovación (Martin-Ruano, 2016).

La paulatina digitalización de la sociedad ha provocado la irremediable adopción de estas innovaciones en todos los sectores, incluido, por supuesto, el educativo. Y tal y como describe Everett Rogers en su trabajo *Diffusion of innovations* (Rogers, 2010), alcanzada la masa crítica, la innovación se extiende irremediablemente a toda la organización con el paso del tiempo [figura 3]. En nuestro caso, además, la pandemia que atravesamos ha jugado un papel trascendental y acelerador en la digitalización de la escuela.

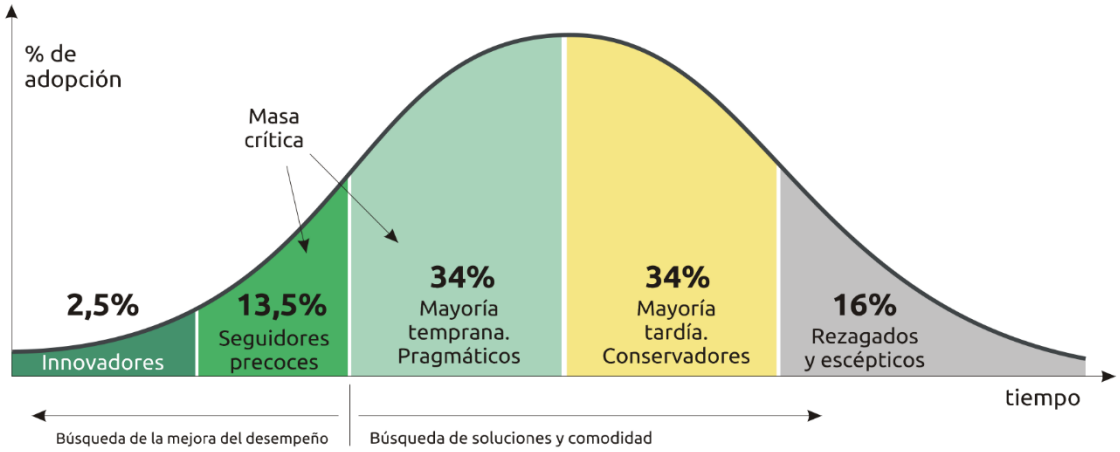


Figura 3. Difusión y adopción de las innovaciones

Desde hace casi dos décadas, multitud de plataformas y herramientas, en ocasiones concebidas para el mundo académico, otras veces adoptadas por este, han conformado este ecosistema digital en el que alumnado y profesorado han extendido aulas, enseñanzas y aprendizajes. La educación como oportunidad de negocio para pequeñas iniciativas y grandes corporaciones también ha sido clave para el desarrollo de aplicaciones educativas. Servicios como *Edmodo, Classdojo, Kahoot, Socrative, Mentimeter, Genially, Edpuzzle, Symbaloo, Plikers, iDoceo*, y un innumerable etcétera han permitido acercar experiencias de aprendizaje mediadas por la tecnología a un importante sector de la comunidad educativa.

Esta amalgama de soluciones software, aunque pervive, se ha ido reordenando, y comienza a diluirse, gracias al impulso liderado por el Servicio de Innovación Educativa (con programas como PRODIG y TDE[36]) y el desarrollo de herramientas corporativas y soluciones integradas ofertadas desde el Servicio

[36] Transformación Digital Educativa
https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/transformacion-digital-educativa

de Sistemas de Información (*Séneca, Pasen, Moodle Centros...*). Estrategia que se ha complementado con los acuerdos materializados este curso[37], 2020/2021, entre la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, Microsoft y Google, por los cuales, los centros educativos andaluces disponen de las *suites* de productividad en la nube que ofrecen estos gigantes tecnológicos para el sector educativo.

Educación confinada

El 14 de marzo de 2020 el gobierno de España declara el estado de alarma motivado por el reconocimiento de pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud causada por el SARS-CoV-2. Esta declaración, por decreto, establece una serie de medidas destinadas a la prevención de la expansión de la pandemia, entre ellas la suspensión de las clases presenciales y el confinamiento domiciliario de todas las personas que realicen trabajos no esenciales.

Así, de un viernes a un lunes, los centros educativos quedan cerrados sin haber contado con margen de maniobra alguno para planificar la adaptación de la actividad académica a las nuevas circunstancias.

Las realidades son diversas y tanto la trayectoria de digitalización del centro, como las brechas digital, sociocultural y económica se hacen más evidentes que nunca. Respecto al profesorado, nos encontramos desde quienes pueden seguir en contacto con su alumnado con total normalidad, hasta quien no sabe si tienen ordenador, internet en casa o dirección de correo electrónico.

37 http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/156439/JavierImbroda/Educacion/TransformacionDigital/Tecnologias/Google/Microsoft

Desde el CEP de Córdoba, el 17 de marzo, se remite a los centros el documento titulado *Consejos para la gestión educativa del estado de alarma. Crisis COVID-19* que trata de ayudar a docentes y equipos directivos a abordar la situación sobrevenida. En este documento se desglosan un conjunto de orientaciones que a continuación se resumen agrupadas en tres apartados: coordinación docente, enseñanza y aprendizaje en línea y brechas.

Coordinación docente

Se traslada a los centros la conveniencia de poner a disposición de los distintos órganos (claustro, equipo directivo, departamentos, equipos educativos) espacios de reuniones online. Tanto síncronas (conversaciones simultáneas: videoconferencias y chats), como asíncronas (listas de correo, foros, documentos compartidos, chats). Al perder los espacios físicos compartidos: pasillos, salas de profesores, despachos… Se requiere de espacios virtuales en los que se traten los temas que, a menudo, se solucionan sobre la marcha.

Se insta a las jefaturas de estudios, a realizar tareas de coordinación para la racionalización de las tareas o deberes que se encarga al alumnado. Haciéndoles hincapié en visibilizar a los equipos educativos que podrían haber varias personas enviando numerosas actividades y que la suma podría ser desbordante. Docentes con amplia trayectoria en teleformación recomiendan, en estas condiciones, centrarse en lo importante y simplificar el currículum (De la Torre, 2020).

La evidencia científica dice que la correlación entre deberes y resultados no siempre es positiva (Trujillo, 2020), no debemos plantear actividades repetitivas y extensas, el propósito de la tarea debe estar claro, y deben poder

ser resueltas sin ayuda externa, que en este caso se limita a la familia y personas convivientes.

Se insiste en que debe existir organización y estructura en los materiales que se faciliten al alumnado, ya sean proporcionados por editoriales, recursos educativos abiertos, u otros canales. Compartir y consensuar, a nivel de departamento (en Secundaria) o ciclo (en Infantil y Primaria) resulta esencial, con el fin de que todos los docentes y su alumnado, en los mismos cursos, tuvieran acceso a los mismos recursos.

Se recuerda a los docentes lo especial de este momento suponiendo una gran oportunidad para compartir y ayudarse, y tender la mano a compañeros y compañeras que tienen mayores problemas de acceso a la tecnología.

Se facilita el acceso a bancos de recursos educativos abiertos de calidad, como los del IEDA[38] o los del Plan Ceibal[39]. Y se insta a que cada centro, en su autonomía, valore qué soluciones adoptar, pero cuidando usar un conjunto de herramientas reducido y común a todos los docentes. No parece acertado que el alumnado y sus familias tengan que aprender a manejar multitud de herramientas distintas.

Enseñanza y aprendizaje en línea

La tecnología brinda muchísimas posibilidades para la teledocencia o el aprendizaje en línea, pero, como ocurre presencialmente, lo importante no son las herramientas, sino la metodología y el diseño de las clases.

[38] Banco REA del Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/
[39] Banco de REA del Plan Ceibal, proyecto del Gobierno de Uruguay y Fundación Ceibal: https://rea.ceibal.edu.uy/reas

Se indica al profesorado de que antes de decidir qué herramienta usar, se debe planificar qué se va a hacer y qué se quiere conseguir. Para esto no podemos perder de vista la heterogeneidad de ambientes en los que se puede encontrar el alumnado. Y por tanto, esta "evaluación inicial" de medios disponibles, debe ser el punto de partida.

Es imprescindible saber si el alumnado dispone de:

- Recursos informáticos: conexión a internet, PC, portátil, smartphone, tablet, webcam…
- Un espacio donde trabajar: habitación, sala de estudio.
- Si estos recursos son compartidos o no, y tiempo del que se dispone de los recursos.
- Las capacidades para no necesitar apoyo externo, o este sea mínimo y al alcance de todas las familias.

Una vez conocida la realidad del grupo/clase en estas nuevas condiciones se está en disposición de diseñar una estrategia para enseñarles y que aprendan (Echarri, 2020). Analicemos dos diferentes enfoques, su pros y contras.

Enviar materiales (textos, vídeos...) para su visionado o lectura y completar actividades.

- El alumnado está acostumbrado, y necesita, la **interacción con sus docentes** (y con sus compañeros/as). Un vídeo de *youtube* puede explicar mejor que su maestro/a un concepto, pero también necesitan que el docente refuerce sus ideas, resuelva sus dudas y sentir que está al otro lado. En la medida de lo posible, según lo permitan los diferentes escenarios, se debe usar la tecnología para hablar o escribirnos

con ellos (y entre ellos, en el ámbito del grupo, diferente a los chats de amigos).

- Este enfoque requiere **retroalimentación frecuente**: no deberíamos plantear más actividades que las que nos dé tiempo a hacer, corregir y aportar feedback durante la misma jornada.

Dar clase a través de videoconferencia.

Existen multitud de herramientas que permiten hacer videoconferencias o exposiciones en directo, con interacción directamente en vídeo, por parte de todos los participantes, o con chats auxiliares que permiten mantener comunicación entre conferenciante y audiencia. Esto, a priori, puede parecer la solución ideal, pero cuidado:

- Como bien es sabido, en clase es difícil comprobar que todo el público atiende y comprende lo que explicamos, en un escenario telemático esto se torna casi imposible.
- Si se dan clases online de una hora, y todo el profesorado sigue su horario de clase presencial, el alumnado estará sentado 6 horas frente a una pantalla y monopolizando estos recursos en su casa, que quizás deba compartir con progenitores o hermanos.
- Los horarios estrictos y sincronía absoluta pueden suponer un problema en muchos hogares, sobre todo en los que dispongan de menos recursos y espacios.

Por tanto, se propone un uso racionalizado de esta alternativa, cuando sea posible, para encuentros más cortos de lo habitual, y con una frecuencia racional y adaptada a las posibilidades del grupo.

Herramientas, dispositivos y plataformas

Como ya se ha comentado, resulta esencial diseñar la actividad docente en función de los recursos disponibles y barajar, a nivel de centro, un conjunto reducido de herramientas informáticas, que permitan una comunicación e interacción frecuente con y entre el alumnado y sus familias, tanto de forma síncrona (llamadas o vídeo, si es posible) como asíncrona (mensajería individual, tablones, foros...).

Si no se dispone de ningún LMS[40] desplegado a nivel de centro, lo más conveniente es usar la solución corporativa *Moodle Centros*. Si se está usando algún otro servicio lo más conveniente, en este escenario, es continuar por el camino que ya conocen y utilizan, siempre que satisfagan las necesidades dadas por esta situación sobrevenida.

Brechas

Cuando al comienzo de la sección anterior se habla de “evaluación inicial” ya se introduce la idea de contemplar, en la planificación y el diseño, los recursos de cada alumno/a. Pero también se deben entender como recursos sus **capacidades y competencias** con la tecnología y la **autorregulación** necesaria para el aprendizaje en línea. Se trata de identificar con claridad las brechas que podrían excluir, impedir o dificultar a los discentes (y también a los docentes) la actividad académica en la situación de confinamiento.

Se recomienda, por tanto, realizar estas “fotografías” del claustro, de los departamentos, de los equipos educativos, de las diferentes clases-grupos y de

[40] *Learning Management System*. Sistema de gestión del aprendizaje.

sus familias con el fin de ser realistas y proporcionar maneras de hacer al alcance de todos.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)[41], guía y pauta cómo proponer actividades educativas lo más accesibles posible desde su diseño, teniendo en cuenta las diferentes capacidades de cada persona.

Como cierre, este conjunto de orientaciones, pedía al profesorado hacer uso de la actividad académica como ventana a la normalidad, como una vía de escape al confinamiento y una posibilidad de gestión emocional, nunca como otra fuente de preocupaciones o ansiedad.

Mientras tanto

Lo que estaba sucediendo en las aulas, ahora forzosamente virtuales, ha quedado para la memoria de sus protagonistas, profesorado y alumnado, pero a modo de resumen se rescatan a continuación algunas de los testimonios que los participantes de nuestra formación han compartido en foros.

No han sido pocos docentes los que han intentado que la tecnología salvase la barrera física de la distancia y el contexto y han probado ingeniosas maneras de poder seguir haciendo lo mismo que hacían en clase. Así, hay quienes han tratado de emitir sus lecciones sin el equipamiento adecuado (que asegure la calidad de vídeo/audio y ancho de banda) a través de videoconferencia una pequeña pizarra casera a la vez que explicaban. Estas prácticas insostenibles fueron siendo abandonadas, con más o menos éxito, hacia la elaboración de contenidos más adecuados para la enseñanza en línea. En los casos en los que persistieron estas prácticas, el alumnado fue

[41] https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_principios.html

desapareciendo. Para conseguir que el alumnado no se desenganchase las videoconferencias han sido determinantes, pero las dinámicas en estas muy diferentes a las clases presenciales.

En esta obstinación de querer seguir haciendo lo mismo, o falta de competencia para adaptarse, las propuestas prácticas para el alumnado tampoco fueron adecuadas a la distancia, se mandaba tarea que normalmente se corrige en la pizarra mientras se pasea entre las mesas ojeando quién las ha hecho, "leyendo" las caras de su alumnado y comentando las dudas en voz alta. Elementos y recursos (pizarra, caras, mesas, cuadernos) que ya se habían esfumado… y que en su lugar teníamos entregas privadas que debíamos corregir y retroalimentar de forma individual. Con lo que la carga de trabajo también demostró que se trataba de otra práctica insostenible si no se modificaba a tiempo.

Respecto al alumnado, muchos docentes han puesto de manifiesto el generalizado bajo nivel de competencia digital básica: entregando fotografías giradas, mal recortadas, desenfocadas… con problemas para adjuntar archivos, escribir correos, elaborar documentos, etcétera. Muy probablemente, muchos de ellos y ellas era la primera vez, como a sus docentes, que se les solicitaba este tipo de tareas.

Lógicamente, el profesorado y alumnado que ya mantenían actividad académica en línea y usaban asiduamente metodologías activas en el aula han sufrido mucho menos los contratiempos. Este colectivo, aunque minoritario, también destaca.

Otro factor determinante en el éxito o el fracaso de la actividad académica durante el confinamiento ha sido el papel de las familias. Cuanto menor el

alumnado más definitorio. La preocupación y capacidad de ocupación que han tenido madres y padres ha constituido una brecha más, que separaba al alumnado que disponía de apoyo en casa del que no.

Para muchos enseñantes el mayor reto ha sido evaluar, ya que han tenido que lidiar con la desidia, la apatía, la baja participación, el plagio, la copia y todas las artimañas imaginables por su alumnado para librarse de suspender y de hacer el trabajo. Ha sido muy difícil, para la mayoría, conocer la profundidad del aprendizaje de su alumnado y, por tanto, juzgar si superaban los criterios de evaluación de sus materias.

Para la memoria colectiva han quedado también muchas anécdotas: alumnado que asistía a clase en pijama, que desayunaba ante la cámara, que se conectaban desde lugares singulares, mensajes de alumnos a través de todos los perfiles sociales y medios posibles o fotografías con objetos curiosos de fondo.

Necesidades sentidas. Una oportunidad histórica.

En las últimas dos décadas la red de formación andaluza no ha cesado, a través de su vasta oferta, en su ferviente intención de mejorar la competencia digital docente, pero nunca antes habíamos asistido a una demanda como la actual. Muy posiblemente, lo expuesto en este punto pueda extrapolarse al ámbito nacional e incluso a muchos de los países de nuestro entorno. La pandemia ha mostrado, sin tapujos, las carencias digitales individuales y colectivas; y ha demostrado, hasta al más escéptico, cuáles serán algunas de las habilidades básicas de nuestro tiempo.

Después de lo vivido, casi todo el profesorado que ha comentado su experiencia coincide en la necesidad de mantener activo un espacio virtual con su alumnado en una docencia completamente presencial. Este es, sin dudas, el principal motivo de la demanda formativa detectada y lo que ha empujado a más de cuatro mil docentes del ámbito del CEP de Córdoba a participar en formaciones en sus centros sobre docencia en línea y aula virtual.

Nuestra estrategia para atender a esta demanda generalizada, no volver a repetir los errores del pasado y aprovechar esta oportunidad histórica se ha vertebrado en tres pilares: contextualizar al centro, hacerlo a tiempo, y no impartir una formación en herramientas.

Las formaciones en centro constituyen una de las modalidades formativas mejor valorada y con un presumible mayor impacto en el aula y el centro. Se extiende desde noviembre hasta mayo, está contextualizada y da respuesta a problemas concretos que se abordan mediante actuaciones colegiadas con seguimiento y apoyo de la asesoría y ponentes externos cuando es necesario.

Es habitual que la formación para el uso de una determinada herramienta o plataforma digital se asemeje a un tutorial de las distintas funcionalidades que ofrece, pero la docencia en línea, independientemente de las herramientas, tiene una implicación metodológica crucial, sin la cual cualquier formación sobre aula virtual está abocada al fracaso. Una formación que abordase las posibilidades técnicas de un LMS (*Learning Management System*, o sistema de gestión del aprendizaje), como *Moodle* o *Classroom*, no pondría remedio a la multitud de problemas narrados en los testimonios resumidos en el apartado anterior.

El cambio metodológico es un reto profundo para cualquier profesional, y cambiar de raíz el modo de hacer las cosas generalmente incomoda. Es por lo

que, a pesar de su conveniencia, la formación de vertiente más metodológica suele tener menor demanda. En este caso no podemos permitirnos el lujo de separar herramientas y método, ya que como hemos expuesto, los docentes que intentaron salvar con herramientas su modo de hacer las cosas en la presencialidad pronto descubrieron que no era sostenible. Se requiere de un cambio radical que parta de la situación, de los recursos y del contexto.

Nuestra propuesta formativa

Para satisfacer del mejor modo posible la demanda con los recursos disponibles hemos elaborado un proyecto marco, personalizable por cada centro y que trata de adaptarse a los diferentes niveles de centros y docentes, ofreciendo una zona de desarrollo próximo y proveyendo un andamiaje sólido para todas las personas participantes.

Así, se trata de un proyecto flexible en cuanto al punto de partida del centro y de cada docente, adaptable ya que pueden añadirse los módulos que se deseen y con un destacable enfoque metodológico.

La principal finalidad de este proyecto es capacitar al profesorado y, por ende, a su alumnado, para el buen uso de un espacio virtual que apoye y posibilite las tareas propias de una educación presencial, semi-presencial o completamente a distancia.

La formación contiene tres módulos que coinciden con los tres procesos o momentos que se dan en la enseñanza: comunicación entre alumnado y profesorado, presentación de contenidos a los estudiantes, y propuesta de prácticas y pruebas para la recogida de información y evidencias de evaluación.

Comunicación en el aula virtual

En el primer módulo se tratan conceptos como educación expandida, aprendizaje permanente y ubicuo, se abordan las configuraciones iniciales de un curso y cómo organizar sus materiales (también cómo realizar copias de seguridad, importar y exportar recursos). Se hace hincapié en el perfil personal, en fotos y avatares, en guardar las formas promoviendo el uso de la *netiqueta*, y en cómo saber seleccionar la vía de comunicación más adecuada en cada caso. Respecto a las diferentes alternativas para comunicarnos a distancia diferenciamos mensajes privados, debates, chats, videoconferencias, calendario y retroalimentación en las tareas. Cada espacio tiene unas particularidades y unos códigos que hay que conocer, y son más o menos idóneos según nuestras necesidades.

A modo de profundización se ofrecen en este módulo guías para la realización de videoconferencias, recomendaciones generales y sobre privacidad en la enseñanza online, entre otros recursos.

Los objetivos relacionados con este módulo son:

- Crear un aula virtual.
- Personalizar el perfil de usuario.
- Configurar generalmente el espacio: poner títulos y secciones.
- Incluir al alumnado en el aula virtual.
- Conocer y promover el uso de la netiqueta.
- Gestionar la comunicación con el alumnado mediante: mensajes, debates, chats, videoconferencias y calendario.

- Saber seleccionar la vía de comunicación adecuada en cada caso.
- Realizar y restaurar copias de seguridad.
- Importar contenidos o actividades desde otras aulas.

Presentación de contenidos

Al comienzo de este módulo se define qué es un buen contenido para la educación en línea, profundizando en sus características: actualidad, pertinencia, dificultad progresiva, estructura relacional o hipertextual, apoyo multimedia y segmentación. A propósito de estas propiedades deseables se presenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), seguido por los Recursos Educativos Abiertos (REA), la organización de los recursos en el aula virtual y la creación de materiales propios recomendando una serie de herramientas más o menos idóneas según el propósito.

Es crucial, cuando hablamos de reutilizar materiales, conocer las posibilidades que nos brindan las diferentes licencias de propiedad intelectual. Y de este modo, saber encontrar y localizar recursos que permitan su reutilización.

Una vez tratado lo anterior se aborda cómo integrar contenido en el aula virtual y cómo mantener esta ordenada y bien organizada. Para profundizar se aporta material complementario sobre REA, ExeLearning, H5P, y guías diversas sobre atención a la diversidad en espacios virtuales.

Los objetivos relacionados con este módulo son:

- Compartir un contenido en el aula virtual.
- Conocer los diferentes tipos de recursos que se pueden compartir.

- Contemplar el enfoque del DUA en la selección y elaboración de recursos para el alumnado.
- Conocer y utilizar repositorios de recursos de calidad.
- Incorporar recursos externos al aula virtual.
- Respetar las licencias de propiedad intelectual y conocer posibilidades y restricciones.
- Elaborar contenidos propios con herramientas de autor: presentaciones, infografías, podcasts, vídeos…
- Crear recursos interactivos.

Propuestas prácticas y evaluación

Al igual que el módulo anterior comienza definiendo qué es un contenido digital adecuado, este módulo lo hará respecto a las tareas y propuestas prácticas, para ello debemos partir de dos premisas de la enseñanza en línea: el alumnado tiene acceso inmediato a la información y cada tarea entregada requiere una retroalimentación. Teniendo en cuenta esto, las propuestas deben alejarse de ejercicios de solución única. Se presenta a los participantes la taxonomía de Bloom y las características que, según algunos autores (Martínez y Stager, 2013), comparten las experiencias educativas de éxito: finalidad, relevancia, complejidad, intensidad, conexión, acceso a una amplia gama de materiales, producto con capacidad de ser compartido y con sentido de audiencia, novedad, originalidad… Se exponen las características de las tareas competenciales y ejemplos de estas compartidas por docentes en la Red. Se describe el proceso de diseño de una tarea engranada en el currículum y, por último, cómo trasladar esa tarea al aula virtual.

Se profundiza sobre la evaluación y la importancia del feedback, contrastada en rigurosos metaanálisis (Hattie, 2012), y se exponen la técnica Sandwich para dar retroalimentación y cómo llevarla a cabo en el aula virtual.

Para propuestas prácticas que puedan ser autocorregibles se tratan herramientas como cuestionarios y juegos, y por último se explica cómo obtener las calificaciones y medias de la forma más automatizada posible. Para profundizar se facilitan guías sobre elaboración de rúbricas, evaluación por pares, y cómo atender a la diversidad mediante grupos, agrupamientos, restricciones y excepciones.

Los objetivos relacionados con este módulo son:

- Configurar la entrega de una tarea en el aula virtual.
- Saber cómo realizar la entrega y su corrección correctamente.
- Enunciar las tareas con el detalle suficiente para los diferentes escenarios.
- Aprender a dar una retroalimentación completa en una tarea.
- Diseñar buenas tareas para el aula virtual.
- Conocer la taxonomía de Bloom.
- Recoger evidencias reales del aprendizaje del alumnado.
- Diseñar tareas autocorregibles.
- Utilizar estrategias de autoevaluación y evaluación por pares.
- Gestionar tareas por equipos (parejas, tríos..).
- Configurar criterios de calificación.

- Proporcionar evaluación de tareas mediante rúbricas.

Otros módulos

No son pocos los centros que, en su detección de necesidades, han encontrado otras temáticas urgentes que abordar a través de la formación, y que pueden integrarse dentro de este proyecto. Nos encontramos temáticas tan dispares como realidades existen en los centros educativos. Así, este proyecto ha sido complementado con líneas de formación sobre convivencia (disciplina positiva, comunicación no violenta, mediación...), otras herramientas corporativas como *iPasen* o el cuaderno y módulo de currículo por competencias de *Séneca*, y en otras ocasiones también se han adaptado los módulos descritos para enseñanzas particulares como, por ejemplo, se ha hecho en Educación Infantil.

Roles implicados

Esta formación se apoya en diferentes roles con sus correspondientes misiones y visiones. El rol principal es el del participante, docente perteneciente al claustro y que participa en la formación. El participante cuenta con la ayuda de: la coordinación TDE, ya que dentro de sus funciones está dinamizar la transformación digital educativa del centro; la coordinación de la formación, que recae en un participante que lleva a cabo tareas de coordinación; la asesoría de referencia del CEP, que junto con la coordinación de la formación diseñan la actividad; y por último la mentoría, que es una persona acompañante, que marca ritmos, que se encarga de resolver dudas en foros y dar retroalimentación a las tareas.

Las mentorías son las responsables, junto a la asesoría de referencia de adaptar la propuesta: analizar el punto de partida del centro y actuar en consecuencia; y detectar participantes que requieran una especial atención.

La figura de mentor o mentora surge de la necesidad urgente de formar a personas como tutoras o ponentes para algo que no habían hecho antes. Por ello, además cuentan con un espacio de coordinación permanente con las asesorías responsables de la línea estratégica de la tecnología educativa y los autores de los materiales.

Impacto esperado

Sería utópico pensar que los maś de cuatro mil participantes de esta propuesta van a alcanzar la mayoría de los objetivos enumerados en el apartado anterior. Pero sí que esperamos que algunos *ítems* de los tratados a continuación van a mejorar mucho. Hablando en valores medios, se comentan los resultados de la evaluación inicial:

- En Secundaria, en torno al 30% de los participantes declaran haber comenzado a utilizar un aula virtual en septiembre de 2021. Más de la mitad lo hicieron durante el curso 2019/2020, y menos de un 10% antes.
- En Primaria sube al 80% el sector que declara no haber utilizado un LMS con su alumnado antes de septiembre de 2021, y en torno al 10% comenzó durante el confinamiento y un 5% lo venía utilizando con anterioridad.
- La minoría que ya utilizaba un espacio virtual con su alumnado antes del confinamiento lo hacía para gestionar entregas o

enlazar materiales interesantes, rara vez como medio de comunicación o para organizar la asignatura.

- Del 1 al 5 autoevaluán sus experiencia y competencia como muestra la figura 4.

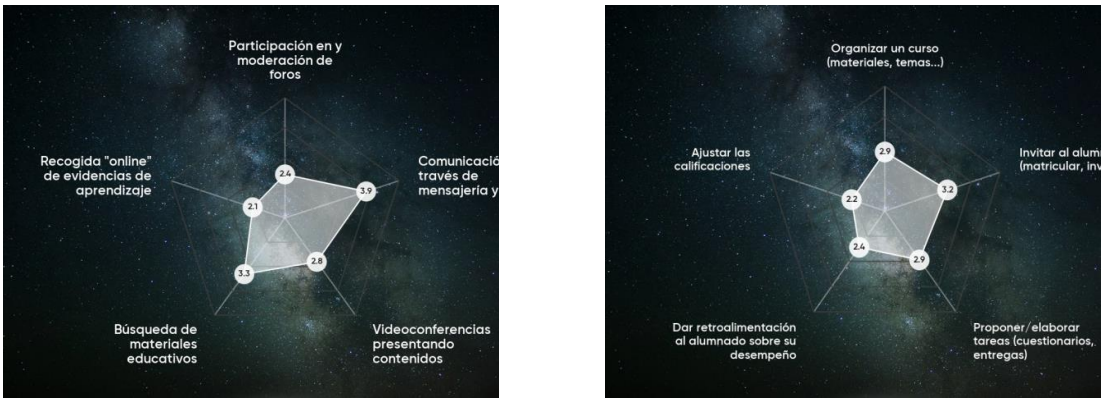


Figura 4. Autoevaluación inicial de los participantes

- El 70% afirma que la coordinación a nivel de centro y de equipo educativo es necesaria en cuanto al uso de aulas virtuales.
- Y una mayoría importante manifiesta su intención de profundizar en la creación de recursos propios, el diseño de rúbricas y la atención a la diversidad.

Sabemos que los objetivos propuestos son ambiciosos, pero necesarios para atender a un público tan heterogéneo en cuanto al bagaje previo y las expectativas. El margen de mejora que se intuye de los resultados de la evaluación inicial es amplio y nos hace reafirmar nuestra intención de aprovechar esta oportunidad histórica y no repetir los errores del pasado: “durante mucho tiempo el uso de ordenadores en educación se ha limitado a utilizar estos nuevos

y atractivos dispositivos para enseñar lo mismo de siempre en versiones apenas disfrazadas de las mismas viejas maneras" (Papert, 1980).

Bibliografía

De la Torre, A. (2020, Marzo, 16). Estrategias para la atención educativa virtual excepcional. Bitácora de Aníbal de la Torre. Recuperado el 20 de diciembre de 2020 de adelat.org/estrategias-para-la-atencion-educativa-virtual-excepcional

Díaz, R. Freire, J. et al. (2012). Educación expandida. *ZEMOS98*. Recuperado el 23 de diciembre de 2020 de zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

Echarri, A. (2020, Marzo, 15). Algunas ideas para el diseño de las clases online #coronavirus. *Anamatica's blog: herramientas para el alumnado y formación docente*. Recuperado el 20 de diciembre de 2020 de anamaticas.blogspot.com/2020/03/algunas-ideas-para-el-diseno-de-las.html

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. *Routledge*.

Jiménez, M. (2018). El asesoramiento educativo en tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista e-CO (ISSN1697-9745)*, recuperado el 20 de diciembre de 2020 de revistaeco.cepcordoba.es/index.php/2018/04/11/el-asesoramiento-educativo-en-tecnologias-para-la-ensenanza-y-el-aprendizaje/

Martín-Ruano, I. (2016). Alternativas a la formación permanente reglada del profesorado: El aprendizaje entre iguales en el caso EABE. Recuperado el 21 de diciembre de 2020 de riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11840

Martínez, S. L., & Stager, G. (2013). Invent to learn. Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom. *Construting Modern Knowledge Press*.

O'Reilly, T. (2009). What is web 2.0. *O'Reilly Media, Inc*.

Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas. *Basic Books*.

Rogers, E. M. (2010). Diffusion of innovations. *Simon and Schuster.*

Trujillo, F. (2020, Marzo, 15). Deberes escolares en tiempos de confinamiento: ¿son eficaces?. *The Conversation*. Recuperado el 20 de diciembre de 2020 de theconversation.com/deberes-escolares-en-tiempos-de-confinamiento-son-eficaces-132461

LA DIGITALIZACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Educational digitalization in Pre-School

Patricia Huertas Mesa

Maestra de Educación Infantil.
Coordinadora Provincial de Formación del Profesorado.
Delegación de Educación y Deporte en Jaén.
phuertasmesa@gmail.com

RESUMEN

La etapa de Educación Infantil con su propia identidad, camina hacia la digitalización educativa, aprovechando las posibilidades que nos brinda tanto para la organización profesional, comunicación con las familias, en la práctica pedagógica y para desarrollar las capacidades de nuestro alumnado.
A continuación, analizaremos cómo influye en ello el Marco de Competencia Digital Docente y cómo nuestra normativa favorece el uso de la tecnología en el aula, mejorando la atención a la diversidad, la creatividad, desarrollo de las competencias y de las soft kills de nuestro alumnado.
Veremos cómo ha influido el periodo de confinamiento que hemos vivido, para enfocar nuestra formación y aplicación didáctica en este ámbito.

PALABRAS CLAVE: TECNOLOGÍA; INNOVACIÓN; DIGITALIZACIÓN; EDUCACIÓN INFANTIL;

ABSTRACT

The Stage of Pre-School Education walks towards educational digitization with its own identity, taking advantage of the possibilities it provides for professional organization, communication with families, pedagogical practice and to develop the capacities of our students.
In this article, it will discuss how the Digital Teaching Competence Framework influences this change and how our regulations favor the use of technology in the classroom, improving attention to the diversity of our students.
Moreover, this article also illustrates how the period of confinement, we have experienced, has influenced on our training and teaching application in this field.

KEYWORDS: TECHNOLOGY; INNOVATION; EDUCATIONAL DIGITIZATION; PRE-SCHOOL EDUCATION;

Fecha de recepción del artículo: 10/03/2021
Fecha de Aceptación: 26/03/2021

Citar artículo: HUERTAS-MESA, P. (2021). La digitalización educativa en Educación Infantil. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

1. Introduccción:

Que la digitalización educativa es un proceso que en los últimos meses ha evolucionado a marchas forzadas, es un hecho que cualquier docente en activo ha podido vivir desde muy cerca.

Fig. 1. Alumnado de 5 años creado un cuento con Stop Motion.

La Formación del Profesorado, se ha centrado en el último año en la Transformación Digital Educativa: uso de plataformas educativas y herramientas tecnológicas para poder continuar con el desarrollo de sus clases, comunicación con las familias, gestión del centro, e incluso de forma transversal en otros contenidos que se recogen en las Líneas Estratégicas de referencia de los Centros del Profesorado.

Pero ¿cómo se está desarrollando la digitalización en la etapa de Educación Infantil? ¿les afecta igual que al resto de las etapas? Pasemos a analizar diferentes aspectos a tener en cuenta:

- Marco de referencia de Competencia Digital Docente (DigCompEdu)
- Identidad de la etapa de Educación Infantil.

1. Marco de referencia de Competencia Digital Docente (DigCompEdu)

El 12 de julio de 2020, se publicó el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente, cabe añadir, después de haber estado confinados desde marzo del mismo año y habernos enfrentado a la docencia desde la distancia, en la que la tecnología jugó un papel primordial.

Teniendo en cuenta el BOE. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020, 2 Julio) Resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-7775

Este marco europeo va dirigido a docentes, por lo tanto, también a las maestras y maestros de Educación Infantil.

La educación y la formación juegan un papel determinante: la competencia digital ha pasado a formar parte indispensable de la alfabetización elemental del siglo XXI. Además, la tecnología ofrece vías esenciales de acceso al conocimiento, de colaboración y construcción del saber y amplía y potencia las estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje y ofrecer recursos y herramientas personalizados. Por otra parte, proporciona también instrumentos para optimizar las tareas de coordinación, organización y gestión vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos.

Su objetivo es proporcionar un marco de referencia general para los desarrolladores de modelos de competencia digital, es decir, los gobiernos y organismos nacionales y regionales, las organizaciones educativas, los proveedores de formación profesional, y los propios educadores.

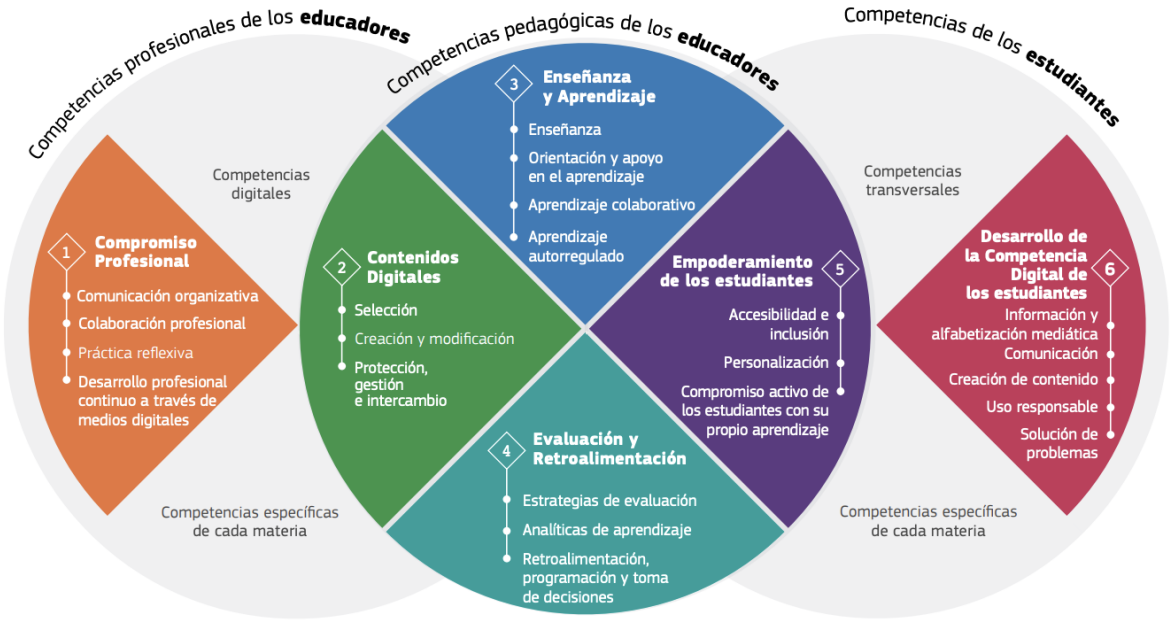


Fig. 2. Síntesis del Marco Europeo DigCompEdu. Revisada y corregida por el INTEF.

DigCompEdu considera seis áreas de competencias diferentes con un total de 22 competencias.

Las áreas 2 a 5 constituyen el núcleo pedagógico del marco. Se detallan las competencias que los educadores deben poseer para fomentar estrategias de aprendizaje efectivas, inclusivas e innovadoras, utilizando herramientas digitales.

Por lo tanto, no olvidemos el por qué y el para qué, porque si no pierde el sentido la digitalización.

No creo en la Transformación Digital Educativa, si no va asociada a un cambio metodológico.

Y con esto quiero decir que, si no utilizamos estrategias o metodologías activas, en la que el niño y la niña sea el centro, experimente, manipule, cree… estamos cometiendo el mismo error que cuando utilizamos métodos tradicionales en exceso en formato transmisivo, pero utilizando la tecnología. Y eso ni es innovación ni estás transformando nada que se relacione con la educación. Porque el *por qué* y el *para qué*, nuestro objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es otro que el que nuestro alumnado *desarrolle el máximo de sus capacidades, procurando que adquieran aprendizajes que le permitan interpretar gradualmente el mundo que les rodea y actúen en él y se desarrollará en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores.* Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2008, 26 de agosto) ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. https://juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3

Fig. 3. Alumnas de 5 años creando una historia con Stop Motion y Croma.

De hecho así se refleja en el DigCompEdu, cuando profundiza en el área de Enseñanza Aprendizaje.

Pero voy más allá, según cómo utilices la tecnología en tu aula, se te reconocerá y certificará un nivel u otro (como se realiza en el aprendizaje de los idiomas).

Como puedes comprobar en la siguiente tabla, si leemos el nivel superior hace referencia a la innovación a través de nuevos métodos y estrategias de enseñanza.

Progresión		Afirmaciones sobre el desempeño
Novel (A1)	**Poco uso** de las tecnologías digitales para la enseñanza.	Nunca o casi nunca hago uso de dispositivos o contenidos digitales en la docencia.
Explorador (A2)	**Uso básico** de las tecnologías digitales disponibles para la enseñanza.	Utilizo las tecnologías disponibles en el aula como pizarras digitales, proyectores o el PC. Selecciono las tecnologías digitales de acuerdo con el objetivo y el contexto de aprendizaje.
Integrador (B1)	**Integración significativa** de las tecnologías digitales disponibles en el proceso de enseñanza.	Organizo y administro la integración de dispositivos digitales (por ejemplo, las tecnologías del aula o los dispositivos de los estudiantes) en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Gestiono la integración de contenidos digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, vídeos o actividades interactivas.
Experto (B2)	Utilización de las tecnologías digitales con el propósito de **mejorar las estrategias pedagógicas**.	Analizo los entornos sociales y los modos de interacción adecuados a la hora de integrar las tecnologías digitales. Utilizo las tecnologías digitales en la enseñanza para ampliar la diversidad metodológica. Preparo sesiones de aprendizaje u otras interacciones en entornos digitales.
Líder (C1)	**Coordinación, seguimiento y adaptación** flexible del uso de las tecnologías digitales para mejorar las estrategias pedagógicas.	Estructuro las sesiones de aprendizaje de modo que las diferentes actividades digitales (dirigidas por docentes y estudiantes) refuercen conjuntamente el objetivo de aprendizaje. Estructuro y administro los contenidos, las aportaciones y las interacciones en entornos digitales. Evalúo de manera continua la eficacia de las estrategias de enseñanza mejoradas digitalmente y modifico mis estrategias en consecuencia.
Pionero (C2)	Uso de las tecnologías digitales para **innovar** en las **estrategias de enseñanza**.	Proporciono cursos completos o módulos de aprendizaje en entornos digitales de aprendizaje. Experimento con nuevos formatos y métodos pedagógicos para la enseñanza y los desarrollo.

Fig.4. Progresión de los niveles. *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores* (DigCompEdu), revisada y corregida por el INTEF.

Por lo que cuando utilizamos la tecnología en nuestras aulas de infantil, debemos dejar **hacer** siempre que sea posible. Provocar el trabajo en grupo, potenciando el desarrollo de las capacidades individuales enriquecidas por las de sus compañeros y compañeras. Incentivar la creación desde el inicio de la propuesta didáctica hasta el final, con la supervisión del docente siempre que lo requiera.

Se entiende que trabajando con estas edades habrá momentos, por ejemplo, en la edición de vídeos, que será la maestra o maestro quien tenga que realizarla, pero hay muchas tareas que pueden realizarlas ellos y ellas.

Debemos empoderarles y otorgarles de esa confianza hacia sus posibilidades y de lo que son capaces. De esta forma pasamos de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) pasando por las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) para llegar a las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación).

Si enfocamos el uso de la tecnología como meros espectadores y espectadoras, estamos desperdiciando un recurso muy potente. Sería como si en vez de dejarles jugar con la plastilina, les enseñáramos cómo jugamos nosotras con ella.

Fig.5. Alumnos de 4 años escriben con un teclado cómo se sentían en la imagen.

2. Identidad de la etapa de Educación Infantil.

Cierto es que en muchas ocasiones, la normativa está dirigida a los/as educadores/as en general, y no nos sentimos incluidos e incluidas, ya que la

Educación Infantil constituye una etapa con carácter unitario e identidad propia, así lo refleja en la Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. https://juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3

Pero en cuanto al uso de la tecnología, sí hace referencia de forma explícita. Además, uno de sus principios es:

d) Se potenciará el uso de las distintas fuentes de información y formación presentes en el medio, y que son propias de la sociedad del conocimiento, especialmente los recursos culturales, los ***medios de comunicación y las nuevas tecnologías****.*

Estamos hablando de una normativa de hace 12 años, que no cabe duda que en cuanto a digitalización se ha quedado obsoleta, pero aun así menciona las "nuevas tecnologías" que, a estas alturas, de nuevas tienen bien poco.

Sin embargo, si nos paramos en las **orientaciones metodológicas**, nos señala que *el equipo educativo planificará las relaciones con las familias de los niños y niñas propiciando la comunicación y participación de las madres y padres en la vida de la escuela, a fin de que éstos coparticipen en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas.*

¿De qué otra forma podríamos cumplirlo en este momento, en el que se evita por todos los medios la presencialidad? A través del uso de la tecnología.

Recuerdo que hace dos años, cuando aún no habíamos sufrido esta pandemia, mi compañera Maribel Padilla, se reunía a través de videoconferencia con una mamá que por razones laborales le era imposible asistir al colegio para realizar la tutoría. Al resto de compañeros, nos sorprendía cuanto menos. Ahora

es la solución para cumplir con la necesaria comunicación con las familias de nuestro alumnado y seguramente su uso se dilate en el tiempo.

Pero si seguimos analizando las orientaciones metodológicas, vemos la importancia de *asegurar el trabajo en equipo de los profesionales, con objeto de proporcionar un enfoque multidisciplinar del proceso educativo, garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo educativo que atiendan a cada alumno o alumna.*

Coincidiendo justamente con la primera competencia del DigCompEdu: **Compromiso Profesional.** En la actualidad, las diferentes herramientas, aplicaciones y plataformas educativas, facilitan la colaboración entre el equipo docente.

DUA. Diseño Universal para el Aprendizaje

Hasta el momento, hemos analizado la digitalización en Educación Infantil desde su uso para comunicarnos con las familias, para coordinarnos con el equipo docente y como medio de aprendizaje a través del uso de metodologías activas.

Después de este análisis, sin duda, no podemos dejar atrás el DUA:

La diversidad en nuestras aulas es algo tan evidente como que existen diferentes tipos de aprendizaje. *Los avances neurocientíficos demuestran que no existen dos cerebros iguales. Esta variabilidad cerebral determina los diferentes modos en que los alumnos acceden al aprendizaje, las múltiples maneras en que expresan lo que saben y las diversas formas en que se van a motivar e implicar en su propio aprendizaje.* *https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf*

A través del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) podemos dar respuesta a esta diversidad.

La propuesta del CAST (Centro de Tecnología Especial Aplicada) pasa por dotar de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y a los materiales, de modo que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje.

Con el uso de la tecnología se abre un abanico de posibilidades para llegar a todo nuestro alumnado debido a la flexibilidad y versatilidad que ofrecen los medios digitales.

Recientemente Antonio Márquez[42] (1) ha actualizado la rueda del DUA donde recoge diferentes aplicaciones y recursos que ayudan a derribar barreras a la participación.

Están dirigidos tanto al profesorado, como al alumnado o al docente para motivar a sus alumnos por múltiples vías, y al alumnado para mantener su interés y motivación.

[42] https://www.antonioamarquez.com/

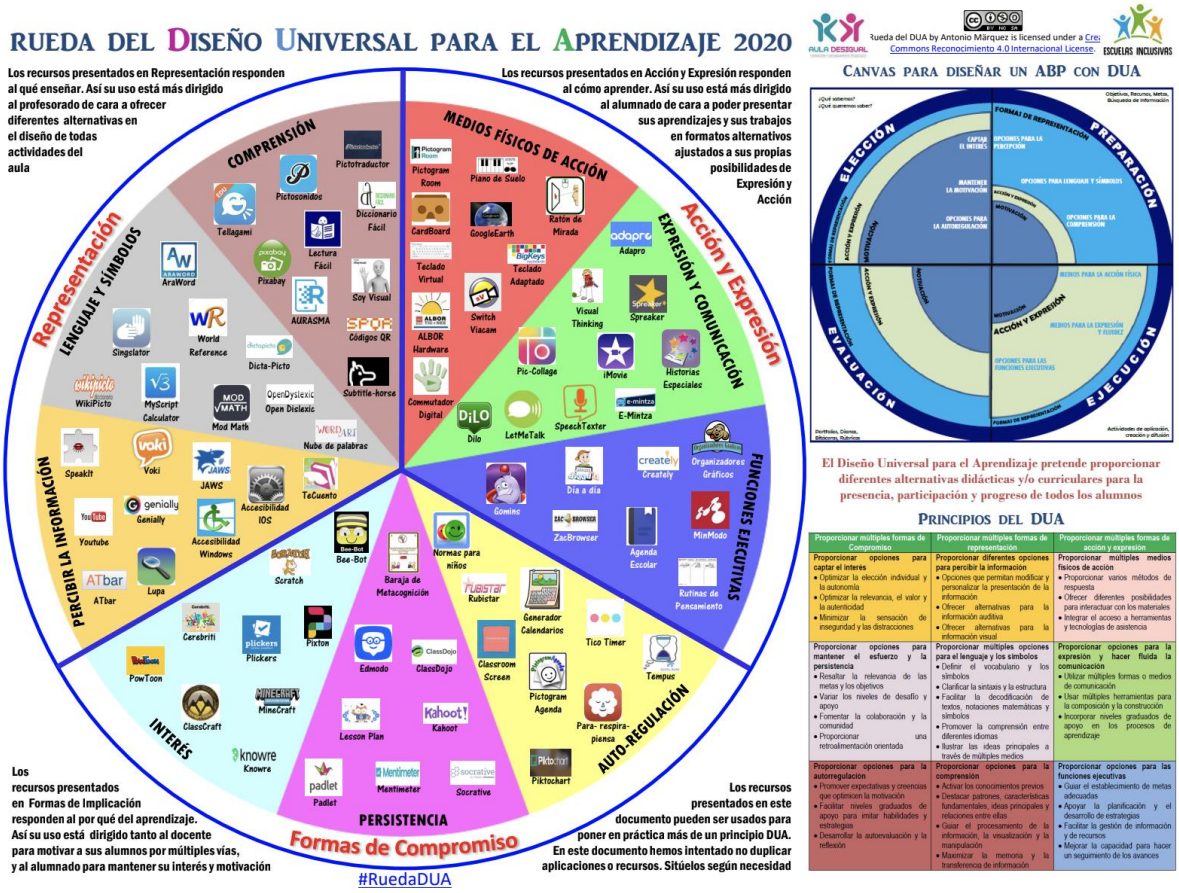


Fig.6. Rueda del DUA de Antonio Márquez.

Las aplicaciones que más utilizo en clase tanto para crear contenido, como para motivar o que los niños y niñas creen cuentos, historias o se expresen son las siguientes:

Fig.7. Infografía Apps para Ed. Infantil.
http://maestrapatri.blogspot.com/2020/12/apps-para-utilizar-en-educacion-infantil.html

La tecnología en tiempo de pandemia

Comenzamos este artículo afirmando que la situación actual mundial, nos ha afectado drásticamente en el uso de la tecnología en el aula de forma exponencial. Nos hemos visto en la obligación de cambiar la mirada y modificar el desarrollo de nuestras clases, para que los procesos de enseñanza aprendizaje se vieran lo mínimo afectados.

En la etapa de Educación Infantil, más que en ninguna otra, hemos tenido que contar con la colaboración de las familias debido a la dependencia de nuestro alumnado. Sin ellas hubiéramos perdido ese contacto y ese vínculo con la escuela.

No solo los docentes tuvimos que aprender a utilizar la tecnología a marchas forzadas, las familias hicieron un gran esfuerzo para que sus hijos e hijas se conectaran de nuevo al aula, realizaran las propuestas didácticas que su maestra les enviaba y les acompañaron con el único conocimiento de pedagogía que la maternidad y paternidad les habían dado.

Consulté a través de un cuestionario a 45 docentes de la segunda etapa de Educación Infantil, sobre el uso de la tecnología en su aula. El 70% andaluces/as y el 30% de otras provincias de España. Tengo claro que no es una representación significativa, pero sí nos da algunas pistas sobre lo que está pasando en las clases de esta etapa y cómo solventaron la situación de la docencia en la distancia.

Veamos a continuación un resumen de la información extraída:

- El 80% reconoce que desde la pandemia utiliza más la tecnología en sus clases.
- La mayoría se comunica con las familias a través de plataformas digitales educativas como Classroom o Teams, pero además lo combinan con el uso de Pasen (en Andalucía), a través del correo electrónico o aplicaciones de mensajería como Whatsapp o Telegram.
- En el desarrollo de sus clases actualmente y durante la pandemia, señalan un amplio listado de herramientas, destacando la Pizarra Digital Interactiva en el aula, proyectores, tablet y ordenadores, en algunas

ocasiones obsoletos, y el uso de diferentes estrategias para abordar los contenidos de cada nivel como vídeos didácticos a través de Youtube y la edición de vídeos con distintas aplicaciones como Imovie, filmora, kinemaster o shotcut.

- Se apoyan para presentar el contenido de interés a través de herramientas digitales como Genially, Canvas, Padlet, Power Point, Presentaciones de Google, hiperdocumentos, Edpuzzle, Educaplay, Blog de aula o Sites. También utilizan algunas webs para realizar actividades interactivas, de la editorial que estén utilizando.
- Algunas maestras mencionan el uso de aplicaciones para evaluar como Quizziz, Kahoot o Classdojo.

Desde la experiencia de estas compañeras y compañeros de Educación Infantil, podemos ver cómo nuestra etapa aprovecha el uso de la tecnología para su organización, para comunicarse con las familias y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada vez somos más maestras y maestros que aprovechamos las bondades de la digitalización para la mejora de la calidad educativa. No cabe duda que el aprendizaje por necesidad, ha transformado nuestra docencia y nuestro enfoque formativo.

Fig.8. Alumna de 5 años creando su avatar con la app Chatterpix

CONCLUSIÓN

Es una realidad que nuestro alumnado aprende a través de la manipulación, experimentación, observando, creando con diferentes tipos de materiales, utilizando todos los sentidos, emocionándose, cantando, bailando, teatralizando, explorando las posibilidades de nuestro cuerpo, hablando, pensando, de forma individual, en pareja, en pequeños grupos, en gran grupo… y debemos potenciar todo ello en nuestras aulas para desarrollar las capacidades de nuestros niños y niñas. Pero como hemos podido comprobar a lo largo del artículo, la digitalización va mucho más allá de utilizar una pantalla de forma recreativa como puede ocurrir en sus casas.

En la escuela, como afirma el neurocientífico Michel Desmurget, *la tecnología digital es una herramienta relevante y un arsenal pedagógico para los docentes siempre que sea parte de un proyecto educativo estructurado*.

La digitalización educativa en Educación Infantil ha llegado a nuestros centros y está transformando nuestras clases, la comunicación y coordinación con las familias, con nuestro equipo docente y nuestro propio aprendizaje. Lo

que seguirá siendo igual, es nuestra dedicación y la importancia que tiene esta etapa en la vida de cada individuo.

BIBLIOGRAFÍA

Resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-7775

Christine Redecker (2020). Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu).Traducido por Fundación Universia e Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Recuperado en https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3

Márquez, Antonio A. (2018) La Rueda del DUA 2020: Actualización de recursos para derribar barreras a la participación. Recuperado en https://www.antonioamarquez.com/la-rueda-del-dua-recursos-para-derribar/

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J.M. y Zubillaga del Río, A. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. (2014) Recuperado de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Michel Desmurget (2020). La fábrica de cretinos digitales

ETWINNING Y LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EDUCATIVA

eTwinning and the educational digital transformation

Erika Catalina Bang Sampol
Lorena Cano García
Ignacio Casado Alda
Mirian Olga Cecilia Martínez
Carolina Crespo Migoya
Begoña Dávila Rodríguez
Juan Carlos Garrido Herrero
Lourdes Gozalo Arranz
Ana María Hernández Martínez
César Herrero Ramila
Inmaculada Medina Lapeña
Carlos Toboso Sánchez

Servicio Nacional de Apoyo eTwinning. Instituto de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Intef)

RESUMEN

eTwinning ha sido el motor de cambio en la transformación digital de los centros educativos, entendiendo estos como un conjunto de personas y factores (docentes, alumnos, familias, infraestructuras). La formación del profesorado y el uso responsable de la tecnología son aspectos que se cuidan y valoran desde el lanzamiento del programa en 2005. En estos últimos meses a consecuencia de la pandemia mundial de la COVID19 el paso al aprendizaje vía telemática ha experimentado un auge vertiginoso que se ha visto favorecido por plataformas virtuales como la que se ofrece desde eTwinning. La formación continua que esta incluye, así como el intercambio de colaboración y prácticas entre centros han sido siempre factores decisivos de cambio, suponiendo un alivio en la etapa de pandemia actual y contribuyendo a la mejora del uso de la tecnología en el ámbito educativo.

PALABRAS CLAVE: ETWINNING; PROYECTOS DE COLABORACIÓN; TRANSFORMACIÓN DIGITAL; INTERNACIONALIZACIÓN; EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA;

ABSTRACT

eTwinning promotes changes in the digital transformation of schools, which are understood as a group of people and components (teachers, students, families and infrastructure). Teacher training along with a responsible use of technology, are both main aspects that have been appreciated and highly valued since the eTwinning programme was launched in 2005. In recent months, as a

consequence of the global pandemic COVID19, the transition to e-learning has dramatically increased and has been boosted by the use of virtual platforms such as the one provided by eTwinning. The continuous professional development offered in eTwinning as well as the exchange of practices and collaboration between schools, have always been crucial factors to promote a change in the scenario, enabling a more efficient use of the technological resources in education.

KEYWORDS: ETWINNING; COLLABORATIVE PROJECTS; DIGITAL TRANSFORMATION; INTERNATIONALISATION; EDUCATION PRIOR UNIVERSITY;

Fecha de recepción del artículo: 2/02/2021
Fecha de Aceptación: 26/03/2021

Citar artículo: SERVICIO NACIONAL DE APOYO ETWINNING (2021). eTwinning y la transformación digital educativa. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

Presentación

Cuando este artículo llegue al lector, habrá pasado ya más de un año desde que se conoció la pandemia mundial debido a la COVID-19 y un año desde que en España se declarase el estado de alarma y se confinase a la población en sus hogares; parecida situación se dio en Europa. Ante un panorama de esta gravedad, repentino y sin margen de reacción, el sistema educativo se enfrentaba a un reto que *a priori* parecía inalcanzable. Con los centros escolares cerrados, el proceso de enseñanza-aprendizaje tenía que continuar en las mejores condiciones posibles para todos los agentes implicados, con el foco puesto en conseguir el éxito del alumnado. Había que adaptarse a la mayor brevedad posible.

La solución la ha dado la tecnología, que si bien no cubre todos los aspectos importantes e ineludibles en el proceso de enseñanza presencial como

la cercanía, lo emocional, la respuesta inmediata, etc., ha sido el medio y el instrumento para sortear el precipicio al que nos veíamos abocados.

Un tsunami tecnológico[43] llegó al sistema educativo: tabletas, portátiles, el móvil, el email, plataformas y entornos virtuales, la nube, aplicaciones, videoconferencias, mensajería instantánea, contenidos y recursos digitales, vídeos, podcasts, chat profesionales, trabajo colaborativo… todos estos términos se hicieron omnipresentes en las conversaciones y en los medios de comunicación y su uso en la práctica educativa empezó a ser regular y continuo, no sin dificultades para docentes, alumnado y familias. En unos pocos días se consiguió lo que hubiera costado años: la educación era en línea.

Sin tiempo para la reflexión, el profesorado ha tenido que reinventarse, adaptarse a un nuevo hábitat y, aunque se venían introduciendo cambios, esta brusca alteración de los planes ha generado no pocas situaciones de ansiedad y desconcierto. Ha tenido que acelerar la implantación de la tecnología en sus clases *online*, reorientar el enfoque metodológico, seleccionar las herramientas de trabajo más adecuadas entre una oferta excesiva, adaptar los horarios, y crear un entorno escolar virtual que se asemeje lo más posible al que existía con la educación presencial, en el que la motivación y las emociones del alumnado ocupan un lugar destacado, pues sin emociones no hay aprendizaje.

Es en ese momento cuando la realidad se impone y en los centros escolares se detectan las carencias de recursos tecnológicos y de formación. Un alto porcentaje del profesorado es consciente de su limitada competencia digital

[43] Area, Manuel, Del papel….a recursos digitales e interactivos, revista Educación 3.0 nº 40 pág. 36 (noviembre 2020 – enero 2021)

para desenvolverse en el nuevo medio con soltura. Desempeñar la labor profesional docente requería más conocimientos técnicos, metodológicos y nuevas competencias como el trabajo en equipo. De inmediato surgió la necesidad de formación en la mejora de estas competencias.

Sabemos que el uso de las tecnologías motiva al alumnado, las tiene a su disposición todo el día, pero, sin sorpresa, estudios recientes hacen un retrato simplista de este uso, indicando que se limita a un uso lúdico y de gestión de sus redes sociales. La familiaridad con estas tecnologías, que podría pensarse como una ventaja para triunfar en el nuevo escenario en el que nos encontramos, no deja de ser una destreza meramente instrumental, insuficiente para las necesidades que se presentaban. Para afrontar las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje en línea, el docente ha tenido que asumir la responsabilidad de transformar ese uso y establecer estrategias de trabajo con las tecnologías con un objetivo claro de aprendizaje y de adquisición de competencias clave del currículo.

El grado de adaptación al nuevo contexto de enseñanza en línea y los esfuerzos requeridos por cada docente varían enormemente según los centros escolares y el profesorado. Entre estos, cabe destacar la situación excepcional y beneficiosa en la que se encontraban los participantes en el programa europeo **eTwinning**, que debido a sus características -se lleva a cabo en línea, a través de una plataforma digital y con herramientas, a su desarrollo en el aula, y a la transformación digital y metodológica que viene fomentado desde su lanzamiento- ha facilitado una mejor y más rápida adaptación a la nueva

situación creada en España y en Europa y a asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje con cierta tranquilidad y menor esfuerzo.

La transformación digital educativa se plantea como objetivo la integración de las tecnologías digitales en el entorno educativo, en un proceso continuo de construcción, dinámico y con la participación de todos los estamentos. Los centros educativos tienen que reinventar sus espacios, implementar nuevas metodologías y recursos y promover la colaboración entre centros, docentes y alumnado. Alcanzar este ambicioso objetivo y llegar a ser centro educativo digital, requiere formación continua para conseguir la capacitación digital y metodológica necesarias.

Por otro lado, aunque las tecnologías digitales generan nuevas oportunidades, también plantean importantes desafíos sociales como la desinformación, las noticias falsas o también denominadas *fake news,* la ciberseguridad y la protección del menor, entre otros. La formación que se planifique para la consecución de la transformación digital de los centros debe contemplar el desarrollo de una actitud crítica, la toma de decisiones responsable y el uso competente y seguro de las herramientas digitales.

Teniendo en cuenta todo lo señalado anteriormente, el programa europeo eTwinning se presenta como una acción de éxito en este proceso de transformación digital educativa.

El programa eTwinning. Descripción y evolución

eTwinning es el programa de la Unión Europea que fomenta el establecimiento de proyectos de colaboración a través de Internet, entre dos o más centros escolares[44] de países europeos diferentes, sobre cualquier tema acordado por los participantes y en la(s) lengua(s) en la(s) que los socios decidan.

Los principios fundamentales en los que se basa son:

· Dimensión europea

· Uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación

· Trabajo en colaboración

· Mejora de la competencia lingüística

Aunque se lanzó en enero de 2005, tiene su origen en el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000. Tras su reunión de Barcelona en marzo de 2002 y en Sevilla en junio de 2002, se llegó a la decisión del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo en diciembre de 2003, por la que se adoptaba un programa plurianual (2004-2006) para la *integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa* (**programa eLearning**), dentro del cual quedó enmarcado eTwinning. Tras esta primera fase, el Parlamento y el Consejo de Europa decidieron establecer el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) y eTwinning pasó a

[44] Centros escolares de niveles educativos anteriores a la universidad

formar parte de él como medida de acompañamiento Comenius [COM10]. Desde el año 2014, eTwinning forma parte de Erasmus+, dentro de la Acción clave 2: cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas.

Figura 1

eTwinning en el marco de diferentes programas

Fuente: elaboración propia

Participan 43 países, después del Brexit.

El acceso al programa se hace desde el portal europeo multilingüe (está en 29 idiomas), www.etwinning.net y desde el portal nacional de España, www.etwinning.es . Los usuarios que visitan los portales pueden acceder a información pública sobre cómo participar en eTwinning, los beneficios que se ofrecen y cómo llevar a cabo proyectos de colaboración. La participación en eTwinning es individual. El docente, asociado a un centro escolar, se registra en la plataforma *online*, y tiene acceso a un espacio virtual restringido llamado eTwinning Live, que es su escritorio personal, la interfaz individual del docente con la comunidad de usuarios registrados: aquí puede interactuar, intercambiar experiencias y recursos, encontrar socios de proyecto, iniciar proyectos de colaboración y tomar parte en los eventos de formación a escala europea y a escala nacional en diferentes formatos. Puede decirse que eTwinning Live es una red social educativa. Cuando dos docentes deciden fundar juntos un

proyecto, ellos y el alumnado tienen acceso a un entorno privado colaborativo -único para cada proyecto-, llamado TwinSpace. Para desarrollar todas estas acciones, la plataforma eTwinning incluye herramientas digitales de comunicación y de colaboración como foros, chat, email, videoconferencia y muro digital, entre otras.

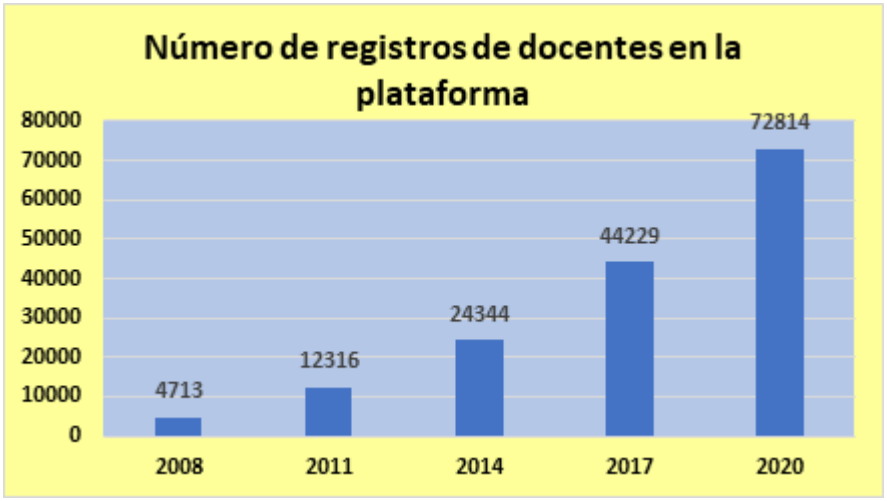
Desde el inicio, el programa está gestionado y coordinado en Europa por el Servicio Central de Apoyo eTwinning[45] (en adelante, SCA), sito en Bruselas, y en cada país, por el Servicio Nacional de Apoyo eTwinning (en adelante, SNA). En el caso de España, el SNA está ubicado en Madrid, en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), que trabaja en estrecha colaboración con las comunidades y ciudades autónomas (en adelante, CC. AA.). La localización del SNA en el INTEF no es un mero apunte geográfico. Como se verá más adelante, el INTEF es la unidad de referencia en innovación tecnológica y formación educativa del Ministerio, de la que eTwinning se nutre y enriquece (y viceversa), aportando así un valor añadido al programa.

Dieciséis años después, eTwinning sigue creciendo y desarrollándose, tanto de forma cualitativa como cuantitativa. A continuación, se ofrecen algunos datos de participación en España:

Figura 2

Número de docentes registrados en la plataforma, acumulados.

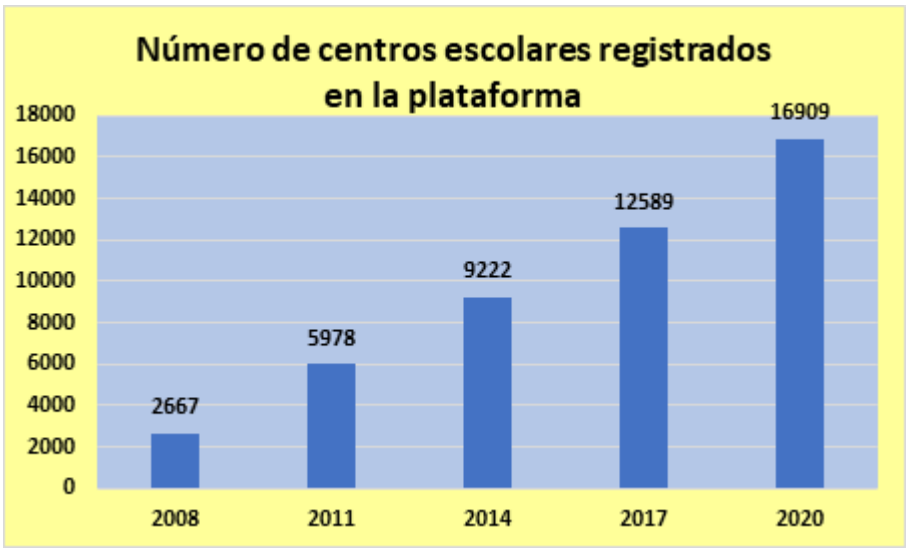
[45] Desde el inicio, el SCA ha pertenecido a European Schoolnet (EUN, http://www.europeanschool net.org). EUN, creado en 1997. Es un consorcio sin ánimo de lucro de treinta y cuatro Ministerios de Educación de Europa. Los objetivos fundamentales de esta organización son fomentar el uso eficaz de las TIC en la enseñanza y promover la dimensión europea de la educación.



Fuente: elaboración propia

Figura 3

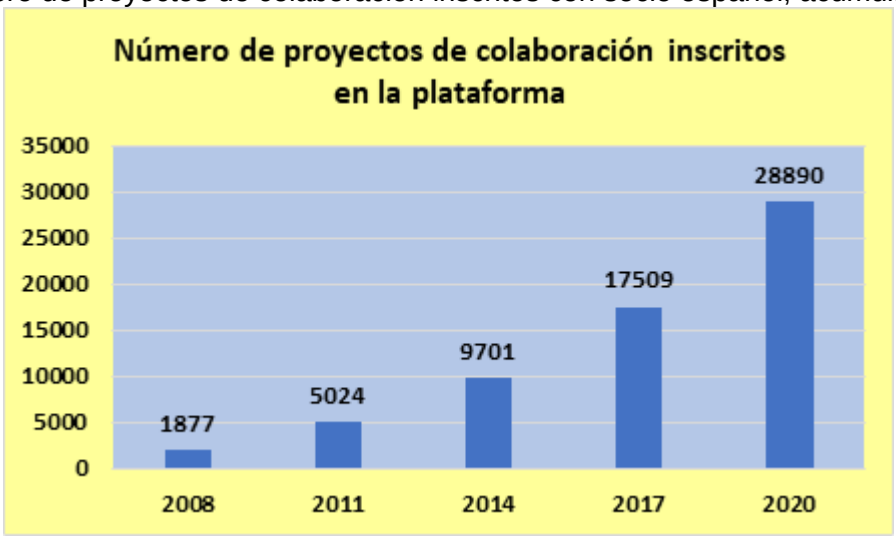
Número de centros escolares registrados, acumulados



Fuente: elaboración propia

Más de la mitad de los centros escolares españoles están registrados en la plataforma *online*.

Figura 4
Número de proyectos de colaboración inscritos con socio español, acumulados



Fuente: elaboración propia

Detrás de los fríos datos estadísticos está el amplio conjunto de acciones llevadas a cabo, que ha actuado como palanca de cambio en los centros escolares participantes, de transformación de procesos y estrategias.

Son muchos ya los años en los que en el ambiente educativo, las conversaciones, los planes y los objetivos de las programaciones se referían a la integración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el currículo, la competencia digital docente, los nativos digitales, la brecha digital entre alumnado y profesorado, las herramientas digitales, los recursos digitales, invertir en dispositivos, si permitir el móvil en el aula o no, cómo comunicarse de manera eficiente con las familias… Sin embargo, aún son escasos los centros educativos que han dado el salto definitivo y han aprovechado el potencial que ofrece la tecnología digital, para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha tenido que ser la pandemia COVID-19 la que nos ha puesto en

el punto de no retorno y en la necesidad de acometer la transformación digital educativa.

En el caso de eTwinning, desde el lanzamiento del programa, se han ido detectando y analizando aquellos factores que había que apuntalar y los que había que introducir para que la transformación digital educativa sea una realidad en el centro escolar, en la que se impliquen todos los agentes y no una suma de actuaciones individuales o de grupo, y cuyo único objetivo sea conseguir el éxito del alumnado. La evolución natural de eTwinning ha ido desde la participación individual del docente, pasando por la implicación de grupos de docentes del mismo centro y de diferentes materias o áreas y la implicación del equipo directivo, hasta una participación que hace merecedor al centro del reconocimiento de Centro eTwinning/eTwinning school.

Atrás quedaron situaciones como la del docente solitario, que se embarcaba en un proyecto de colaboración eTwinning con sus socios europeos y de inmediato se daba cuenta de que la conectividad no era buena, o que no podía subir documentos a la plataforma de colaboración y acababa gestionando las tareas del alumnado desde su casa, que el aula de informática no tenía suficiente dotación para las necesidades del proyecto, la reticencia de las familias, que el trabajo hecho no tenía visibilidad ni suficiente repercusión en la vida del centro escolar…,en suma, que el rendimiento que obtenía con el esfuerzo hecho era claramente insuficiente.

Desde eTwinning se han ido creando las condiciones, ofreciendo soluciones y poniendo los pilares del proceso de transformación digital educativa, que podemos resumir en estos apartados.

1 Compromiso del equipo directivo. Liderazgo educativo

El grado de transformación que se produce en un centro educativo está estrechamente ligado al grado de implicación del equipo directivo. Cuando un docente se registra en la plataforma eTwinning, el/la director/a del centro escolar tiene que dar el Visto Bueno a su participación. Y si el docente funda un proyecto de colaboración con un socio europeo, este también tiene que dar su consentimiento. Al darlo, no se limita sólo a conocer su contenido, sino que es consciente de las necesidades de carácter organizativo y metodológico y de los recursos técnicos para llevarlo a cabo, que el centro escolar tiene que proveer: nivel de conectividad, uso de dispositivos, software, licencias, uso de aulas específicas, equipamiento, horarios flexibles, coordinación con otros docentes, trabajo en equipo, permiso parental,…así como de la relevancia del mismo en relación al proyecto educativo de centro, y buscar el mayor impacto posible. Un proyecto eTwinning se engasta bien con un proyecto de convivencia, de medio ambiente, de lenguas extranjeras, STEM, de innovación metodológica, sobre multiculturalidad, inclusión, Latín y Griego o ciencias… De igual forma, la planificación del proyecto pondrá de manifiesto la necesidad de formación docente en innovación metodológica y competencia digital para llevarlo a cabo.

Un proyecto eTwinning es, por definición, un acuerdo entre dos o más socios de centros escolares de dos países[46]. Trabajar con los compañeros del país socio permite observar su práctica docente y cómo resuelven algunas necesidades. La plataforma *online* dispone de herramientas digitales que

[46] También existen los llamados proyectos nacionales. *Vid.* http://etwinning.es/es/novedad-en-relacion-con-los-fundadores-de-proyectos-etwinning/

facilitan la comunicación entre los líderes de los centros educativos y el intercambio de experiencias en el ejercicio de la función directiva, un aprendizaje mutuo. En la reciente publicación eTwinning Schools: towards a shared leadership approach. Quantitative and qualitative analysis of the eTwinning School practices (pág. 17), se afirma que "…*Compartir buenas prácticas y aprender sobre diferentes entornos escolares y prácticas pueden ayudar a comprender mejor los retos de uno mismo y reflexionar sobre posibles soluciones*".

Para conseguir los cambios que la escuela necesita, desde eTwinning se fomenta el liderazgo compartido. El/la directora/a y pequeños grupos con iniciativa (docentes con experiencia en diferentes ámbitos, el alumnado y las familias, agentes externos) comparten responsabilidades para alcanzar los objetivos propuestos. Este enfoque mira a la escuela como un sistema multidimensional e interactivo que puede aprender y cambiar y, por lo tanto, participar en el proceso de innovación y transformación.

A lo largo de estos años, eTwinning ha ido mostrando ejemplos de los avances que se han producido en los centros escolares, que han allanado el camino de la transformación digital:

- La creación de un aula específica para el desarrollo de proyectos eTwinning en el IES Juan de Villanueva , Principado de Asturias.
- El uso de espacios (la biblioteca del centro escolar) para el desarrollo de proyectos colaborativos en el INS Ronda , Cataluña.
- La implicación de varios departamentos en un proyecto multidisciplinar eTwinning en el IES Alfred Ayza, Comunitat Valenciana.

- La implicación de todo el claustro con el objetivo de poner en marcha nuevas metodologías en el IES Ventura Rodríguez, Comunidad de Madrid

No hay que dejar de mencionar que cualquier cambio lleva asociado un coste. La inversión económica en dotación tecnológica, en comunicación y en formación docente para acelerar la implantación de metodologías nuevas y efectivas (aprendizaje basado en proyectos, la clase invertida o *flipped classroom*, ludificación, trabajo colaborativo y el Aula del Futuro, entre otras) conducentes a la transformación digital, tiene que ser una apuesta de la dirección en consonancia con los objetivos del proyecto educativo de centro escolar.

2 Los docentes y el alumnado

En el ANEXO del Acuerdo de 14 de mayo de 2020, de la Conferencia de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente, publicado en el BOE de 13 de julio de 2020[47] se dice: *la competencia digital ha pasado a formar parte indispensable de la alfabetización elemental del siglo XXI.* Además, la tecnología ofrece vías esenciales de acceso al conocimiento, de colaboración y construcción del saber y amplía y potencia las estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje y ofrecer recursos y herramientas personalizados. Por otra parte, proporciona también instrumentos para optimizar las tareas de coordinación, organización y gestión vinculadas a la enseñanza y

[47] BOE, 13 de julio de 2020. Resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente.

el aprendizaje en los centros educativos. Además, en el Acuerdo se publica el Marco de referencia de la competencia digital docente que incluye estas áreas:

Área 1. Información y alfabetización Informacional

Área 2. Comunicación y colaboración

Área 3. Creación de contenidos digitales

Área 4. Seguridad

Área 5. Resolución de problemas

El proceso de participación de un docente en eTwinning (a éste se le suele conocer como *eTwinner*) puede resumirse en estos 4 pasos:

Figura 5

Proceso de participación de un docente en eTwinning

Fuente: elaboración propia

Si relacionamos las competencias que un docente adquiere en cada uno de estos pasos con las que aparecen en el marco de referencia anterior, observamos entre otras:

1. Registro en la plataforma. (Competencias 1.1, 2.1, 2.3, 2.6 …)

2. Búsqueda de socios en eTwinning Live. Selección de contactos. (Competencias 1.1., 2.1 y 2.2, …)

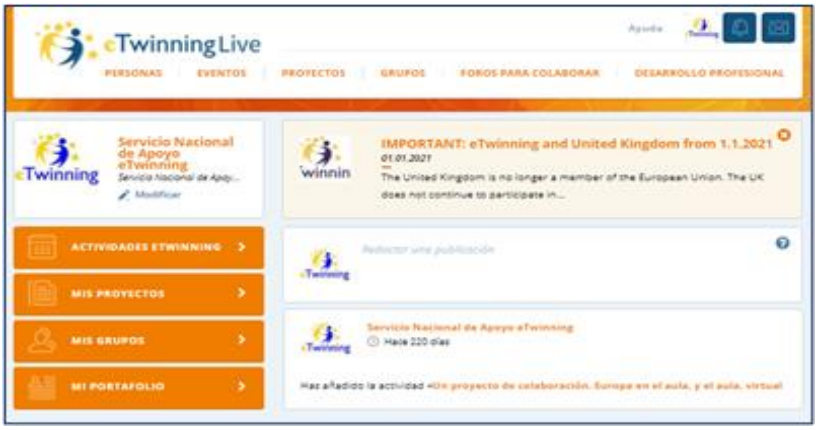
3. Planificación y negociación de un proyecto de colaboración. (Competencia 2.3, 4.2, …)

4. Desarrollo del proyecto. Alumnado. Interacción. Actividades. (Competencias 2.1, 2.2, 2.4, 2.5, 2.6, 3.1, 3.2, 3.3, 5…)

Es decir, un *eTwinner*, socio de un proyecto de colaboración, desarrolla y actualiza su competencia digital docente de forma simultánea a su participación en el programa.

Figura 6

Escritorio personal docente eTwinning Live



Fuente: elaboración propia

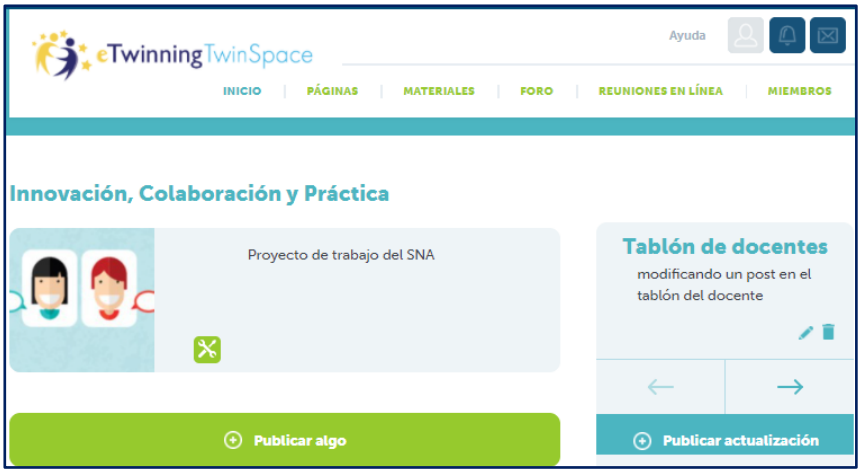
Una comunidad educativa con un elevado porcentaje del profesorado con alta competencia digital va a contribuir al desarrollo de las competencias del alumnado y a la transformación digital en dicha comunidad.

Respecto al alumnado cabe señalar que dependiendo de su edad, autonomía, y de su competencia digital, este puede jugar un papel importante en

el proceso de transformación de los centros escolares. El equipo directivo y los docentes no deben desaprovechar este potencial.

Figura 7

TwinSpace: espacio de trabajo en colaboración para el alumnado



Fuente: elaboración propia

3 Desarrollo profesional docente

Una de las funciones prioritarias del Servicio Central de Apoyo y del Servicio Nacional de Apoyo de cada país es la formación del profesorado, a la que se dedica tiempo y esfuerzo. Es este uno de los sectores del programa que más impacto ha tenido en el desarrollo de la competencia digital docente, en la implementación de metodologías innovadoras y como consecuencia, en la transformación educativa. De forma simultánea al lanzamiento de eTwinning, se organizaron las primeras actividades de formación en diferentes formatos y modalidades, que se han ido adaptando al discurrir de la innovación pedagógica y el desarrollo de la tecnología. Actualmente se ofrecen tres modelos de formación: presencial, semipresencial y en línea, destacando este último en

estos años. En la formación presencial, tanto el SCA como el SNA español y el resto de SNA organizan seminarios eTwinning, talleres de desarrollo profesional, conferencias temáticas, la Conferencia Anual y otros.

Las temáticas tratadas son amplias, en español y en otros idiomas hablados en la Unión Europea, fomentando la dimensión europea, contextualizándolas a los diferentes niveles educativos, y adaptándolas a los avances tecnológicos y metodológicos que se han ido produciendo en la sociedad: plataforma virtual eTwinning, introducción de materiales manipulativos en educación infantil, trabajo colaborativo, cómo sacar partido a una herramienta digital concreta, metodologías activas (ABP, clase invertida, competencia digital, tecnologías educativas, evaluación formativa, uso seguro y responsable de la red, oratoria, cambio climático, participación democrática, un tema específico de una materia, etc.)

El programa eTwinning entiende que la formación es un proceso continuo y que tiene que estar al alcance de todos los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje, por eso planifica actividades de formación dirigida a perfiles específicos: profesorado, equipos directivos, asesores de formación docente, inspectores, orientadores y otros, ya que todos ellos son agentes de cambio en la educación. Y cuando se detectan necesidades de formación en un grupo concreto, se refuerza la formación dirigida a ellos, como en el caso más reciente para el profesorado de Formación Profesional y de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

En la siguiente tabla se muestran los modelos de formación más relevantes que ofrece el programa eTwinning[48]. Destacamos por su importancia y consolidación los cursos de formación *online* tutorizados -en colaboración con el INTEF- **Proyecta eTwinning** e **Integra eTwinning.** *El primero ofrece un espacio de reflexión colectiva y aprendizaje sobre cómo diseñar e implementar proyectos de forma colaborativa a través de la plataforma eTwinning, mientras que el segundo muestra de qué modo la integración curricular de un proyecto eTwinning puede ser efectiva y real, desde cualquier área o desarrollando cualquiera de las competencias curriculares.*

Tabla 1

Modelos de formación más destacados en eTwinning

Modelos de formación			
	MODALIDAD	**ÁMBITO**	**CONTENIDO**
Curso (10/20/20+ horas)	• Presencial • Semipresencial • En línea	• Europeo • Nacional • CA	Contenidos de carácter técnico, didáctico, metodológico
Cursos: **Proyecta eTwinning** **Integra eTwinning**	• En línea tutorizado	• Nacional	Contenidos de carácter técnico, didáctico, metodológico
Jornadas (1/2 días)	• Presencial • En línea	• Europeo • Nacional • CA • Otro	Desarrollar y divulgar contenidos monográficos con participación activa. Buenas prácticas
Seminarios eTwinning	• Presencial • En línea	• Europeo • Nacional • CA • Otro	Reflexionar sobre cuestiones educativas, científicas, didácticas o metodológicas

[48] En color verde, las acciones organizadas por eTwinning en colaboración con Educalab/INTEF.

Seminarios en línea (1 / 2 horas)	• En línea *(en la plataforma eTwinning Live)*	• Europeo • Nacional	Presentación a través de videoconferencia de un tema general.
Encuentros Didácticos (1-2 semanas)	• En línea (en el laboratorio pedagógico eTwinning Lab). Impartido por un experto	• Europeo	Temas relacionados con aspectos pedagógicos; incluyen trabajo práctico y la oportunidad de debatir con docentes de toda Europa. Se desarrollan en un idioma europeo extendido (naturalmente, también español)
Taller de Desarrollo Profesional (PDW en inglés) (2-3 días)	• Presencial • En línea	• Europeo	Gira en torno a un tema pedagógico. Se imparte en idiomas europeos mayoritarios. (Incluyen ponencias, talleres, buenas prácticas, interacción social …)
Taller	• Presencial	• Local	Sesión práctica sobre un tema. Presentación de buenas prácticas.
Congreso/Conferencia Anual/Conferencia temática	• Presencial • En línea	• Europeo • Nacional	Gira en torno a un tema. Se imparten en idiomas europeos mayoritarios. Con presencia de autoridades educativas. (Incluye ponencias, talleres, buenas prácticas, interacción social …)
Grupos eTwinning[49]	• En línea (en la plataforma eTwinning Live)	• Europeo • Nacional	Debate y trabajo con otros docentes de la plataforma sobre un tema específico. Los miembros comparten ejemplos, debaten métodos de enseñanza y encuentran apoyo para su desarrollo profesional
MOOC (Massive Open Online Course, Curso Masivo Abierto en Red)	• En línea *El SNA eTwinning ofrece el MOOC "Proyecta eTwinning"; también en inglés, "Open eTwinning"*	• Global	Difusión web de contenidos eTwinning y un plan de actividades de aprendizaje abierto a la colaboración y la participación masiva.
NOOC (NANO Curso Abierto, Masivo y En Línea	• En línea *(El SNA eTwinning ofrece 10 NOOCs)*	• Global	Explorar, aprender y ser evaluados sobre un elemento clave de una competencia, una destreza, o un área de conocimiento en un periodo de tiempo que puede ir desde una 1 hora hasta 20 horas de esfuerzo estimado. En los NOOCs INTEF se estima un esfuerzo de 3 horas
Ponencias (1 / 2 horas)	• Presencial	• Europeo • Nacional • CA	Ponencia sobre un tema con participación de los usuarios

[49] Los Grupos eTwinning son espacios virtuales para el encuentro, la conversación y la puesta en común entre docentes sobre temas específicos o áreas de interés más amplias.

		• Local	
Tutoriales	• En línea	• Global	Proceso detallado de una acción. Ejemplos: 1. Primeros pasos en eTwinning 2. Escritorio eTwinning Live TwinSpace
Videotutoriales	• En línea	• Global	Proceso gráfico detallado de una acción en eTwinning. Ejemplos: 1. Cómo crear un proyecto de colaboración online 2. Cómo crear una página de actividades en el TwinSpace
Vídeos	• En línea	• Global	Proceso gráfico detallado de una acción. Ejemplos. 1. Trabajo en colaboración 2. Evaluación 3. Difusión https://www.youtube.com/playlist?list=PLqT_-C6ioFLrmz18yMSzCTkLZPvK8hoEu

Figura 8

Imágenes identificativas de 4 de los 10 NOOCs eTwinning

Fuente: Elaboración propia

El primer evento de formación organizado por el SNA eTwinning en formato seminario en línea, también llamado *webinar,* fue en el año 2012. Desde entonces, y por su versatilidad, se ha convertido en un recurrente para cualquier modelo de formación, no sólo en educación, sino en otros ámbitos de la sociedad, con especial relevancia tras la pandemia. La experiencia acumulada

por los *eTwinners* después de su participación en estos eventos y el impacto de esta en el centro educativo, ha ayudado al resto de docentes a utilizar los seminarios en línea con fines didácticos, organizativos, de evaluación o de interacción con las familias. Los webinar pueden grabarse y quedan disponibles para que los docentes puedan seguir formándose. Según el tipo de formación, la plataforma *online* permite descargar un documento para tener constancia de las competencias profesionales que se han adquirido.

Por otro lado, la participación en eTwinning supone por defecto entrar en contacto con una amplia comunidad de profesores de cuarenta y tres países, establecer una relación biunívoca de enriquecimiento mutuo y formación entre pares, que tiene su máximo aprovechamiento en los proyectos de colaboración y su implantación en el aula, en la transmisión de las novedades, buenas prácticas y experiencias a toda la comunidad educativa. Los docentes confían en sus compañeros, en sus socios de proyecto, y juntos se apoyan: unos a otros se plantean y resuelven dudas, se dan ideas, trucos, sugerencias, se hacen propuestas, se avisan de las dificultades y se aportan soluciones. La cercanía y el apoyo emocional son fundamentales, dan alas.

Transcribimos aquí las palabras de la maestra georgiana Mariam Firanishvili: *"Casi todo lo que sé sobre eTwinning se lo debo a Ángel (CEIP NTRA SRA DE LA POVEDA). Durante el desarrollo del proyecto he aprendido a gestionar el TwinSpace, a utilizar las herramientas…Me gustaría seguir trabajando con él en futuros proyectos".*

eTwinning recomienda la participación en School Education Gateway, el portal en línea de la educación en Europa, dirigida al profesorado, equipos directivos, autoridades educativas, investigadores, formadores del

profesorado, legisladores y otros profesionales que trabajen en la educación escolar. Ofrece información (artículos de opinión de expertos, artículos de noticias, entrevistas, publicaciones actualizadas y ejemplos de prácticas), recursos educativos (informes de investigaciones recientes, materiales pedagógicos creados en proyectos y cursos de formación europeos y un conjunto de herramientas para centros educativos), formación docente a través de la Teacher Academy, con cursos en línea gratuitos desarrollados por expertos, así como seminarios en línea.

La lengua de los cursos que se ofrecen suele ser el inglés, aunque poco a poco desde Europa se van ofreciendo cursos en español, además de en otras lenguas comunitarias. Es el caso de la European Schoolnet Academy, cuyos cursos masivos en línea (MOOC) son gratuitos y donde nos muestran material que podemos aprovechar para nuestros proyectos eTwinning (Europeana, Scientix, etc.).

En los últimos años el aprendizaje no solo se ha centrado en los contenidos, sino que ha evolucionado hacia la adquisición de competencias. Por otro lado, existe una gran variedad de tecnologías digitales que proporcionan muchas posibilidades en un aula. Surge así El Aula del Futuro, un proyecto coordinado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Intef) en colaboración con las comunidades autónomas que propone explotar las posibilidades pedagógicas de flexibilizar los espacios de aprendizaje en combinación con las tecnologías, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las metodologías activas. Presenta un espacio de aprendizaje zonificado y reconfigurable, dividido en seis zonas:

Investiga, Explora, Interactúa, Desarrolla, Crea y Presenta, cuya finalidad es favorecer y estimular los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo del alumno el protagonista de todo el proceso de aprendizaje. Las diferentes modalidades de formación que ofrece eTwinning se benefician del Aula del Futuro, con impacto en toda la comunidad educativa, anticipando la educación del futuro.

La formación para grupos específicos de usuarios y el intercambio de buenas prácticas se dan en los Grupos eTwinning. En España, destacamos aquellos dirigidos a equipos directivos, inspectores de educación, asesores de formación, orientadores, EOI, áreas rurales. Todos son recientes y van sumando miembros.

Los grupos más destacados a escala europea son:

- eTwinning at Home and ...back to school, con más 11878 miembros, creado con motivo del confinamiento y el cierre de los centros escolares.
- English as a Second Language, con más de 16.990 miembros
- Bringing eSafety into eTwinning projects, con más de 6.660 miembros.
- Creative Classroom, con más de 17.900 miembros

4 Seguridad y privacidad. Protección de datos. Copyright

La plataforma *online* eTwinning es completamente gratuita. El programa está financiado por la Comisión Europea y el Ministerio de Educación y Formación Profesional, al 80% y 20% respectivamente. Se trata de un entorno libre de anuncios comerciales y otras publicaciones que distraigan a los usuarios del objetivo fundamental que es el éxito educativo del alumnado. Las publicaciones insertadas están relacionadas con información propia de carácter pedagógico y técnico que guían al docente, como p.ej. la convocatoria de premios europeos eTwinning, un evento de formación, una buena práctica.

Antes siquiera de completar el proceso de registro en la plataforma, el docente se compromete a seguir el código de conducta de eTwinning, que cualquier usuario debe cumplir, además de acatar los siguientes principios fundamentales en consonancia con los principios generales y los valores fundamentales de la Unión Europea: trabajar por la inclusión, mostrar respeto, ser tolerante, respetar la propiedad intelectual, no suplantar la identidad, cuidar la protección de los menores, usar la netiqueta… Este comportamiento en el programa tiene su traslado al resto de entornos digitales y a la red, influyendo en el alumnado a través de la plataforma de trabajo en colaboración con sus socios europeos, el TwinSpace, que se verá reflejado también en la vida diaria, en el uso de aplicaciones, juegos, y redes sociales.

En el proyecto Gladiadores y aurigas contra el cambio climático (Extremadura) se ha incluido un manual de conducta de los gladiadores.

El entorno de trabajo eTwinning es seguro y privado, un espacio que da confianza al docente, al alumnado y a las familias. Esta confianza se traduce en

un uso creciente, variado y de mayor complejidad. El escritorio eTwinning Live es de uso exclusivo para el profesor, y el TwinSpace, -en el que participa también el alumnado- discrimina página a página si se hace pública o privada.

Es y seguirá siendo tema de debate y controversia el control parental sobre el acceso a la red y el uso de la tecnología por parte de los menores, pero, en el caso del TwinSpace, los estudiantes están guiados por un docente, por lo que la seguridad está garantizada; y cuando se trata de utilizar herramientas y espacios externos, son previamente probados por el docente.

La privacidad, seguridad y gratuidad de eTwinning han sido factores clave por los que, tras la declaración del estado de alarma y el cierre de los centros escolares, algunos de estos solicitaron al Servicio Nacional de Apoyo la posibilidad de crear proyectos fundados por dos docentes de un mismo centro escolar, con el fin de que el TwinSpace se convirtiera en el entorno virtual de trabajo del alumnado y el profesorado y un espacio de encuentro y comunicación.

Artículos de interés en el portal del SNA:

Código de conducta eTwinning

Orientaciones sobre seguridad y privacidad en línea en centros escolares

eTwinning vela por respetar los derechos de autor. Es habitual que docentes y estudiantes trabajen con artículos e imágenes que encuentran en la red, por ello es importante realizar una buena formación e inculcar en ambos respeto por los materiales creados por otros. eTwinning intenta que los usuarios de la plataforma sean en todo momento conscientes de su importancia, que no

infrinjan la ley, que respeten a los creadores de los materiales y que se atienda el tipo de licencia con el que estos hayan sido publicados.

Cada vez es más frecuente encontrar en proyectos eTwinning un apartado dedicado a los derechos de autor, donde se especifica una serie de pautas que alumnos y profesores deben respetar, lo que hace que alumnos desde edades muy tempranas comiencen a oír hablar de conceptos como la *netiqueta* y el *copyright* y a ser conscientes de la importancia de realizar un uso adecuado de las imágenes que encontramos en internet y los textos.

El proyecto "En la red que no te pesquen", fundado en 2010, fue pionero en tratar el tema de los problemas derivados del uso y abuso de Internet por los jóvenes. El proyecto "Better e-Safe Than Sorry" creado en 2014, impulsaba un uso consciente y responsable de las TIC.

Más tarde, en 2018 a través del proyecto "Ciudadan@ Digital 5.0" se analiza y mejora la competencia digital del alumnado, además de involucrar a las familias en la seguridad digital. En la actualidad y todavía en activo, contamos con el ejemplo del proyecto "Clases conectadas con la didáctica digital", concebido con dos objetivos: enseñar a los alumnos a hacer un uso responsable de internet, sus riesgos, la identidad digital, la seguridad de sus dispositivos etc. y poner a prueba herramientas para la creación de materiales didácticos digitales.

Estos son solo algunos ejemplos de cómo a través de un proyecto eTwinning se puede mejorar la competencia digital de alumnos y profesores.

Además, como puede verse en la rúbrica de evaluación de un proyecto para la obtención del Sello de Calidad Nacional, el respeto por el RGDP[50] y los derechos de autor constituye un punto fundamental para la obtención favorable del mismo.

5 Asistencia y recursos

Desde el inicio del programa, tanto el Servicio Central de Apoyo como los Servicios Nacionales de Apoyo ofrecen asesoramiento técnico y pedagógico a los profesores participantes por diferentes vías. En el caso de España, este asesoramiento se ofrece diariamente de forma individual a través del correo electrónico, asistencia.etwinning@educacion.gob.es -este buzón recibe más de 2500 consultas por año; a esto hay que sumar las recibidas por los responsables eTwinning en las CC. AA.-, por teléfono, la sección a tal efecto en el portal nacional http://etwinning.es/es/inicio/contacto/, las redes sociales y las *tarjetas de proyecto*, que merecen una atención en detalle más abajo.

Las respuestas a las incidencias de carácter puramente técnico que se producen, van acompañadas de material de apoyo y referencia, como tutoriales y videotutoriales, infografías, y enlaces a la sección de preguntas frecuentes.

El asesoramiento pedagógico se ofrece diariamente a través de las tarjetas de proyecto. Son frecuentes las consultas sobre el uso pedagógico de las herramientas digitales para el desarrollo de una parte del currículo a través de las tareas planificadas, -tanto las de la plataforma eTwinning como de otras

[50] Reglamento General de Protección de Datos

externas que se incrustan en el espacio de trabajo TwinSpace-, el trabajo en colaboración, la evaluación del proyecto, la protección de los menores, etc. La respuesta suele ir acompañada de información contextualizada en proyectos llevados a cabo que tienen alguna buena práctica relacionada con la consulta hecha. El objetivo final no es sólo resolver la incidencia, sino avanzar en la mejora de la competencia digital docente y en la transformación de los procesos.

Algunos ejemplos:

El portafolio escolar en el proyecto Por una blanca vereda.

Ejemplos de buenas prácticas sobre cambio climático

El Intef es un mirador privilegiado en el que encontrar documentos, buenas prácticas en centros escolares, experiencias docentes y recursos digitales educativos de calidad que sirven de modelo a otros docentes. Merece la pena consultar el Observatorio de tecnología educativa y la sección Recursos educativos para el aprendizaje en línea.

6 La evaluación. La evaluación digital.

Es uno de los temas que más ha ocupado a los asesores eTwinning, en el que hemos avanzado bastante, pero que aún requiere un esfuerzo extra. Desde eTwinning se propone para el estudiante una evaluación formativa, de modo que él sea el protagonista de la mejora de su aprendizaje, que se autorregule. Actualmente hay una gran diversidad de herramientas digitales y estrategias para recopilar datos e información, analizarlos, reflexionar y así evaluar el aprendizaje del alumno. Hablamos de rúbricas, cuestionarios *online*, muros digitales, portfolio digital, videoconferencia, documentos compartidos, etc. El trabajo del alumnado en un proyecto europeo de colaboración añade un plus

a la evaluación, ya que recibe la retroalimentación de sus compañeros nacionales y de sus socios europeos (coevaluación), con un componente emocional añadido que espolea al alumno a hacer cada vez mejor su trabajo. De forma paralela ocurre en los docentes.

Estas prácticas en el campo de la evaluación formativa, difundidas dentro del claustro, darán pie a repensar la práctica educativa en este tema. Ahora que las circunstancias obligan a una educación híbrida presencial – en línea, es momento de ponerla en marcha, amén de ser más justos.

Algunos artículos de interés: La evaluación en los proyectos eTwinning, La evaluación en los proyectos eTwinning_2

Calidad educativa: Evaluación para apoyar el desarrollo escolar

Ejemplos:

Proyecto_1: Ciudadano digital 5.0

Proyecto_2: CLIMATE CHANGE, How can we help?

Recomendamos ver el curso en línea (en inglés) que ofrece la Teacher Academy: Formative Assessment in Practice – Shaping Student Learning

La acción evaluativa tiene que ser un elemento presente en todas las acciones que se tomen por parte de los equipos directivos y los docentes para avanzar en su oferta de calidad. Incluimos en este artículo la herramienta europea SELFIE, gestionada por la Comisión Europea a través de JRC Sevilla. SELFIE es gratuita, personalizable y fácil de usar cuyo objetivo es ayudar a los centros educativos a reflexionar en qué punto se encuentran en relación con el

aprendizaje en la era digital, a detectar si el centro está aprovechando al máximo el uso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los de gestión interna del centro.

SELFIE es una de las 11 acciones (englobadas en 3 prioridades) del Plan de Acción de Educación Digital de la Comisión Europea que se lanzó en enero de 2018. Se encuentra ya disponible en treinta y un idiomas. Se puede utilizar en todos los países, pues está en abierto. A día de hoy se ha usado ya en sesenta y tres países.

Un ejemplo de centro escolar eTwinning que ha utilizado SELFIE: CEIP Obispo Blanco Nájera de Logroño (La Rioja).

Más sobre SELFIE:

Comisión Europea:

https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_es

SELFIE en el INTEF:

https://intef.es/Noticias/lanzamiento-oficial-de-selfie/

7 Embajadores

En la actualidad contamos con una amplia red de embajadores eTwinning (179) distribuidos por toda la geografía española, cuya labor principal es la de dinamizar y difundir eTwinning. Son docentes entusiastas involucrados en el programa, que además de conocer en profundidad la plataforma, prestan apoyo y ayuda al resto de docentes que se inician en la comunidad eTwinning. Debido a su experiencia, pues algunos nos acompañan desde que nació eTwinning en 2005, son docentes con un alto conocimiento de las tecnologías y que, en la

mayoría de los casos, han contribuido a la mejora de la transformación digital de sus centros. Muchos de los centros donde trabaja un embajador se han convertido en centros eTwinning (eTwinning School), centros referentes en el programa, contando en 2020 con **171 centros eTwinning en España** de los **2216 eTwinning school** que hay en **Europa**. En muchos de estos centros se observan sustanciales mejoras a partir de su implicación en eTwinning, ya que a raíz de la internacionalización del centro a través de sus proyectos, nacen proyectos Erasmus + entre docentes socios participantes en el programa, se mejoran las infraestructuras de los centros, la conexión wifi, la compra de material, se promueve formación del resto del claustro en tecnologías y herramientas digitales y se consigue la involucración e implicación de otros compañeros en el programa.

El SNA coordina la red de embajadores en colaboración con las CC. AA. El espacio de dinamización para los embajadores es La casa de los embajadores, un entorno virtual para compartir ideas e interactuar. Por su parte, el SCA vela por construir una red sólida de embajadores por toda Europa y ponerlos en contacto, de este modo los embajadores españoles pueden acceder a formación más allá de nuestras fronteras, ofreciendo oportunidades de desarrollo profesional específicas para ellos.

8 Redes sociales

Apreciadas por unos, y rechazadas por otros, las redes sociales son actualmente el medio de comunicación e información más rápido que existe en tiempo real en relación al público objetivo al que llegan y al poder de transmisión

que tienen. En Educación no podemos desperdiciar este potencial. Es importante que en los centros educativos se conozcan y se usen, de forma que toda la comunidad educativa se beneficie de ellas. Y no erramos si afirmamos que a los alumnos les encantan, por lo que hay que aprovechar este binomio y hacer que sean útiles para su aprendizaje y su desarrollo personal.

El Servicio Central de Apoyo eTwinning y los Servicios Nacionales de apoyo cuentan, en general, con un perfil en las redes Twitter y Facebook y un canal de Youtube (entre otros). En el caso de España, el SNA se unió a Twitter en junio de 2009 (@eTwinning_es), tiene 17869 seguidores y sigue a 1241 usuarios relacionados con el sector de la educación. El primer mensaje en Facebook (@eTwinning.esp) es de 2015 y tiene 1626 seguidores. El canal de Youtube cuenta con 1620 suscriptores.

A través de las redes sociales eTwinning publica información de relevancia para los docentes, novedades, convocatorias de formación, experiencias, buenas prácticas, tanto nacionales como europeas, o de instituciones mundiales que tienen mucho que decir en el sector educativo como la UNESCO.

La red de embajadores eTwinning es el grupo organizado más potente que actúa como correa de transmisión de todo el contenido vertido en las redes hacia la comunidad educativa.

Para los docentes y el alumnado participante en un proyecto de colaboración, utilizar las redes sociales les permite difundir el trabajo que están haciendo -basta con utilizar la url del TwinSpace o de cualquier espacio virtual en el que trabajen-, una mayor fluidez en la comunicación entre ellos y con sus

socios, mejorar el trabajo en equipo, buscar información, encontrar recursos, crear grupos privados y resolver dudas, establecer relaciones personales (esto adquiere relevancia especial entre los adolescentes), etc.

Ahora bien, para que las redes sociales sean un instrumento eficaz en el aula, tienen que tener cierto grado de control y responsabilidad, tanto por parte de los alumnos como de los profesores y las familias.

Sin duda, las redes sociales son una magnífica oportunidad para el aprendizaje, y un factor más que ayuda a la transformación digital educativa.

Ejemplos de proyectos que usan las redes sociales:

Proyecto_1: Euge! (España e Italia), hashtag Twitter: #euge.

Proyecto_2: sÜRreÂLíST (España, Túnez, Bulgaria y Ucrania), hashtag Twitter: #sÜRreÂLíST

9 Lenguas extranjeras

La respuesta más escuchada a los docentes en los primeros años de eTwinning a la pregunta, *¿conoces eTwinning?* era: *¿ese programa para los de inglés?* Atrás quedó esta percepción. eTwinning nació con el fin de impulsar el aprendizaje de lenguas extranjeras, y naturalmente el español para el alumnado de los otros países. El mero hecho de tener que trabajar con un socio europeo de un país diferente supone el deseo de trabajar en una lengua distinta a la lengua materna, hacerlo a través de los proyectos eTwinning implica que la adquisición de las destrezas orales y escritas se haga a través de las herramientas digitales, bajo el enfoque de una metodología de aprendizaje activo

en un contexto real y entornos socio-culturales diversos con los compañeros europeos.

El entusiasmo y la implicación que demuestra el alumnado, que se siente cómodo utilizando las herramientas y emocionado por el contacto directo con sus homólogos, sirven de acicate para trabajar y desarrollar la competencia en comunicación lingüística, la competencia digital y las competencias socio culturales, entre otras.

Pero al mismo tiempo, también el docente, a través de la interfaz, de la formación en diferentes lenguas, de la interacción con sus socios, adquiere a través de las herramientas que se ofrecen una mayor capacitación en la lengua extranjera. Esto se traduce en una gran demanda de formación en idiomas para docentes, incrementando así sus oportunidades profesionales y la de participar en proyectos multidisciplinares.

10 Diversidad e inclusión

Abordar la inclusión es uno de los principales desafíos a los que se enfrenta hoy en día la educación. Identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de una mayor participación en el aprendizaje, la integración de diversas culturas y las comunidades, además de reducir la exclusión, implican una serie de cambios y estrategias. Los proyectos eTwinning, por su carácter colaborativo y grupal, ya de por sí inclusivos, prestan especial atención a las características propias de cada alumno, de modo que desempeñen un papel específico y primordial dentro del mismo. Los alumnos,

organizados en grupos heterogéneos mixtos, asumen un rol dentro de su grupo teniendo en cuenta sus fortalezas y apoyándose en la unidad de su equipo. Esta distribución pretende conseguir la inclusión y evitar diferencias entre los alumnos dentro de su grupo. En la organización de un grupo nos encontramos con varios papeles que son desempeñados por sus integrantes, de este modo conseguimos que cada alumno participe en el proyecto, se implique profundamente en su aprendizaje y descubra sus capacidades. Cada miembro de un equipo asume una función dentro del mismo, así, encontramos un portavoz, un secretario y un supervisor, convirtiendo a los alumnos en los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, siempre guiados por el profesor, que supervisa, ayuda y encauza su trabajo, pero transformándolos en agentes activos dentro de clase. Para alcanzar este objetivo las herramientas digitales son el mejor aliado, harán el trabajo más atractivo e impulsarán a un uso responsable de las mismas.

Entre los proyectos dedicados específicamente a tratar esta temática se encuentran:

Proyecto:1 "Abacadabra", en el que participaron alumnos de diversas edades y se trabajó con alumnos de Educación Especial.

Proyecto_2: "Maps towards the diversity of realities: inclusion from the classroom", pretendía sensibilizar el entorno hacia situaciones de discapacidad. Todas sus actividades se llevaron a cabo por alumnos en riesgo de exclusión social.

Por último, también fomenta la colaboración entre profesores y alumnos, así como el intercambio de información, el grupo eTwinning "Inclusive education", que cuenta con casi 8.000 miembros y está destinado a todos los

docentes, que deseen mejorar sus habilidades educativas y fortalecer las competencias en la enseñanza de estudiantes con problemas de aprendizaje o necesidades especiales.

La desigualdad y discriminación entre géneros es otra preocupación dentro de los proyectos eTwinning, que intentan favorecer la igualdad y hacer reflexionar a los alumnos sobre la realidad y las diferencias entre géneros en Europa y en el mundo.

El proyecto "Ayer, hoy y siempre: CIENTÍFICAS" visibiliza el papel de la mujer en la ciencia y promueve entre el alumnado la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación.

"Tras la huella de Safo", proyecto que partiendo de la figura de Safo de Lesbos invita a los estudiantes a reflexionar sobre la situación de la mujer a lo largo de la Historia.

Por último, no se puede olvidar la lucha que se hace desde eTwinning para evitar el acoso escolar. Numerosos proyectos pretenden evitar esta forma de maltrato entre estudiantes. "Be a buddy, don't be a bully!", es un proyecto que intenta que el alumnado detecte como un problema el acoso escolar y el ciberacoso, desarrolle empatía y encuentre enfoques de solución contra el problema. "Cantemos contra el acoso" hace reflexionar al alumnado sobre las causas del acoso como la diferencia, la intolerancia o los prejuicios.

11 Las familias

No resulta fácil para los padres dar respuesta a las preguntas y los problemas que les plantean sus hijos en la actualidad. A esto se añaden

dificultades específicas de la era digital, como la tenencia y control de los dispositivos digitales, el uso del software educativo, etc.

La plataforma de trabajo en colaboración, TwinSpace, tiene tres tipos de perfil de usuario: docente, alumno, visitante. A través de este último, las familias pueden hacer seguimiento de la actividad de sus hijos,

La experiencia nos dice que los proyectos en los que las familias se involucran dejan una huella significativa en el alumnado participante, además de en toda la comunidad educativa. eTwinning favorece la participación entre centros escolares, pero también la implicación de las familias como factor fundamental en la educación. Contamos con experiencias metodológicas inspiradoras en todas las etapas entre las que podemos citar la del CEIP Encarnación Ruiz Porras (Andalucía), que en sus proyectos eTwinning cuenta con la figura del padre voluntario, quien dentro del aula es el encargado de dinamizar un grupo formado por 4 o 5 alumnos que llevará a cabo la actividad con él. En el CEIP Carlos Ruiz de Navalcarnero (Comunidad de Madrid) también las familias participan activamente en sus proyectos, tomando parte en votaciones, en talleres de cocina, lecturas compartidas, o incluso en eventos deportivos, como una gymkana de Quiditch (para los lectores de Harry Potter). También contamos con ejemplos en Secundaria y FP, como es el caso del IES Josep Sureda i Blanes (Baleares) que implica a las familias de los alumnos haciéndoles partícipes en talleres llevados a cabo por el centro en la Feria del Libro del barrio de Son Gotleu, donde los alumnos son visitados por padres y vecinos que participan en las actividades.

Involucrando a las familias en las actividades de los centros, conseguiremos que los padres y madres de nuestro alumnado conozcan de primera mano el trabajo y esfuerzo realizado por docentes y alumnos, además de conseguir que se impliquen en el proceso de aprendizaje y que sean conscientes de su evolución.

Es necesario apoyar este nuevo y exigente rol de los padres en el panorama actual, que es otro factor que contribuirá a la transformación digital.

En palabras de Carlos J. Medina[51], Director del Intef[52]: "*El panorama generado por la pandemia ha supuesto un cambio sustancial, un punto de inflexión en el nivel de competencia digital docente, así como una gran mejora en la del alumnado y de las familias, que han visto necesario esforzarse para ayudar a sus hijos.*

12 Reconocimientos eTwinning

Los reconocimientos *Sello de Calidad Nacional*, *Sello de Calidad Europeo*, *Premio Nacional eTwinning*, *Premio Europeo eTwinning*, y el reconocimiento en créditos u horas de formación o innovación por parte del MEFP y de las CC.AA. subraya el esfuerzo y trabajo realizados por docentes y alumnos en un proyecto de acuerdo a unos criterios de calidad. El reconocimiento *Centro eTwinning (eTwinning School)* es para los centros escolares punteros en el uso de

[51] Medina, Carlos J. Debemos adquirir competencias para retos más complejos, revista Educación 3.0, nº. 40, págs. 68-69

[52] Director del Intef hasta diciembre 2020

herramientas digitales, prácticas de seguridad en línea (*eSafety*), enfoques didácticos innovadores y creativos, fomento del desarrollo profesional continuado de su personal, y de las prácticas de aprendizaje colaborativo con su personal y alumnado, elementos todos ellos que contribuyen a la transformación digital educativa.

Figura 9

Reconocimientos eTwinning

.

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

La sociedad actual vive un momento histórico convulso con un fuerte impacto en el sistema educativo. La transformación digital educativa es clave para dar respuesta a los difíciles retos que se plantean en el ámbito escolar, para facilitar la adquisición y desarrollo de competencias y habilidades de los futuros ciudadanos. En el proceso de cambio son imprescindibles las voces de todos los sectores de la comunidad educativa para ir hacia una educación más inclusiva y digital.

El compromiso firme del equipo directivo, apoyado por pequeños grupos con iniciativa, es crucial para que se den los cambios, pues desde su posición tiene una visión global de la situación y capacidad para movilizar los recursos técnicos, humanos y económicos del centro escolar. Comenzar por la elaboración de un plan digital de centro que recoja las actuaciones a llevar a cabo es la estrategia idónea. Dichas actuaciones se deberían agrupar en torno a los elementos del Marco Europeo de Organizaciones Digitalmente Competentes, -infraestructura, liderazgo y gobernanza, aprendizaje y enseñanza, desarrollo profesional, contenidos, evaluación, y redes de apoyo y colaboración-.

Indudablemente, la formación del profesorado juega un papel determinante para lograr los objetivos de cambio y por lo tanto, ocupará un papel destacado en el plan. Tiene que ser flexible, variada y hacer hincapié en las modalidades de formación híbridas (presencial y en línea) para facilitar su trasposición a este tipo de docencia.

El programa eTwinning es un servicio a disposición de las escuelas europeas y las de países que forman parte de la red eTwinning Plus que, a través de los recursos que ofrece, da respuesta a las necesidades de cambio y adaptación a la era digital que se plantean dentro y fuera del entorno escolar próximo. Los proyectos de colaboración en línea con socios europeos en un entorno privado y seguro, las herramientas de comunicación y colaboración, la formación docente, el asesoramiento técnico y pedagógico al docente, la oferta de experiencias y recursos digitales, las redes sociales. Todo está al alcance del profesorado, del alumnado y del resto de agentes implicados en el proceso de

enseñanza -aprendizaje. eTwinning se ha convertido durante estos meses en el puente de comunicación entre aulas, transformando el TwinSpace en el cuaderno común en el que alumnos y profesores han plasmado, además de lo aprendido, sus ideas.

No somos ajenos al rechazo que provoca en algunos profesionales la omnipresencia de "lo digital" en todos los ámbitos de la práctica profesional. El debate es antiguo: modernidad frente a tradición, ¿acaso no pueden ir de la mano? Sin embargo, en el caso de eTwinning, el uso de lo digital está siempre recubierto de una capa emocional -la interacción entre los docentes, entre el alumnado de diferentes países, el trabajo colaborativo, objetivos comunes- . En todo este tiempo eTwinning ha conectado clases y países, ha permitido visitas que nunca se pudieron realizar, tutorías, charlas terapéuticas. ¿Quién nos iba a decir que los proyectos virtuales iban a convertirse en un potente aliado? Quizá ahora los detractores de la tecnología puedan ver lo digital con otra mirada.

Irreversiblemente, los cambios se producen, pero, será de forma más rápida, con menos esfuerzo y tendrán un impacto mayor, si desde todos los sectores implicados se presta especial cuidado a la salud emocional de todos los agentes, especialmente de los docentes y del alumnado, acompañándolos, ayudándoles y reconociéndoles el esfuerzo realizado. Los primeros, son la pieza clave, y los segundos, la pieza clave del futuro.

La escuela, presencial, en línea o con un sistema híbrido, tiene que seguir siendo la matriz. En la predicción que el profesor Fernando Trujillo Sáez[53] hace

[53] Trujillo, Fernando, ¿Cómo será la educación dentro de 10 años? revista Educación 3.0, nº. 40, pag. 55

sobre cómo será la educación dentro de una década señala: ”*será cada vez más habitual el uso de plataformas de aprendizaje*” (la plataforma eTwinning lo es), a lo que, al hacer una reflexión, añade: “*será nuestra obligación mantenernos en alerta para conseguir que la educación siga siendo un espacio de crecimiento, sana socialización y felicidad, como lo es hoy. Porque hoy la educación es eso, ¿verdad?, ¿verdad?*”. Todos los que formamos parte de la gestión del programa eTwinning trabajamos para que así sea.

Si hemos llegado hasta aquí, ha sido gracias a aquellos docentes pioneros que en el año 2005 ya atisbaron el potencial de eTwinning, muchos de los cuales aún siguen trabajando en un ya adolescente eTwinning. Sin su entusiasmo, ilusión y ganas de innovar eTwinning no habría llegado donde está. Nuestro agradecimiento a todos ellos y a los más de 895.000 docentes que han contribuido a hacer de eTwinning, el programa de referencia en Europa en materia de colaboración, transformación digital, dimensión europea y lenguas extranjeras.

Por último, no queremos olvidar que en este proceso de transformación han tenido que evolucionar y aprender a marchar forzadas todas las partes implicadas; docentes, alumnos, que por primera vez han tenido que aprender sin la mirada de su profesor, familias que han pasado horas intentando averiguar el uso de tabletas o turnándose los ordenadores para poder trabajar o estudiar. A todos ellos queremos darles la enhorabuena de corazón por el esfuerzo, el valor mostrado y el trabajo realizado. Esta transformación digital veloz nos ha recordado más que nunca lo importante que es aprender a adaptarse a los nuevos tiempos, la colaboración y el sentido de equipo. Recordamos las palabras

de nuestro admirado Séneca: [... *homines dum docent discunt*…][54] "los hombres aprenden mientras enseñan" y en estos meses todos hemos aprendido enseñando y hemos necesitado aprender.

Hemos aprendido que en educación no hay individualismos, que nos necesitamos los unos a los otros, que no hay trabajo sin unidad y colaboración sin inclusión. Ya no hay barreras con eTwinning, hemos iniciado un camino sin retorno.

Referencias bibliográficas

Area, Manuel, (2020). Del papel a recursos digitales e interactivos, revista Educación 3.0 nº 40 pág. 36 (noviembre 2020 – enero 2021).

BOE-A-2020-7775. (2020). Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2020/07/13/pdfs/BOE-A-2020-7775.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice (2019). Digital Education at School in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union (2019, 09, 20). Pág. 58 https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7834ad0-ddac-11e9-9c4e-_01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-105790537

Intef. (2020). El Plan Digital de Centro. Un marco para la integración de las tecnologías. https://intef.es/wp-content/uploads/2020/07/2020_0707_Plan-Digital-de-Centro_-INTEF.pdf

Intef. (2016). Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes #DigCompOrg. https://intef.es/Noticias/marco-europeo-para-organizaciones-educativas-digitalmente-compententes-digcomporg/

Intef. (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027. Recuperado de https://intef.es/Noticias/digital-education-action-plan-2021-2027/

[54] ***Cartas a Lucilio* 7, 8**

Medina, Carlos J. (2020). Debemos adquirir competencias para retos más complejos. Revista *Educación* 3.0, nº. 40, págs. 68-69

MEFP. (2020). XXXIII Premios Francisco Giner de los Ríos a la Mejora de la Calidad Educativa. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/xxxiii-premios-francisco-giner-de-los-rios-a-la-mejora-de-la-calidad-educativa/competencias-clave-educacion-primaria-educacion-secundaria/24594

Plaza de la Hoz, Jesús, (2016). Ventajas y desventajas del uso adolescente de las TIC: visión de los estudiantes, Revista Complutense de educación.

Portal europeo eTwinning: www.etwinning.net

Portal nacional eTwinning: www.etwinning.es

Revista Educación 3.0 (2020). números 36 y 40.

SCA eTwinning. (2020). eTwinning Schools: towards a shared leadership approach. Analysis of the eTwinning School practices. Full report 2020. Recuperado de http://files.eun.org/etwinning/eTwinning-report-2020_Schools_FULL.pdf

SCA eTwinning. (2019). El apoyo de eTwinning a la enseñanza digital en Europa de https://www.etwinning.net/es/pub/etwinning-plus/highlights/how-etwinning-supports-digital.htm

Séneca, Cartas a Lucilio 7, 8.

SNA eTwinning (2009). Revista ICONO 14.Nativos digitales, ciudadanos europeos. págs. 126-141. Recuperado de https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/334

Trujillo, Fernando (2020). ¿Cómo será la educación dentro de 10 años? revista *Educación* 3.0, nº. 40, pág. 55.

LA ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA EDUCATIVA. DESAFÍOS Y SOLUCIONES

Educational electronic administration. Challenges and solutions

Francisco Silveira García

Jefe de Sistemas de Información de la
Secretaría General Técnica en la
Consejería de Educación y Deporte
Junta de Andalucía.
francisco.silveira@juntadeandalucia.es

RESUMEN

Hablar de administración electrónica para la comunidad educativa andaluza, consiste básicamente en hacer un repaso de los avances que han sufrido los distintos procesos y procedimientos administrativos hacia la telematización de los mismos. Con este punto de partida, en este artículo se realiza un balance cualitativo y cuantitativo de todos los servicios electrónicos ofrecidos en los últimos años, haciendo hincapié en el pasado curso escolar.

PALABRAS CLAVE: ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA; INTEROPERABILIDAD; CERTIFICADOS DIGITALES; TRANSFORMACIÓN DIGITAL EDUCATIVA;

ABSTRACT

Talking about electronic administration for the Andalusian educational community basically consists of reviewing the advances that the different administrative processes and procedures have undergone towards their telematization. With this starting point, this article makes a qualitative and quantitative balance of all the electronic services offered in recent years, with emphasis on the last school year.

KEYWORDS: E-ADMINISTRATION, INTEROPERABILITY; DIGITAL CERTIFICATES; DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION;

Fecha de recepción del artículo: 16/04/2021
Fecha de Aceptación: 22/04/2021

Citar artículo: SILVEIRA-GARCÍA, F. (2021). La administración electrónica educativa. Desafíos y soluciones. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

Introducción

El resultado de este análisis del último curso escolar refleja la continuidad de la estrategia de Administración Electrónica iniciada en la Consejería desde hace ya una década y focalizada en cuatro ejes:

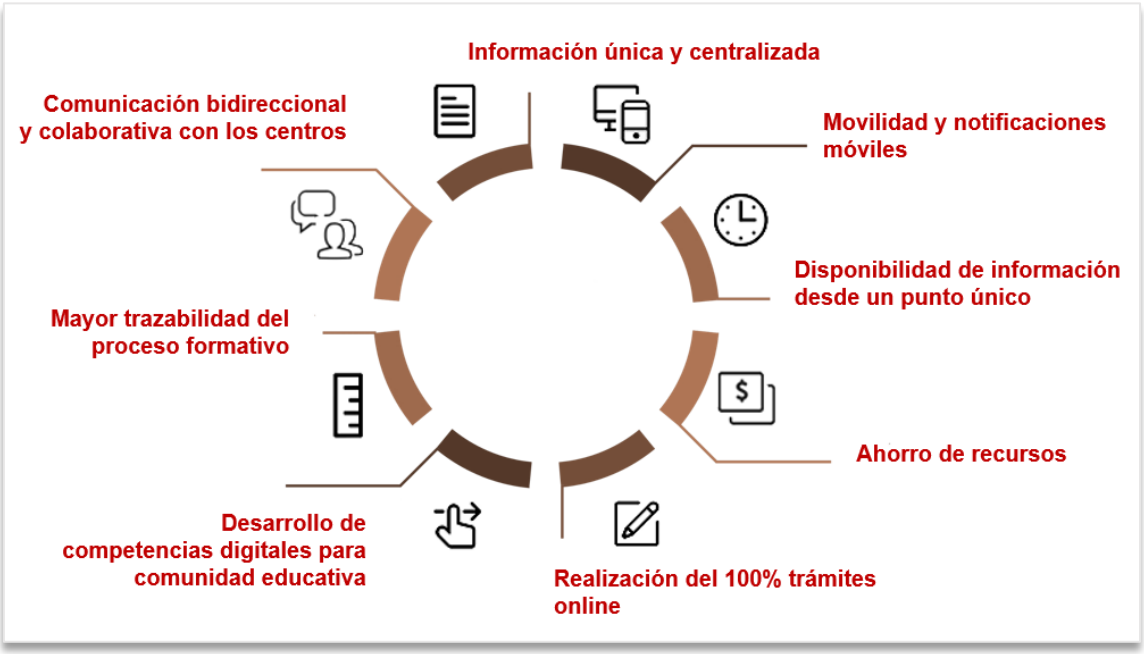
- Presentación telemática de solicitudes.
- Interoperabilidad con otras administraciones en beneficio del ciudadano.
- Acceso telemático del profesorado y la ciudadanía en general a los distintos procedimientos y
- Tramitación interna e impulso del uso de las herramientas corporativas de administración electrónica para el personal de gestión de esta Consejería.

La finalidad de este último punto y sus actuaciones no es otro que facilitar unos servicios más ágiles para los diferentes interlocutores de la Consejería y disminuir la burocracia asociada a los diferentes procedimientos administrativos.

El presente artículo se contextualiza por los colectivos destinatarios de

administración electrónica: personal docente, alumnado, familia, centros, ciudadanía en general y tramitación del personal de gestión.

Es importante reseñar que toda la evolución de los Sistemas de Información Educativos obedece al desarrollo de una política basada en las siguientes líneas de actuación:



Sin duda, este curso escolar no puede ser entendido sin tener en cuenta los efectos de la pandemia **COVID-19** en el sistema educativo. Esta situación extraordinaria también ha impactado en los procesos administrativos de la Consejería como se analizará a lo largo de este documento.

La verdadera transformación digital en la tramitación de los procedimientos de los centros y las familias ha venido motivado por la pandemia.

1. SERVICIOS DIRIGIDOS AL PERSONAL DOCENTE

1.1 PROCESOS DE RR.HH

En los principales procedimientos administrativos del ámbito de RR.HH, los sistemas de la Consejería han permitido la cumplimentación y, en su caso, la presentación telemática de las instancias de participación en dichos procesos. La ***cumplimentación telemática*** consiste en que el participante utiliza la aplicación informática que proporciona la Consejería para rellenar la información precisa en la instancia. Tras cumplimentar la instancia la imprime y la presenta por registro físico. Este mecanismo permite realizar validaciones automáticas que minimizan los errores y permiten ahorrar decenas de miles de euros, ya que no es preciso mecanizar la grabación de las instancias, como se hacía anteriormente.

La ***presentación telemática*** consiste en que el participante finaliza completamente la presentación de la instancia a través de internet, con totales garantías jurídicas. El participante presenta su instancia electrónicamente en un registro telemático junto con el resto de los documentos que deba adjuntar.

Se ha conseguido prácticamente un 100% de presentación telemática en los grandes procedimientos administrativos de RR.HH

Cabe destacar, que desde hace varios cursos, se ha puesto en práctica la obligatoriedad de relacionarse por el cauce telemático como única vía de admisión de instancias en aquellos procedimientos donde los participantes son

empleados públicos. De esta forma, se ha conseguido prácticamente un 100% de presentación telemática en tres de los principales procedimientos en el ámbito de RR.HH: Adjudicación de destinos provisionales, Concurso de Traslados y Comisiones de Servicio. Esto supone importantes ventajas para el docente y para la administración, como por ejemplo la reducción de plazos, dado que la información se encuentra disponible para los órganos tramitadores desde el mismo momento en que el ciudadano presenta telemáticamente su solicitud.

CURSO 2019/2020

	Adj. de destinos prov.	Concurso de Traslados	Comisiones de Servicio
Cumplimentación Telemática (1)	59.931	29.848	21.227
Presentación Telemática (2)	59.157	28.825	21.005
% de Presentación Telemática	98,71%	96,57%	98,95%

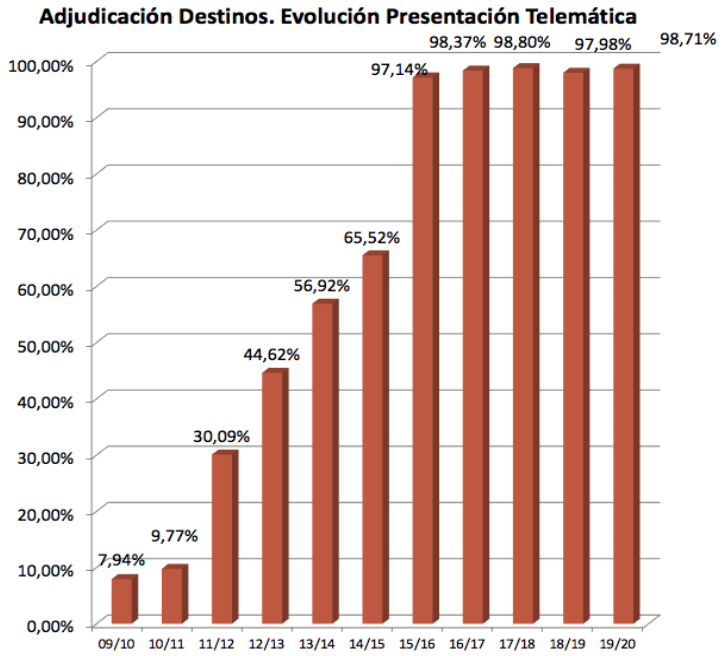
(1) Distintos Nif. Independientemente de que finalmente presentaran su solicitud o no

(2) Distintos Nif

Nótese en los siguientes gráficos cómo ha evolucionado la presentación telemática en los últimos años para estos tres grandes procedimientos masivos de la Consejería en el ámbito de los RRHH.

1.1.1 LA ADJUDICACIÓN DE DESTINOS PROVISIONALES

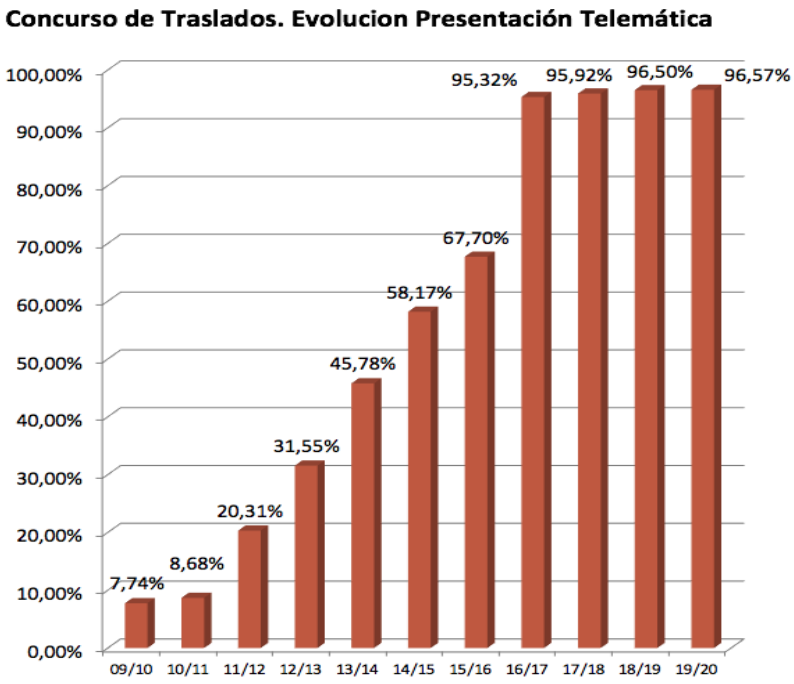
Este es uno de los procedimientos más masivos para el personal docente y que se tramita todos los años en el mes de julio, con una complejidad implícita relacionada por los plazos ajustados y por la limitación que a primeros de agosto todo el personal participante debe conocer el resultado de este procedimiento para planificar el domicilio a 1 de septiembre.



59.157
participantes
98,71%
telemáticos

1.1.2 EL CONCURSO DE TRASLADOS

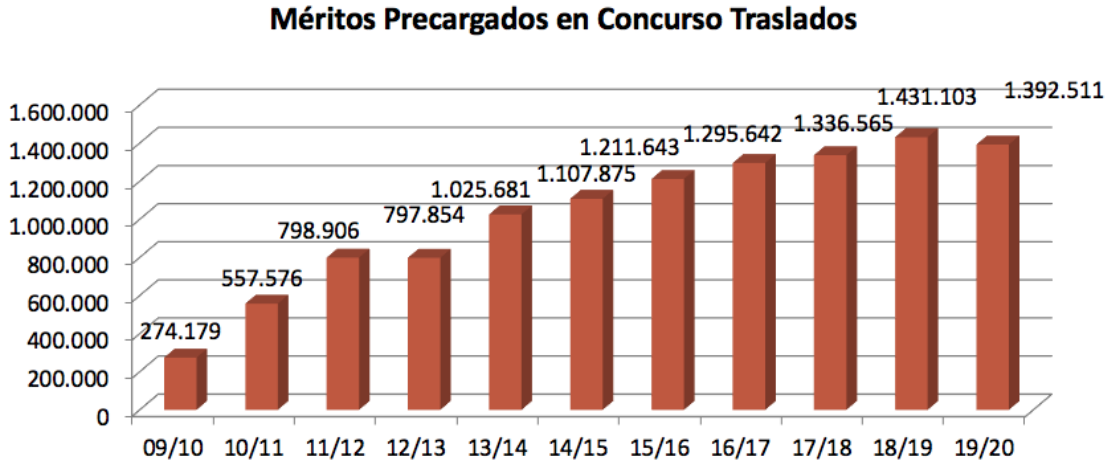
El concurso de traslados es el segundo procedimiento masivo por el número de participantes y que también es reiterado todos los años en los meses de octubre noviembre. Esta ha sido su evolución:



28.815
participantes
96,57%
telemáticos

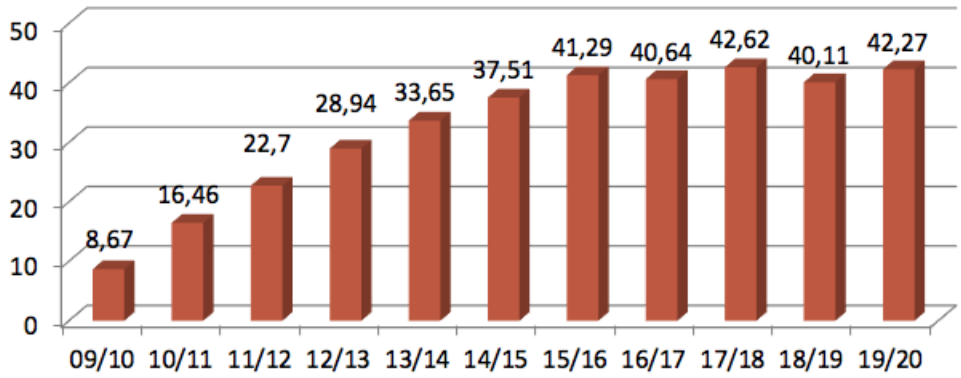
En el ámbito del concurso de traslados, es muy importante poner el énfasis en la facilidad de ofrecer a los participantes un elevado número de méritos precargados en sus instancias. Esto supone una gran simplificación administrativa, ya que estos méritos no precisan justificación por parte del participante, lo cual facilita la labor de presentación de la instancia y, a su vez, optimiza las tareas de las comisiones baremadoras.

[FS1]



Este gran avance se hace aún más patente si se considera la evolución a lo largo de los cursos del número de méritos ofertados por participante, así como el porcentaje de los méritos que son aportados automáticamente frente al total que el participante incorpora.

N.º medio de méritos ofertados por instancia presentada en Concurso de Traslados

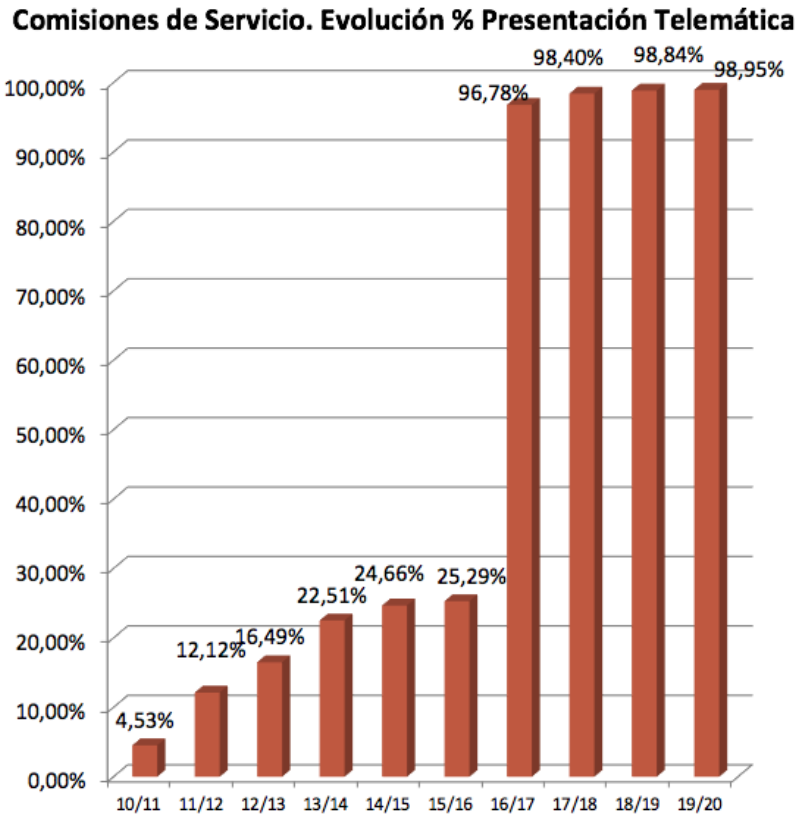


Los documentos aportados por los participantes, una vez validados por las comisiones son incorporados al expediente digital del docente para que no tengan que volver a presentarlo. Este curso se ha incorporado a los sistemas de la Consejería **140.588 documentos justificativos de méritos** que hasta el momento no constaban en el sistema y que no tendrán que ser aportados de nuevo por los participantes en futuros procedimientos.

El 92% de los méritos aducidos por los participantes en Concurso de Traslados son proporcionados por los propios sistemas de la Consejería

1.1.3 LAS COMISIONES DE SERVICIO

Las comisiones de servicio es un procedimiento que se abre todos los años del 1 al 31 de marzo y se consolida una vez más en este curso escolar como otro proceso 100% telemático para el profesorado.



21.005

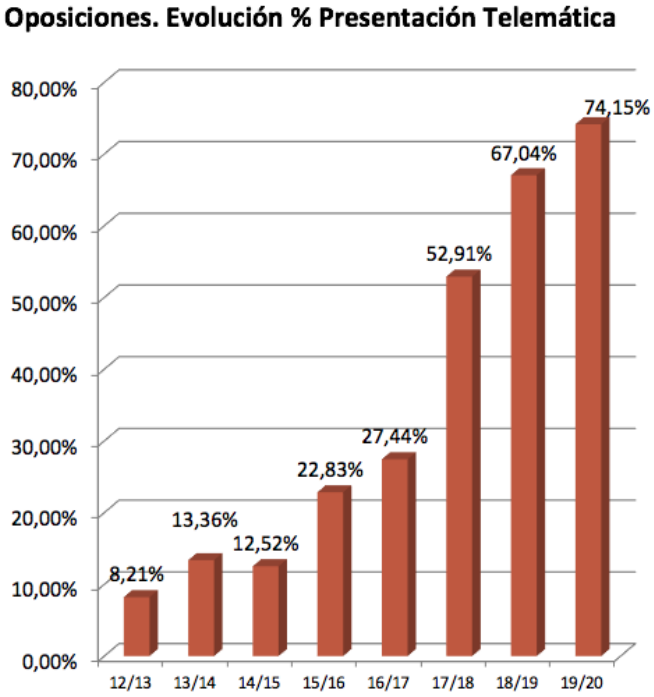
participantes

98,95%

telemáticos

1.1.4 LAS OPOSICIONES

Debido a las circunstancias extraordinarias derivadas de la pandemia no se desarrollaron en el pasado curso procedimientos selectivos de envergadura. Por ello y para ilustrar la evolución se ha contabilizado en este informe de forma excepcional el procedimiento selectivo de secundaria aún no finalizado y cuyo plazo de solicitud fue desde el 14 de diciembre de 2020 hasta el 5 de enero de 2021. En esta convocatoria se han batido todos los records de presentación de instancias en los últimos 10 años con más de 47.000 participantes y además se ha conseguido prácticamente la plena presentación telemática

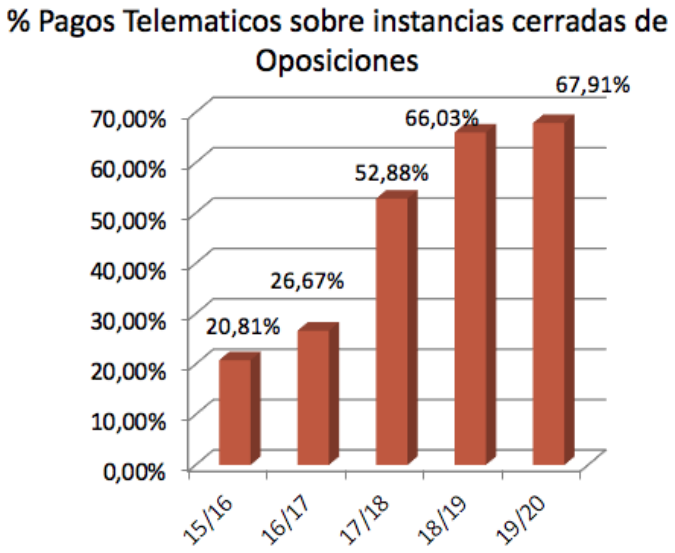


*OPOSICIONES: más de **47.000** participantes **74,15%** telemáticos*

En este sentido cabe destacar el éxito de este procedimiento por la vía telemática, dado que está destinado a la ciudadanía en general, lo cual suscita más complejidad en cuanto a la disponibilidad de certificados digitales y en cuanto a la propia naturaleza del mismo, ya que se trata de un trámite complejo que requiere la cumplimentación, pago, presentación y registro electrónico en el mismo trámite de presentación. Es también destacable la participación de la ciudadanía con nuevos medios de autenticación y firma como ha sido la utilización de la plataforma Cl@ve.

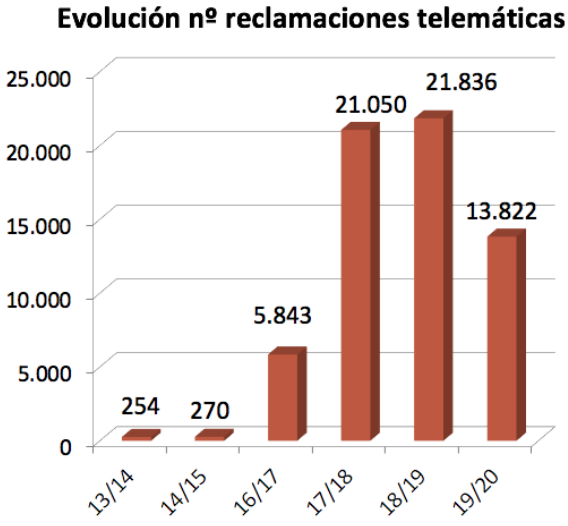
DESCRIPCION TRÁMITE	TRÁMITES REALIZADOS
Total solicitudes teletramitadas	**53.661**
Tramitadas con Certificado Digital	19.877
Tramitadas con DIPA	14.571
Tramitadas con Cl@ve/SMS	19.213

La evolución de los pagos electrónicos de la tasa on-line, también ha sufrido un avance considerable en este proceso.



1.1.5 TRAMITACIÓN DE RECLAMACIONES

También se ha dispuesto de medios electrónicos para efectuar reclamaciones telemáticas para varios procedimientos de RR.HH (Concurso Traslados, Oposiciones, Colocación, Bolsas, etc.). Nótese que este último curso prácticamente no ha habido procedimientos selectivos de envergadura por lo tampoco hay un gran número de reclamaciones al respecto.



Los servicios SCSP (Supresión de Certificados en Soporte Papel) gracias al Convenio de fecha 11 de mayo de 2016 de colaboración entre la Administración General del Estado (MINHAP) y la Comunidad Autónoma de Andalucía para la prestación mutua de soluciones básicas de administración electrónica, han facilitado la premisa de "No aportar documentación que ya reside en la propia administración".

En este sentido y en el marco de los procesos de RRHH se han realizado los siguientes cruces automatizados:

- Consultas de verificación de identidad: **59.138**
- Consulta de inexistencia de antecedentes penales por delitos sexuales: **18.384**
- Consultas de discapacidad: **2.699**

- Consultas de títulos: **590**

Cada una de las decenas de miles de consultas realizadas exime al ciudadano de presentar el correspondiente certificado o fotocopia en papel

1.1.6 LA SOLICITUD DE PARTICIPACIÓN EN LAS BOLSAS

Otro procedimiento de RR.HH que ha evolucionado hacia una telematización integral es el procedimiento de selección para la incorporación a bolsas de trabajo de personal interino. Este procedimiento es extraordinariamente masivo por número de participantes por lo que la telematización y automatización es sumamente importante. En el curso pasado de **gestionaron 22.659 instancias telemáticas de bolsas**.

1.1.7 SIPRI. SISTEMA DE PROVISIÓN DE INTERINOS

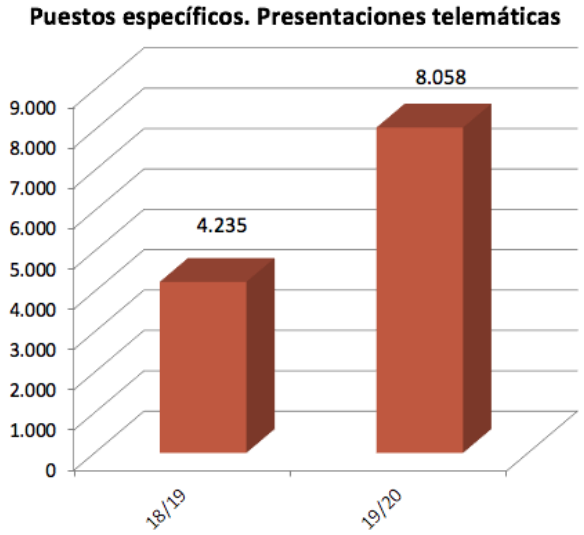
En el ámbito de la provisión de puestos a través de las bolsas, hay que destacar en este curso la continuidad del sistema SIPRI como soporte informático para el nuevo procedimiento de gestión de interinidades basado en solicitudes y adjudicaciones periódicas (en general, dos por semana). Durante el pasado curso, el sistema ha permitido la realización integra telemática de más de **400.000 trámites**, desglosados de la siguiente manera:

DESCRIPCION TRÁMITE	TRÁMITES REALIZADOS
Procedimiento de participación en convocatoria	408.179
Procedimiento de cambio de datos personales	8.804
Procedimiento de entrega de documentación pendiente	2.641
Procedimiento para declararse en situación de inactivo	1.820
Procedimiento para declararse en situación de activo	585
Procedimiento de alegaciones a la situación de inactivo de oficio	250
Procedimiento de alegaciones a la propuesta de exclusión	156
Procedimiento para declararse activo desde una situación de no disponible	113
Procedimiento para desistir de los procedimiento de activo	29
Procedimiento de alegaciones por no cumplir requisitos del puesto específico	20
TOTAL	**422.597**

Los plazos que se manejan en este nuevo procedimiento son muy ajustados por lo que la usabilidad del sistema vía móvil ha sido una prioridad en su desarrollo. El **60% de los accesos son realizados vía móvil** o Tablet e incluso el 30% de las firmas realizadas se llevan a cabo vía dispositivo móvil.

1.1.8 LA TRAMITACIÓN DE LOS PUESTOS ESPECÍFICOS

Adicionalmente hay que mencionar la telematización por segundo año de las gestiones para la cobertura de los puestos específicos que gestionan las delegaciones provinciales. Más del 80% de las instancias fueron gestionadas telemáticamente en este último curso.

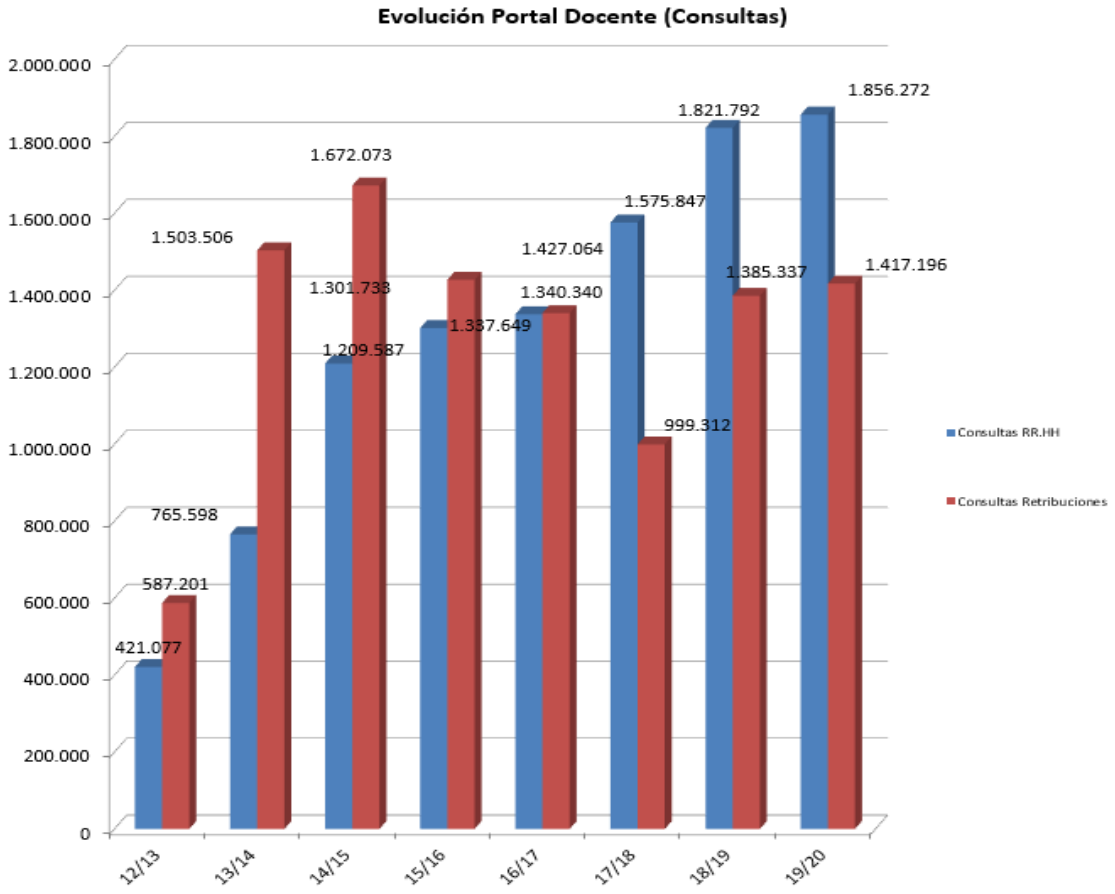


Además de los procesos de RR.HH masivos y sujetos a plazo ya mencionados hay que destacar también los trámites y consultas localizados en el Portal del Docente.

1.2 EL PORTAL DOCENTE

El Portal del Docente Andaluz es una web al servicio de los maestros y profesores para agilizar su comunicación con la Administración educativa. Con este Portal se unifican, tecnológica y funcionalmente, sus relaciones telemáticas con la Consejería.

El Portal del Docente está estructurado en tres secciones: información general con enlaces de interés para el profesorado, datos administrativos con información, consultas y trámites relativos al régimen administrativo del profesorado, y datos retributivos del personal docente. La incorporación de las consultas personalizadas permite a los docentes disponer de su hoja de servicios en línea, consultar sus nóminas o su certificado de retenciones.



Se han efectuado un total de 3.273.468 consultas de datos administrativos del personal docente.

El objetivo permanente de la Consejería es ampliar paulatinamente los servicios y trámites administrativos que se pueden gestionar desde el Portal con el fin de que este colectivo no deba desplazarse físicamente a la Delegación para gestionar sus asuntos administrativos siendo ya en este momento un servicio fundamental para que el docente pueda acceder y realizar trámites con respecto a su expediente digital. Actualmente se pueden tramitar asuntos como el cambio de cuenta corriente, la modificación de datos personales a efectos de la retención

de IRPF o la solicitud de sexenios. Automáticamente, los nuevos datos se trasvasan al sistema de recursos humanos de la Consejería. Los usuarios pueden consultar en tiempo real el estado de tramitación de cualquiera de estos procesos.

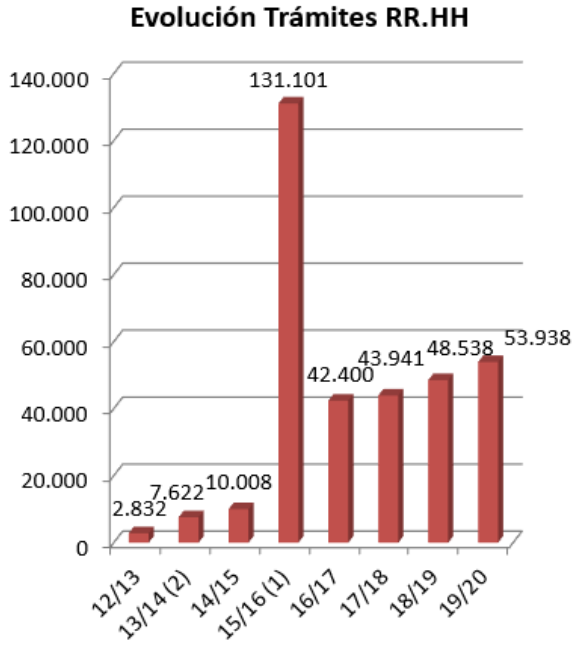
	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20
Evolución Trámites RR.HH	2.832	7.622	10.008	131.101	42.400	43.941	48.538	53.938
Evolución Trámites Retribuciones	1.321	12.647	2.014	4.858	7.426	9.317	13.076	13.102
Evolución Trámites Convocatorias		63	21	2.060	4.671	8.993	7.267	5.517
Evolución Notificaciones			189	3.060	6.619	8.472	10.080	11.938

(1) En el curso referenciado practicamente todos los docentes autorizaron la consulta de la inexistencia de delitos de índole sexual a través del portal docente

(2) En este curso miles de docentes tuvieron que cambiar sus datos bancarios debido a la sustitución del CCC por el IBAN

Se han efectuado un total de 84.495 trámites administrativos en el portal docente.

A continuación, se muestran gráficas que evidencian la evolución de los trámites de RRHH a lo largo de los últimos cursos. Nótese como excepción, que en el curso 15/16 prácticamente toda la plantilla docente usó el portal docente para autorizar la consulta de sus antecedentes penales de índole sexual.



A continuación, se muestran algunas estadísticas de este último de uso de la parte de RR.HH en este último curso:

Actividad Portal Docente Curso 19/20 (Sección de Recursos Humanos, datos entre 01/09/2019 y 31/08/2020)		Nº
Trámites	Cambio de Datos Personales	9.170
	Reconocimiento de Sexenio	16.330
	Reconocimiento de nuevas especialidades	580
	Actualización de servicios prestados en la administración	744
	Jubilación Anticipada Voluntaria (*)	2.267
	Solicitud de Certificación de Servicios del Empleado	19.287
	Declaración/Autorización Consulta Registro Central de Delitos Sexuales	5.560
Consultas	Regímenes Administrativos	133.137
	Sexenios	195.734
	Trienios	192.493
	Nombramientos en cargos directivos o docentes	127.052
	Nombramientos en centros de destino	167.560
	Nombramientos en centros de servicio	559.911
	Servicios prestados	52.447
	Mis Especialidades	98.287
	Consulta datos personales	128.207
	Función tutorial	201.444

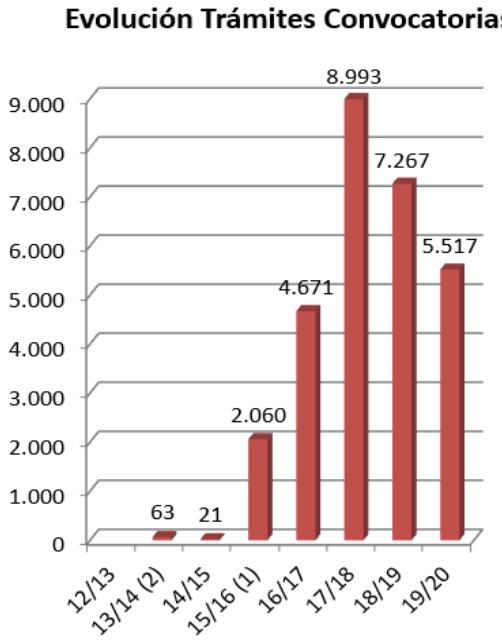
(*) en estos trámites se contabilizan trámites derivados relacionados con ellos.

Por otro lado, a través del portal docente también se habilitan trámites sometidos a plazos. Los trámites gestionados en este último curso son:

Actividad Portal Docente (Sección de Convocatorias, Curso 19/20)		Nº
Trámites	Asesores CEP (*)	158
	Directores CEP (*)	11
	Convocatoria Curso Función Directiva (*)	1.661
	Actualización Competencias Directivas (*)	290
	Actualización Competencias Directivas Extraordinarias(*)	177
	Concurso meritos directores centros docentes (*)	612
	Concurso de meritos dirección residencias escolares (*)	8
	Refuerzo educativo (*)	2.593
	Dirección CPIFP	7

(*) en estos trámites se contabilizan trámites derivados relacionados con ellos.

La evolución del número de trámites gestionado a través de esta sección es la siguiente:



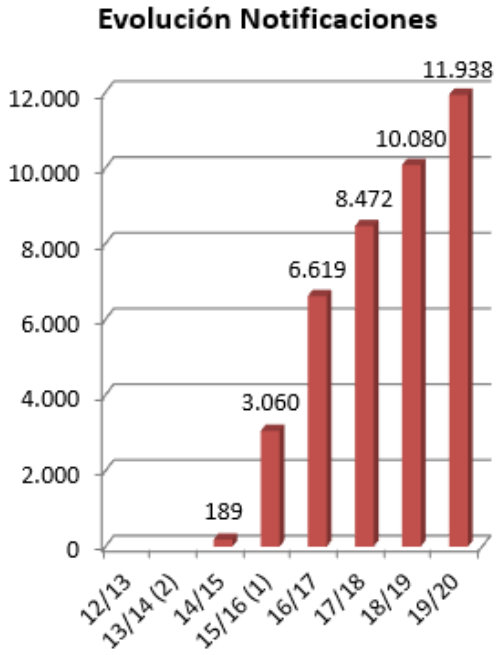
También es muy destacable que desde el mes de mayo de 2015 el portal contempla la gestión de notificaciones por comparecencia.

La notificación por comparecencia electrónica consiste en el acceso por el interesado, debidamente identificado, al contenido de la actuación administrativa correspondiente a través de la sede electrónica o portal de acceso (art. 43 LPA). Para que la comparecencia electrónica produzca los efectos de notificación, se requerirá que reúna las siguientes condiciones (art. 40.2 del

citado Real Decreto que desarrolló la LAESP):

a. Con carácter previo al acceso a su contenido, el interesado deberá visualizar un aviso del carácter de notificación de la actuación administrativa que tendrá dicho acceso.
b. El sistema de información correspondiente dejará constancia de dicho acceso con indicación de fecha y hora.

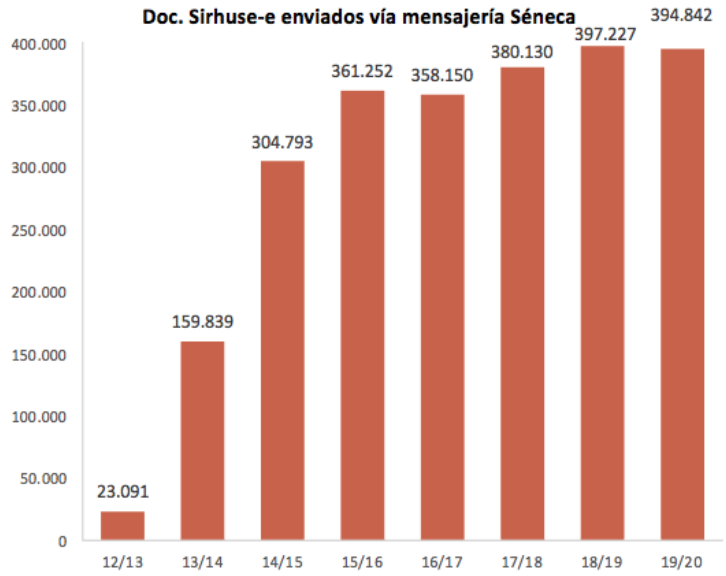
Las notificaciones experimentan también un significativo incremento:



Además, desde el año 2012 el sistema de RRHH envía a los docentes, a través de la mensajería de Seneca, diversos documentos firmados electrónicamente en relación con diversos procedimientos administrativos. Véase en la tabla siguiente el número de documentos enviados el pasado curso para cada procedimiento o temática:

PROCEDIMIENTO/TEMÁTICA	Nº DOCUMENTOS ENVIADOS
PUESTOS DE SERVICIO	162.907
LICENCIAS DE BAJA	70.858
ANTIGÜEDAD	38.429
CARGOS	33.110
AUSENCIAS	22.613
PERMISOS	22.266
RÉGIMEN ADMINISTRATIVO	32.821
PUESTOS DE DESTINO	11.222
DERECHOS	429
OTROS	187
Total	**394.842**

En el gráfico siguiente puede apreciarse la evolución de estos envíos a lo largo de los últimos cursos.



394.842 de documentos son enviados a los docentes y a los centros vía Seneca, evitando de esta forma desplazamientos innecesarios a los mismos

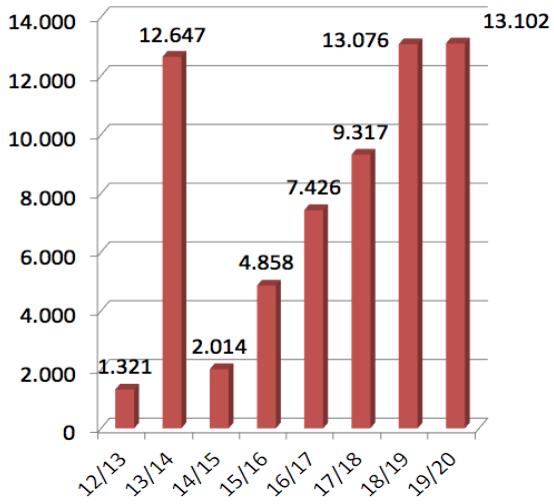
En un futuro próximo estos documentos estarán disponibles en el propio portal docente junto con el resto de los documentos electrónicos que constan en Sirhus-e, constituyendo así el expediente digital del docente.

1.2.1 PROCESOS RETRIBUTIVOS

En el ámbito de los procesos retributivos también es de destacar la importancia y aceptación que continúa teniendo el portal docente. A continuación, se muestran algunas estadísticas acumuladas de dicha sección:

Actividad Portal Docente Curso 19/20 (Sección de Retribuciones, datos entre 01/09/2019 y 31/08/2020)		Nº
Trámites	Domiciliación Nómina	5.100
	Modelo 145 (Cambio datos personales a efectos de retenciones IRPF)	1.075
	Comunicación aumento retención IRPF	6.927
Consultas	Certificado de Retenciones	92.114
	Consulta de la Nómina	1.292.364
	Consulta cuenta de la Nómina	32.718

Evolución Trámites Retribuciones



Continuando con los procesos retributivos y en relación con la mejor gestión y control de estos y otros procesos relacionados, (como los de Incapacidad Temporal -IT- e incapacidad permanente -IP- por enfermedad de los trabajadores) SIRHUS intercambia información de manera continua con diferentes sistemas externos.

Los organismos y sistemas con los que se produce el intercambio son:

- **Instituto Nacional y Tesorería General de la Seguridad**

Social, a través del Sistema SILTRA (Internet).

- **Mutualidad General de Funcionarios Civiles del Estado (MUFACE)**, a través del sistema CEPIT (Comunicación Electrónica de Partes de Incapacidad Temporal).
- **Servicio Andaluz de Salud**, a través de un servicio Web propio de la Consejería de Educación que manda la información del sistema PIT (Partes de Incapacidad Temporal).
- **SEPE (Servicio público de empleo estatal)**, a través de un proceso de envío de certificados de Empresa. Estos certificados son requisitos para los docentes que tras finalizar el contrato quieran solicitar la prestación por desempleo. Con anterioridad a esta integración las Delegaciones tenían que generar dichos certificados y realizar su envío manualmente a través de la aplicación web ofrecida por el SEPE.

Gracias a este intercambio de información automática, se obtienen una serie de ventajas:

- Control de estas situaciones, evitando que se alarguen de manera indefinida por falta de datos.
- Agilización de los procesos durante las situaciones de IT (Reconocimientos Médicos, Propuestas de Incapacidad, etc.)
- Gestión simplificada por las Asesorías Médicas.

- Gestión totalmente automática por los Negociados de Seguridad Social, eliminando la necesidad de intervención de personal de la Delegación en el proceso de grabación de partes de IT, salvo casos puntuales y extraordinarios. Esto permite liberar a este personal de dichas tareas y dedicar este tiempo a necesidades más específicas en relación a la gestión de la Incapacidad.

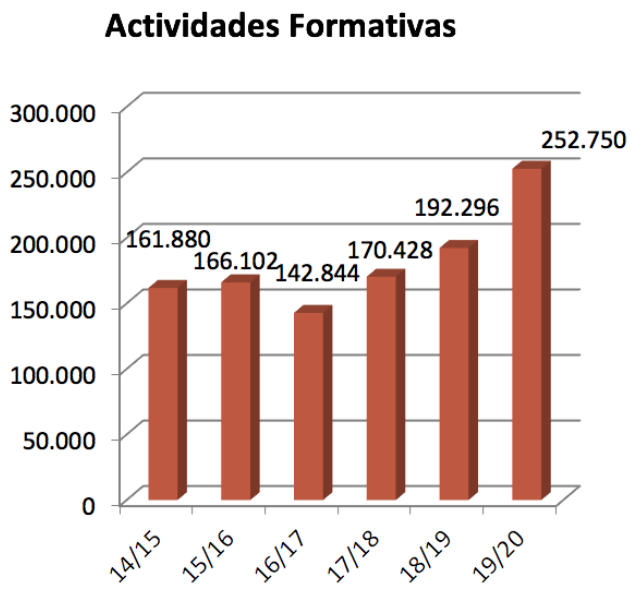
  - Estadísticas y resúmenes de estas situaciones.
  - Sirva como referencia que durante el curso 2019/2020 han sido enviados:
  - **24.033 partes del régimen general** (frente a los 18.347 del año anterior).
  - **18.341 del régimen especial al INSS** (15.927 el curso anterior).
  - **73.218 partes de MUFACE** al CEPIT (79.043 el año anterior).
  - **234.188 consultas al servicio WEB del Servicio Andaluz de Salud.**
  - **58.035 envíos al SEPE** (37.836 el año anterior).

La puesta a disposición del certificado de retenciones e ingresos a cuenta del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, desde el año 2.017, se hace únicamente por medios telemáticos, principalmente a través del Portal Docente y la web del Empleado Público, sumando ambos colectivos más del 98% del total de certificados. Para los no enmarcados en los dos colectivos anteriores, se usa el sistema de información Seneca, gestionando el acceso a dicha información a través de los directores de los centros. La gestión de las posibles incidencias es canalizada a través del CAUCE. Con el procedimiento

actual, se consigue la supresión por completo del envío en formato papel. El total de certificados emitidos en el último ejercicio disponible es de 136.416, de los cuales 16 han sido modificados y firmados a posteriori de forma automatizada gracias a la integración de Sirhus-e con Portafirmas.

1.2.2 INSCRIPCIÓN EN ACTIVIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO

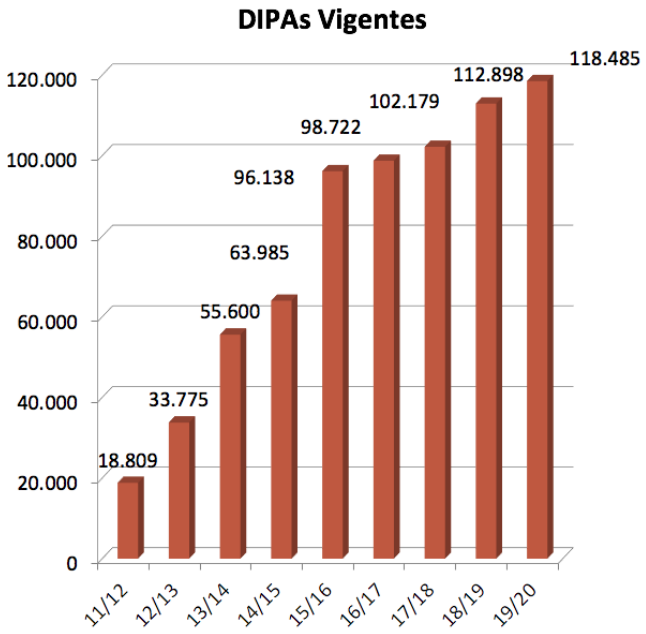
Desde hace más de un lustro, toda la gestión de la formación del profesorado es llevada a través del sistema de información Séneca. Dentro de este marco de aplicación, se implantó desde el primer momento la inscripción on-line como vía única para solicitar una actividad formativa. Como dato destacado, en este curso se han gestionado **252.750 solicitudes de actividades formativas**.



1.3 LA DIPA: EL COMPONENTE ESTRATÉGICO PARA LA FIRMA.

Una pieza clave para explicar este crecimiento en el número de solicitudes presentadas telemáticamente, lo constituye la DIPA. El Documento Identificativo del Profesorado Andaluz (DIPA) es una tarjeta que presenta en el anverso la fotografía y los datos del profesor, mientras que en el reverso incorpora una matriz de claves que permite la firma electrónica, convirtiéndose en un medio de firma más sencillo y operativo que la firma mediante certificado digital. Además, sus usuarios obtienen ventajas directas como el acceso gratuito a los museos y a las bibliotecas, así como a su servicio de préstamo de libros y otros materiales.

Hay más de **118.485 DIPAs** vigentes en la actualidad constituyendo claramente el mecanismo de firma predominante en el ámbito del docente.

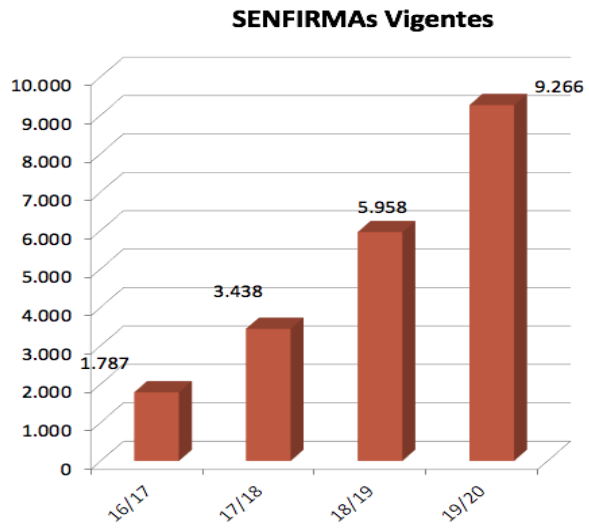


La DIPA constituye un pilar básico de la estrategia de administración electrónica para el personal docente

1.3.1 SENFIRMA: LA ALTERNATIVA PARA EL PERSONAL NO DOCENTE

En este mismo sentido, existe desde hace cuatro cursos un portal que facilita la obtención de una Tarjeta Matriz de Claves para su uso como medio de autenticación y firma electrónica en el ámbito de los Sistemas de la Consejería de Educación para los siguientes colectivos o perfiles SENECA (Personal de Centros Privados, Personal de Centros Públicos no dependientes de la Consejería, Personal de Centros Concertados, Dirección de Centros de Infantil (conveniados), Dirección de Escuelas Infantiles, Tutor/a Educación Infantil, Equipos de Orientación Educativa, Orientadores/as no docentes, Maestros/as de religión, etc…)

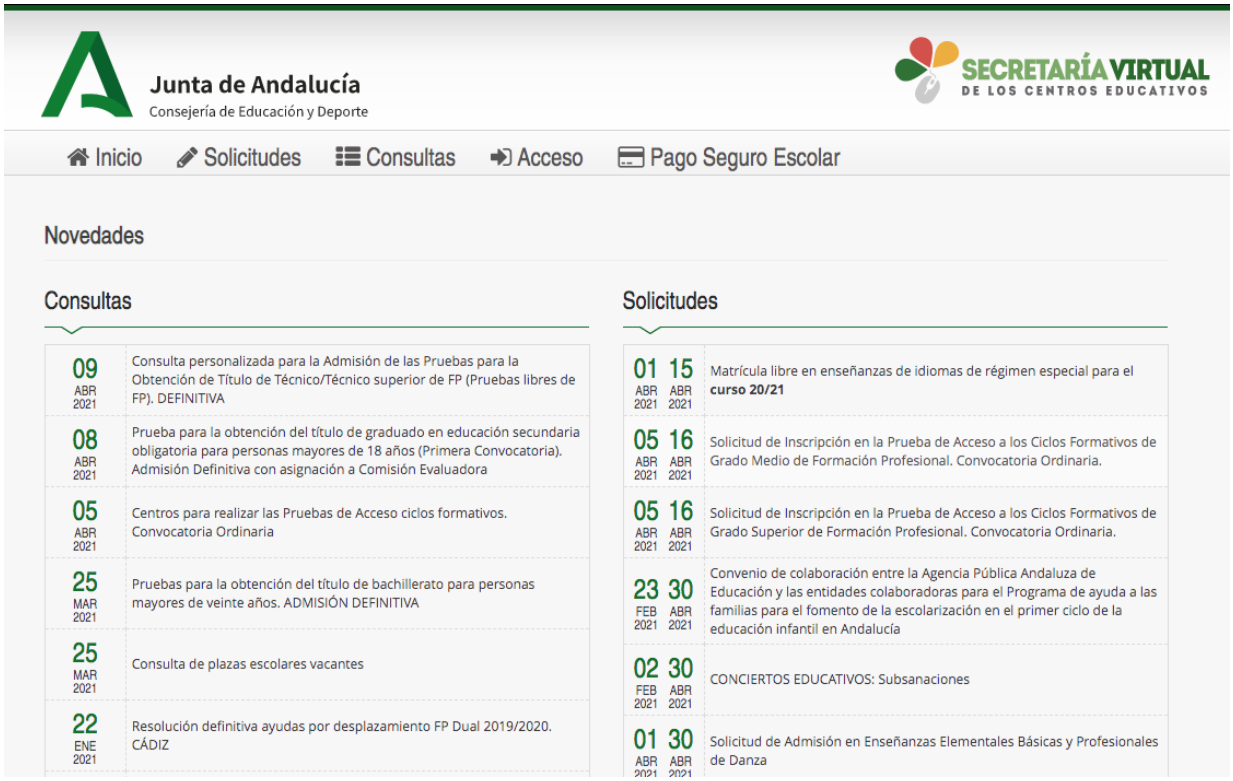
En el gráfico siguiente se aprecia la aceptación que está experimentando este sistema de firma específico para estos colectivos.



2. SERVICIOS PARA EL ALUMNADO/FAMILIAS/CIUDADANOS

2.1 SECRETARÍA VIRTUAL

La Secretaría Virtual es el sistema que permite la gestión íntegra electrónica de los procesos de admisión y matrícula para todos los niveles de enseñanza, así como otros procesos relacionados con los centros educativos y cuya solicitud acaba en dicho centro educativo.



Las circunstancias pandémicas de este año académico han influenciado notablemente en el uso de la secretaría virtual en virtud de dar preferencia a los trámites online evitando así la presencialidad en el centro.

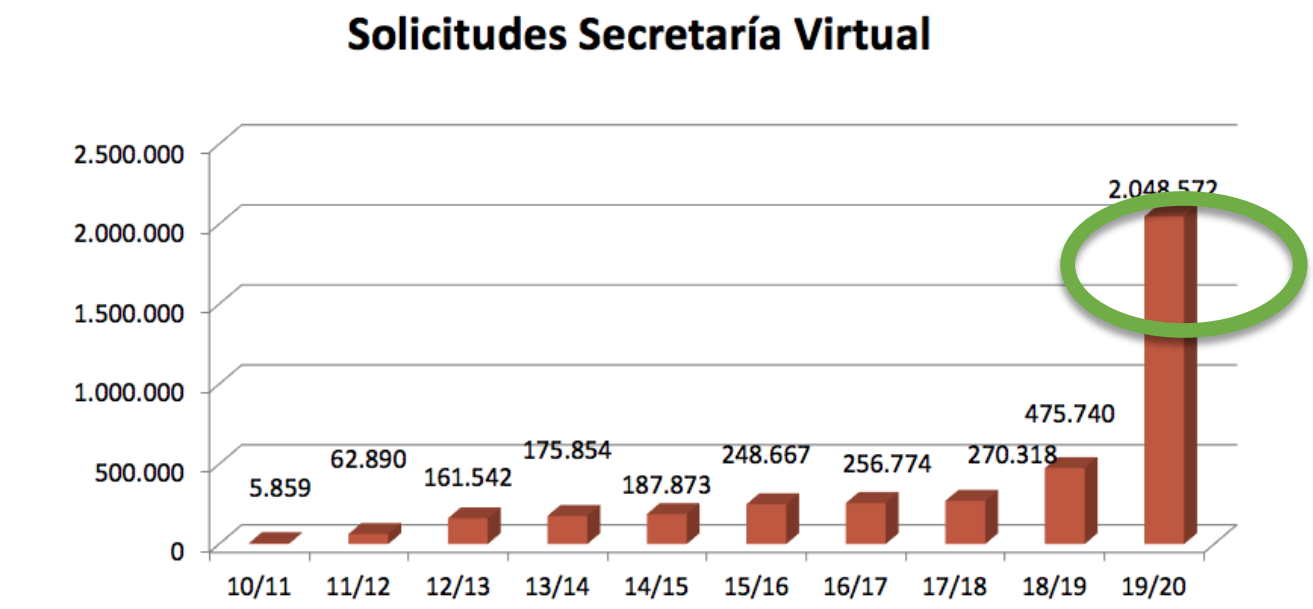
Es por ello por lo que el número de solicitudes tramitadas ha ascendido notablemente, prácticamente se han multiplicado por cuatro. Se han realizado nuevos trámites inexistentes hasta el momento y se ha desarrollado un sistema de acceso para el usuario mucho más sencillo y usable: el **iAnde** (Identificador

Educativo Andaluz).

El uso del iAnde como identificador educativo único hace que el iCat quede obsoleto, y aunque en este curso han convivido ambos sistemas en un futuro se prevé la eliminación de este último.

A continuación, mostramos el incremento de las solicitudes de secretaría virtual y el número de accesos que se han producido según el tipo de autenticación.

	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20
Solicitudes Secretaría Virtual	5.859	62.890	161.542	175.854	187.873	248.667	256.774	270.318	475.740	2.048.572



EL COVID19 ha propiciado un incremento de un 431% de los trámites electrónicos en la Secretaría Virtual en este curso escolar.

El resumen de accesos según el tipo de autenticación se refleja en la

siguiente tabla:

Tipo de acceso	Número de accesos
iAnde	1.597.128
Cl@ve	188.757
Certificado digital	84.806

También resulta interesante mostrar el número de solicitudes realizadas por procedimientos:

Procesos	Número de solicitudes
Matriculación	792.643
Tramite generales	638.649
Sobre de matrícula	613.268
Admisión	374.547
Servicios complementarios	247.014
Alegación	58.271
Pruebas de acceso a los ciclos formativos	29.901
Acreditación de competencias	21.261
Solicitud títulos	19.536
Formación profesional	16.444
Reserva de plazas	12.185
Reserva de plazas 0-3 años	11.252
Cuestionarios IACP	9.198
Sobre de admisión	6.818
Becas y ayudas al estudio	4.420
Programa	2.358
Escuelas infantiles	2.082
Inscripciones	108
Convenio	89

Los trámites con mayor volumen de solicitudes gestionadas por la

Secretaría Virtual en el curso 2019/2020 son:

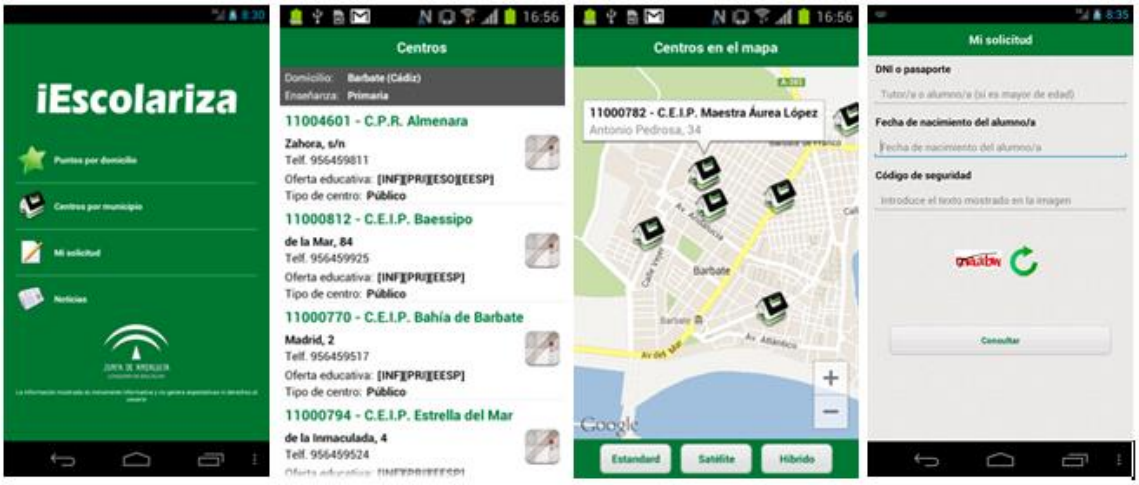
Trámite	**Nº de Solicitudes**
Autorizaciones	470.236
Matrícula Educación Secundaria Obligatoria.	189.806
Matrícula Primaria.	175.823
Servicio de Aula Matinal, Comedor Escolar o Actividades Extraescolares	103.097
Admisión en centros docentes públicos y privados concertados para cursar las Enseñanzas de Segundo Ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	70.447
Matrícula Segundo Ciclo de Infantil.	70.036
Matriculación Bachillerato	58.025
Sobre Matriculación Bachillerato	54.708

Podemos ver en la tabla anterior como el presentar y tramitar de forma electrónica el **sobre de matrícula,** junto con **las autorizaciones** que en ella se pide**,** así como los **servicios** que se pueden solicitar, ha sido el gran hito de este curso.

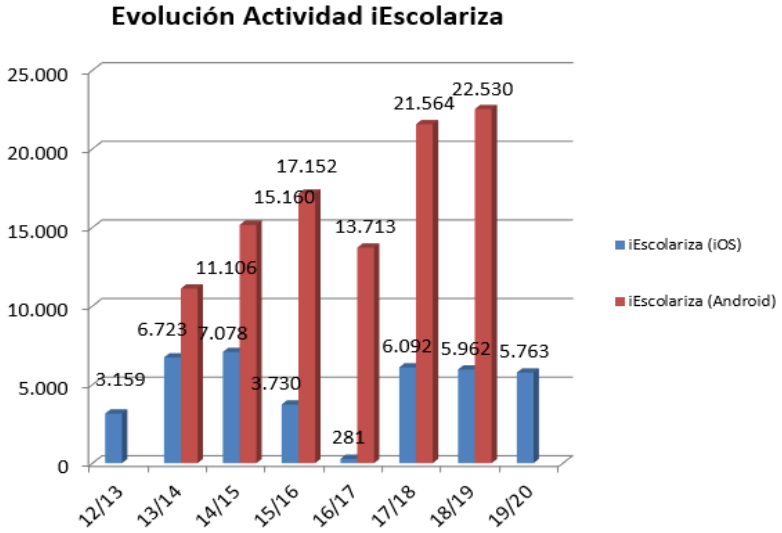
Además, continuando en el marco de los procedimientos de admisión, hay que destacar el número de cruces realizados automáticamente que evitan la presentación de certificaciones por parte de las familias:

- Nº de cruces con la AEAT para verificar la renta de la unidad familiar: **741.542**
- Nº de cruces para contrastar la condición de familia numerosa: **159.285**
- Nº de cruces para contrastar el domicilio: **361.823**
- Nº de cruces para contrastar la condición de discapacidad: **175.476**

También hay que destacar que en el marco del proceso de escolarización 2019/2020 han seguido estando disponibles las App en versión iOS y Android (iEscolariza) que sirve para la consulta de centros y puntos en el marco de dicho proceso de escolarización. A continuación, se muestra algunas estadísticas de accesos llevados a cabo a través de estas App.



		12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20
iEscolariza (iOS)	usuarios	3.159	6.723	7.078	3.730	281	6.092	5.962	5.763
	sesiones	21.916	86.036	44.710	10.563	502	22.175	24.970	24.487
	Pantallas/sesión	1,59	2,87	3,26	3,46	0,84	4,59	4,00	4,67
	Duración Media Sesión	00:00:31	00:00:33	00:01:34	00:02:21	00:01:43	00:01:04	00:01:04	00:01:23
iEscolariza (Android)	usuarios		11.106	15.160	17.152	13.713	21.564	22.530	
	sesiones		115.513	130.739	157.589	139.027	184.551	184.998	
	Pantallas/sesión		5,3	5,67	5,19	5,08	5,35	5,60	
	Duración Media Sesión		00:00:49	00:01:15	00:01:13	00:01.07	00:01:05	00:01:05	



[JPG2]

[JPG3]**2.2 PASEN**

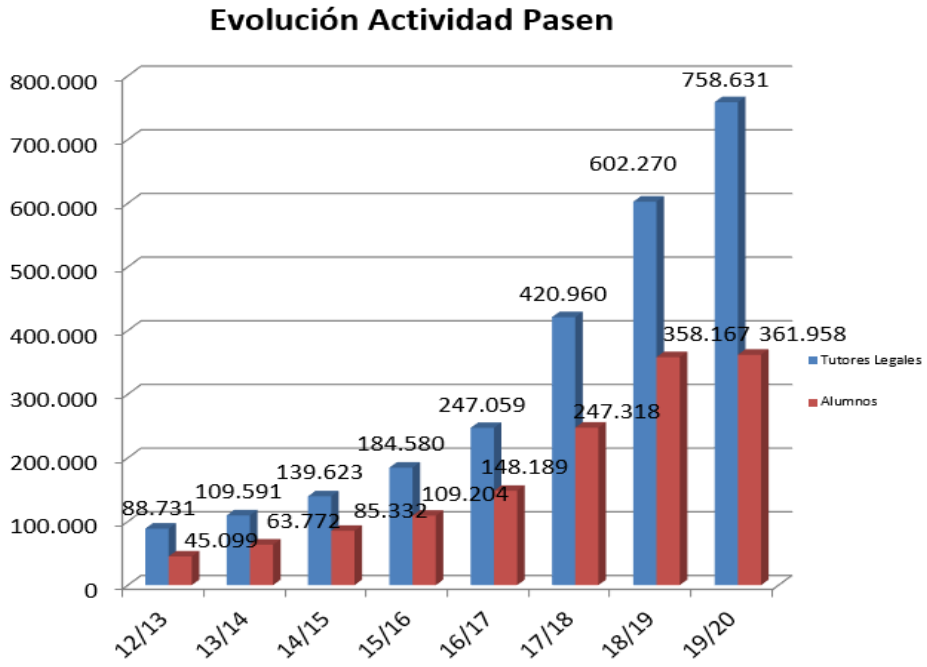
El sistema Pasen es la herramienta que facilita el seguimiento educativo del alumnado y permite mantener una comunicación más práctica y fluida con la comunidad docente.

A través de este sistema los padres y madres pueden consultar las calificaciones trimestrales del alumnado, así como realizar la correspondiente justificación de ausencias.

A su vez los tutores de los alumnos pueden citar a los padres para la realización de las tutorías. Las comunicaciones generales del centro a las familias pueden hacerse también mediante el tablón de anuncios o publicando eventos en las agendas personales de todos los usuarios.

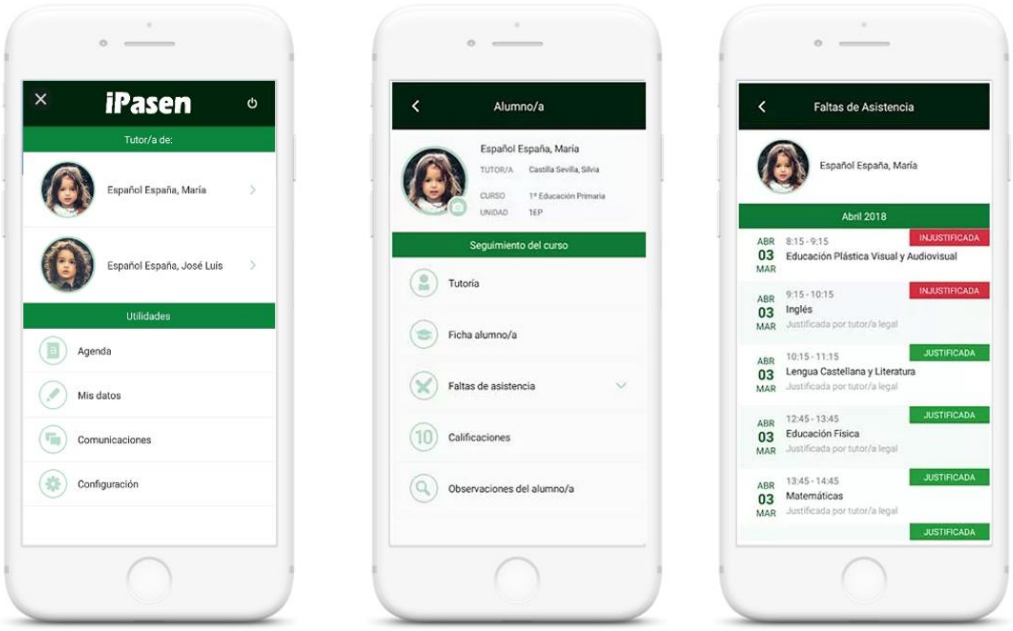
Durante el pasado curso 758.631 tutores legales y 361.958 alumnos han accedido en alguna ocasión al sistema. Es de destacar el gran crecimiento frente a estos mismos datos del curso pasado y los anteriores.

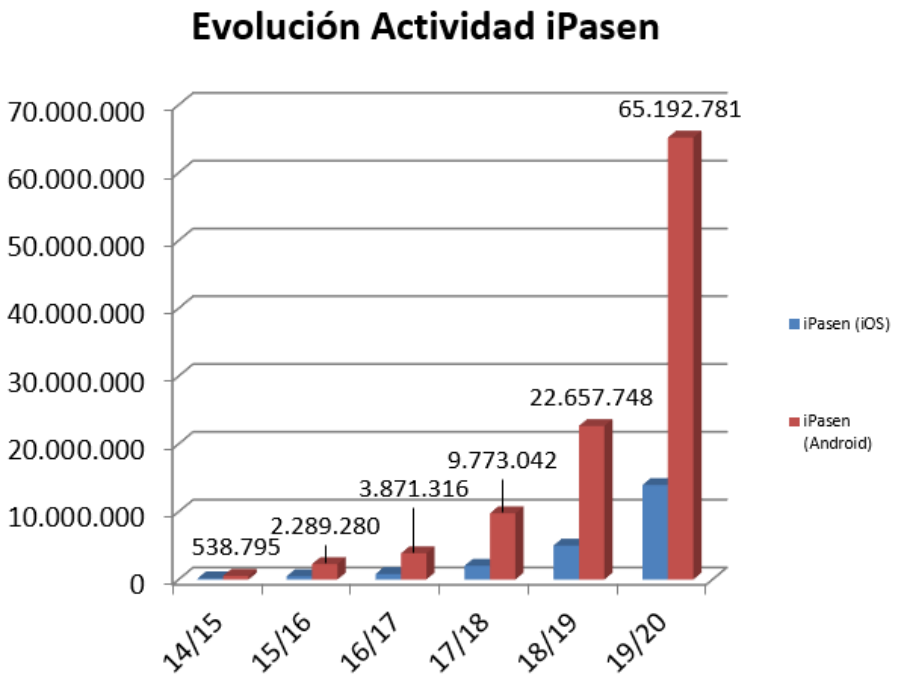
	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20
Tutores Legales	88.731	109.591	139.623	184.580	247.059	420.960	602.270	758.631
Alumnos	45.099	63.772	85.332	109.204	148.189	247.318	358.167	361.958



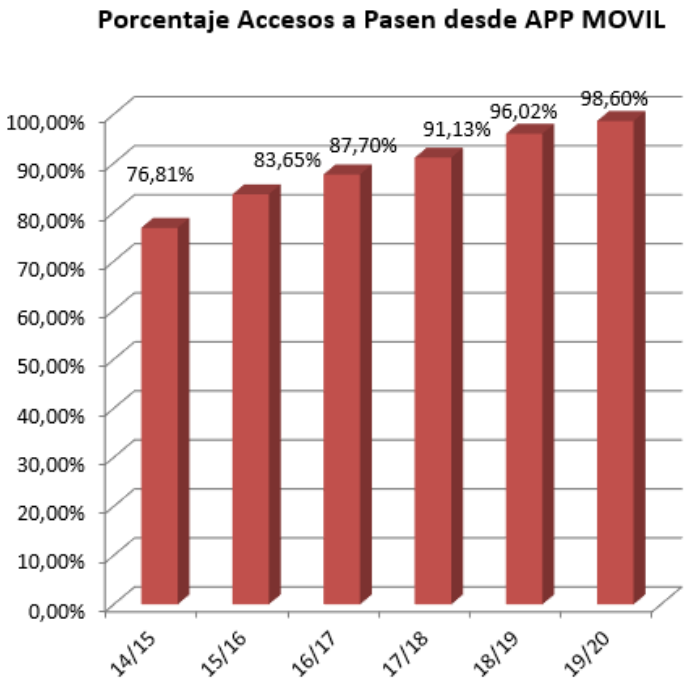
En julio de 2020 más de 750.000 familias tenían acceso a información de seguimiento académico de sus hijos e hijas

También es muy destacable el aumento de la actividad (número de sesiones) de la App iPasen que ha alcanzado un nivel sin precedentes.





Los accesos desde la APP iPasen suponen, cada vez más, un porcentaje creciente del total de accesos a Pasen, lo cual confirma la necesidad de apostar por canales de comunicación con las familias adaptados a las tendencias tecnológicas de última generación.



El uso de iPasen crece exponencialmente consolidándose como herramienta de comunicación centro/familia sobre todo gracias a la aceptación de su versión para dispositivos móviles

En el ámbito del uso de la app iPASEN y en el contexto de la pandemia, las notificaciones smartphone han jugado un papel fundamental para informar de forma inmediata a las familias de las circunstancias que ocurría en los centros en las semanas críticas iniciales, así como en el resto del curso. Por ello cabe destacar que durante el curso 19/20 se han emitido más **163 Millones** de notificaciones push a través de los sistemas de envío de Apple Push Notificantion Services y Google Cloud Messaging. Interesante destacar el mes de marzo en

el punto más crítico de la pandemia, que se enviaron 33 millones de notificaciones a la comunidad educativa, siento este un elemento estratégico para informar de forma inmediata.

El curso pasado se enviaron 163 millones de notificaciones push a las familias por iPasen con información educativa y al profesorado por iSéneca.

2.3 EL PUNTO DE RECOGIDA

A partir de mayo de 2020, y motivado y potenciado por la situación excepcional provocada por el Covid-19, aparece un nuevo componente en el canal de comunicación entre centros y familias. El **Punto de Recogida** concebido para la entrega de documentos en formato digital a las familias a través de la app ipasen o desde la web, con interesantes características como la gestión de la entrega fehaciente de documentos que permite cumplir la normativa de entrega de boletines de notas contemplando el periodo de reclamación que marca la normativa, o gestión de flujo de documentos a través de **código QR** como en el caso de Cheque Libro electrónico entre los centros, las familias y las librerías.

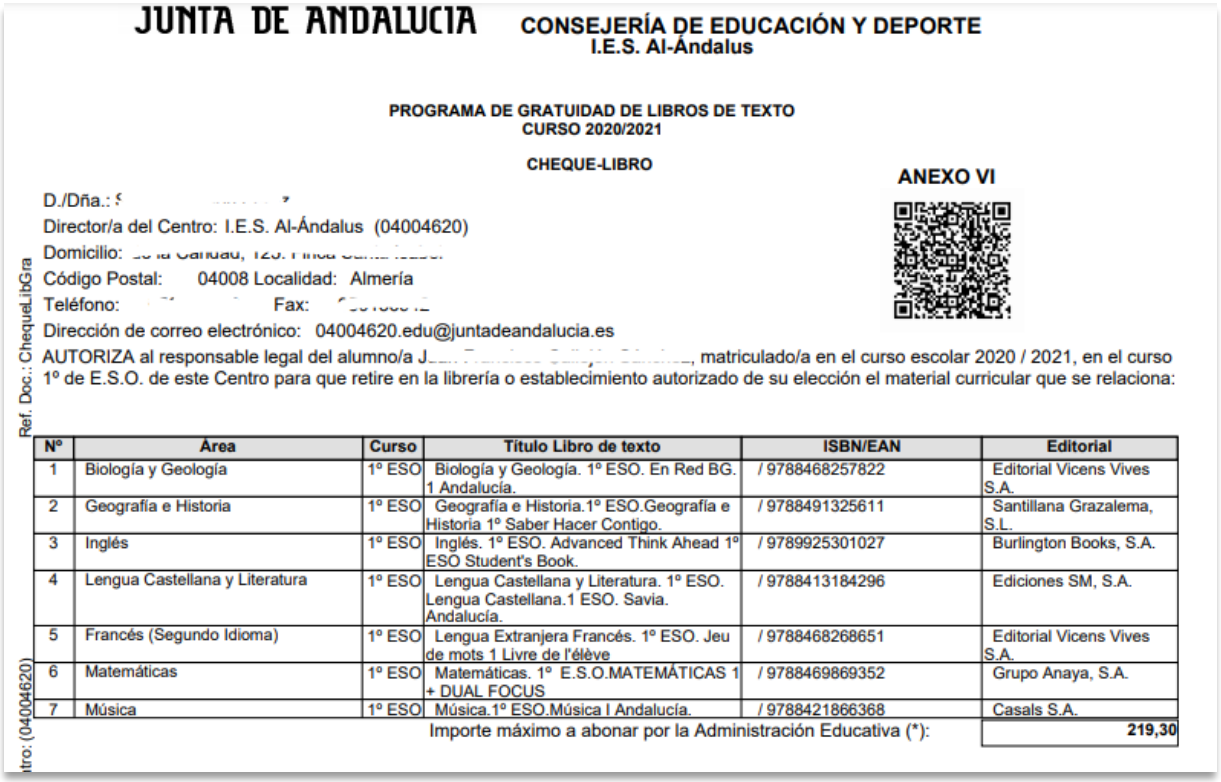
Por ejemplo, más de la mitad de los más de **1.700.000** boletines de calificaciones generados en Seneca desde mayo a septiembre de 2020, fueron generados y entregados por el Punto de Recogida.

Los datos de totales de documentos gestionados por el Punto de Recogida desde mayo a septiembre de 2020 son:

DOCUMENTO	Docs PuntoRecogida	Docs_descargados	%
Boletín de calificaciones del alumnado	894.512	862.421	96,41 %
Informe personalizado sobre las asignaturas suspensas	487.018	477.305	98,01 %
Consejo orientador / informe de evaluación individualizado	306.619	282.559	92,15 %
Otros documentos de evaluación	250.359	244.537	97,67 %
Cheque libro (electrónico)	215.518	200.932	93,23 %
Historial académico	55.605	38.804	69,79 %
Informe final de etapa de Educación Primaria	51.495	37.297	72,43 %
Certificación oficial de estudios cursados en ESO	6.170	6.141	99,53 %
Certificado de enseñanzas cursadas en centros bilingües	620	540	87,10 %
Planes educativos formación no formal. Documento de orientación académica y profesional	577		0,00 %
Informe Consejo Orientador de la Educación Secundaria para Personas Adultas	516	511	99,03 %
Planes educativos formación no formal. Certificado de aprovechamiento	31		0,00 %
Certificado de superación de P.E.F.B.	21	21	100,00 %
TOTAL	2.269.061	2.151.068	94,80 %

Cabe destacar entre otros la puesta a disposición a las familias en el Punto de Recogida, del **cheque-libro electrónico**, que ha permitido de forma electrónica a las papelerías la verificación de dicho documento gracias a la incorporación de un código QR y permitir la entrega de los libros de textos sin la

necesidad de imprimir ningún justificante:



JUNTA DE ANDALUCIA — CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
I.E.S. Al-Ándalus

PROGRAMA DE GRATUIDAD DE LIBROS DE TEXTO
CURSO 2020/2021

CHEQUE-LIBRO

ANEXO VI

D./Dña.:
Director/a del Centro: I.E.S. Al-Ándalus (04004620)
Domicilio:
Código Postal: 04008 Localidad: Almería
Teléfono: Fax:
Dirección de correo electrónico: 04004620.edu@juntadeandalucia.es

AUTORIZA al responsable legal del alumno/a J..., matriculado/a en el curso escolar 2020 / 2021, en el curso 1º de E.S.O. de este Centro para que retire en la librería o establecimiento autorizado de su elección el material curricular que se relaciona:

Ref. Doc.: ChequeLibGra

Nº	Área	Curso	Título Libro de texto	ISBN/EAN	Editorial
1	Biología y Geología	1º ESO	Biología y Geología. 1º ESO. En Red BG. 1 Andalucía.	/ 9788468257822	Editorial Vicens Vives S.A.
2	Geografía e Historia	1º ESO	Geografía e Historia.1º ESO.Geografía e Historia 1º Saber Hacer Contigo.	/ 9788491325611	Santillana Grazalema, S.L.
3	Inglés	1º ESO	Inglés. 1º ESO. Advanced Think Ahead 1º ESO Student's Book.	/ 9789925301027	Burlington Books, S.A.
4	Lengua Castellana y Literatura	1º ESO	Lengua Castellana y Literatura. 1º ESO. Lengua Castellana.1 ESO. Savia. Andalucía.	/ 9788413184296	Ediciones SM, S.A.
5	Francés (Segundo Idioma)	1º ESO	Lengua Extranjera Francés. 1º ESO. Jeu de mots 1 Livre de l'élève	/ 9788468268651	Editorial Vicens Vives S.A.
6	Matemáticas	1º ESO	Matemáticas. 1º E.S.O.MATEMÁTICAS 1 + DUAL FOCUS	/ 9788469869352	Grupo Anaya, S.A.
7	Música	1º ESO	Música.1º ESO.Música I Andalucía.	/ 9788421866368	Casals S.A.
			Importe máximo a abonar por la Administración Educativa (*):		219,30

tro: (04004620)

Cheque-libro electrónico

CHEQUE-LIBRO ELECTRÓNICO: 200.932 cheques libro facilitados a las familias.

2.4 BECAS

Este curso hay que hacer referencia nuevamente al Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y la Comunidad Autónoma de Andalucía, para la gestión de las becas de los niveles postobligatorios no universitarios correspondientes al curso 2019-2020 (Convocatoria General y Educación Especial).

En este curso se han tramitado 216.345 solicitudes de becas de las cuales

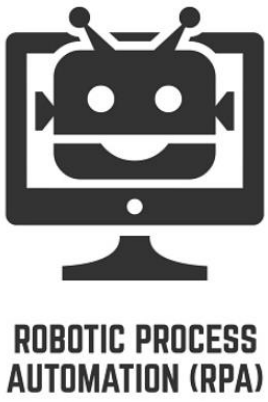
se han realizado telemáticamente alrededor del 99.9%, distribuidas en 178.131 que corresponden a la becas de dicho convenio y el resto a las convocatorias de becas de Andalucía (Beca 6000, BASO o Adriano).

El 99.9 % de las solicitudes de becas se realizan telemáticamente. 216.345 solicitudes en el curso 19/20.

En base a este convenio, se han realizado más de **470.482** verificaciones automáticas de identidad de los solicitantes y sus familiares y unos **417.251 cruces de renta/catastro con la Agencia Tributaria**.

La página web de consulta del estado de tramitación de las solicitudes de becas (http://www.juntadeandalucia.es/educacion/becas/consultabecas/) donde se muestra el estado de tramitación tanto de las becas financiadas con cargo a los presupuestos generales del Estado como de la Beca 6000/Adriano/BASO, fue consultada en **745.073** ocasiones.[JPG4]

RPA. (Robotic Process Automation).



Este año se ha iniciado un proceso de Robotización del proceso de grabación de las becas. Partiendo de la base de que el sistema de información de Becas es una plataforma cedida del Ministerio de Educación y que el proceso de

grabación requiere una importante componente de comprobación de datos del alumnado del Séneca, este año se ha desarrollado un proceso de automatización de la grabación de solicitudes ad-hoc de forma que de las 180.000 solicitudes de becas que se solicitan electrónicamente, se les aplicó el proceso RPA a **106.455** de las cuales el motor automatizado de tramitación consiguió avanzar en la tramitación de las mismas a **50.345** solicitudes hasta llegar al estado de CONCESIÓN/DENGACIÓN de dichas becas, lo que ha supuesto un **47.9%.**

Nótese que para el resto de las becas se requiere un análisis pormenorizado de la documentación (informes del equipo de orientación, informes de servicios sociales, etc…).

PAGO AUTOMATIZADO A TRAVÉS DE GIRO.

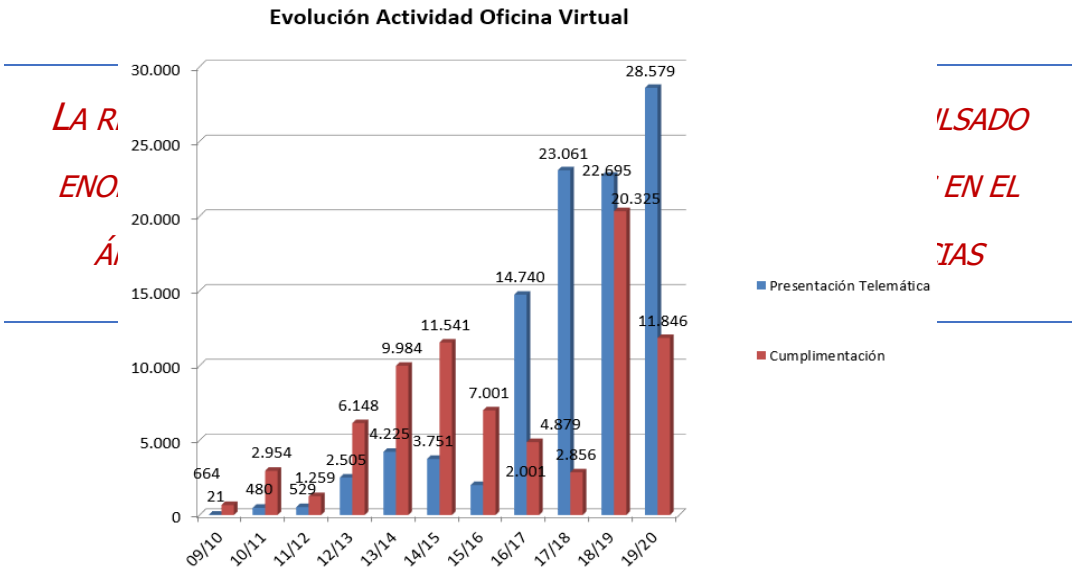
En el marco de la interoperabilidad, y entendiéndose que, a efectos contables, las becas se enmarcan como una subvención, se han tramitado de forma automatizada los pagos a través de los webservices de GIRO, gestionando un total de 140.000 concesiones, esto quiere decir que se han realizado más de 200.000 órdenes de pago electrónicamente.

BECAS: se han realizado 338.600 órdenes de pago electrónicamente en GIRO

2.5 OFICINA VIRTUAL

La Consejería dispone de una Oficina Virtual por la que se suelen canalizar los trámites que por su audiencia destino no tienen cabida en el resto de las plataformas (Seneca, Portal Docente o Secretaría Virtual). Esta oficina virtual, recientemente reformada, permite la cumplimentación y la presentación telemática de los trámites con plena validez legal.

La evolución de la actividad de la Oficina Virtual también ha sido muy relevante a lo largo de los últimos cursos especialmente por el soporte que da a los procedimientos de acreditación de competencias que cuentan con miles de participantes. En este sentido hay que destacar que la renovación tecnológica de esta Oficina Virtual ha permitido incrementar muy notablemente el índice de presentación telemática para estos procedimientos como se aprecia claramente en el siguiente gráfico de actividad.



3. SERVICIOS PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS

3.1 MENSAJERÍA, LA VENTANILLA Y EL REGISTRO ELECTRÓNICO

En el ámbito de la gestión de los centros educativos es reseñable el sistema de mensajería electrónica oficial de Séneca que permite la intercomunicación entre las unidades administrativas (Delegaciones Provinciales, Servicios Centrales, …) y los propios centros. Durante este curso han sido trasladados **5.670.642** mensajes desde los Servicios Centrales o las Delegaciones Provinciales a los centros.

SE HAN ENVIADO 5 MILLONES Y MEDIO DE MENSAJES DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA A LOS CENTROS.

A su vez se han producido **142.679** comunicaciones desde los centros a Servicios Centrales o a las Delegaciones Provinciales.

Estas cifras evidencian el éxito de estos mecanismos de comunicación electrónicos.

REGISTRO ELECTRÓNICO DE ENTRADA/SALIDA Y VENTANILLA.

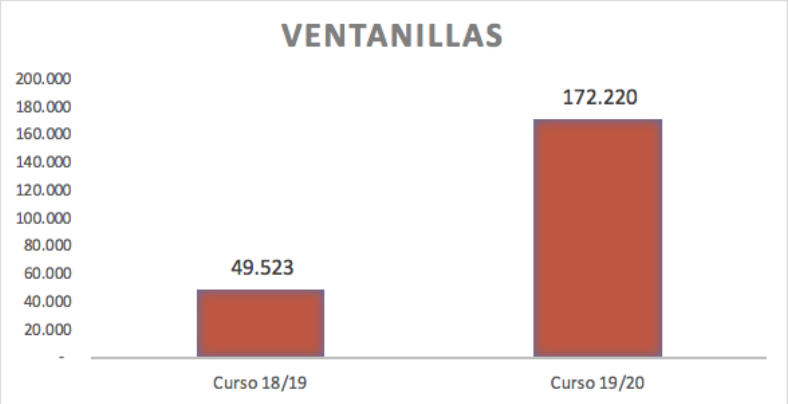
Por otra parte, los centros cuentan con un registro electrónico individual para anotar todas las comunicaciones oficiales que entran o salen del centro. Un total de 580.979 asientos han sido registrados través de esta vía.

El módulo Ventanilla Electrónica implantado en el curso 18/19 y que viene a proporcionar a los centros educativos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, un nuevo modelo de

comunicación con sus Delegaciones y los servicios centrales basado en la filosofía CERO PAPEL.

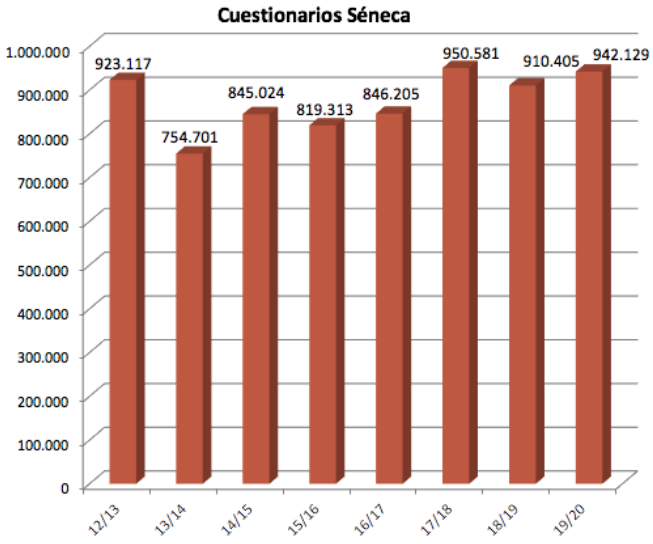
Este nuevo módulo facilita la recogida de todo tipo de comunicaciones procedentes de las direcciones de los centros hacia los distintos servicios de las Delegaciones y viceversa. Su origen se basa en la Ley 30/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, que determina que toda comunicación que se establezca entre cualquier organización pública ya sea entre ellas o con personas físicas, debe realizarse a través de medios telemáticos.

A continuación, se proporciona la evolución por provincia de este mecanismo durante los últimos cursos:

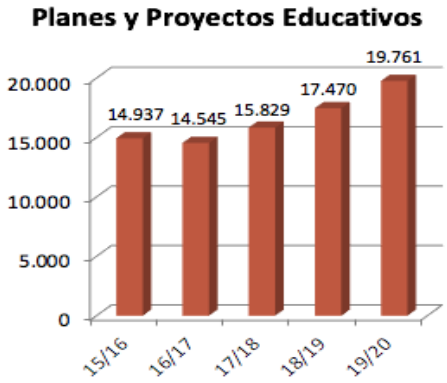


3.2 EL MÓDULO DE CUESTIONARIOS Y PLANES Y PROGRAMAS

También es de reseñar que todos los cuestionarios de solicitud de información que han sido solicitados a los centros, como pueden ser (alumnado en riesgo de exclusión social, sociedad de la información en los centros educativos, cuestionarios de pruebas de evaluación y diagnóstico, etc…) a través de Séneca telemáticamente. Un total de **942.129 cuestionarios** han sido cumplimentados este curso.



La gestión de Planes y Proyectos Educativos también se realiza a través de Seneca y han experimentado un crecimiento del 10% con respecto al curso anterior. Este curso se ha solicitado **19.761 Planes** de los que 1.079 han sido firmados electrónicamente.

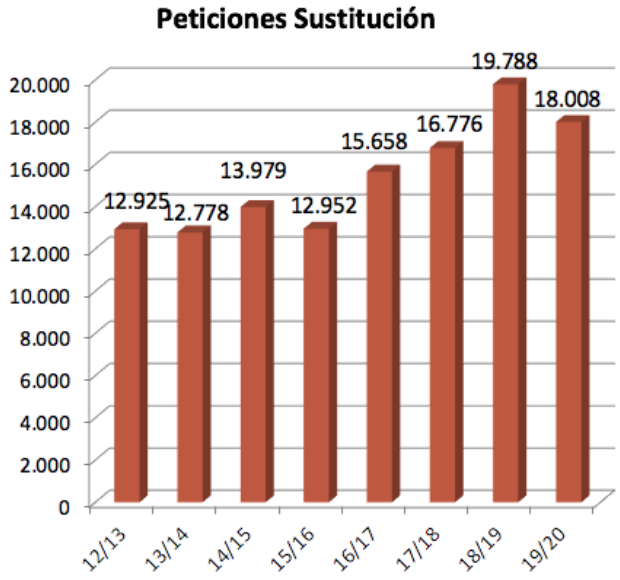


3.3 SOLICITUD ELECTRÓNICA DE SUSTITUCIONES

Hay que mencionar también que este curso se ha continuado con el modelo de gestión de sustituciones mediante el cual es la Dirección del centro la que se encarga de determinar qué ausencias son sustituidas de las que se producen en el centro.

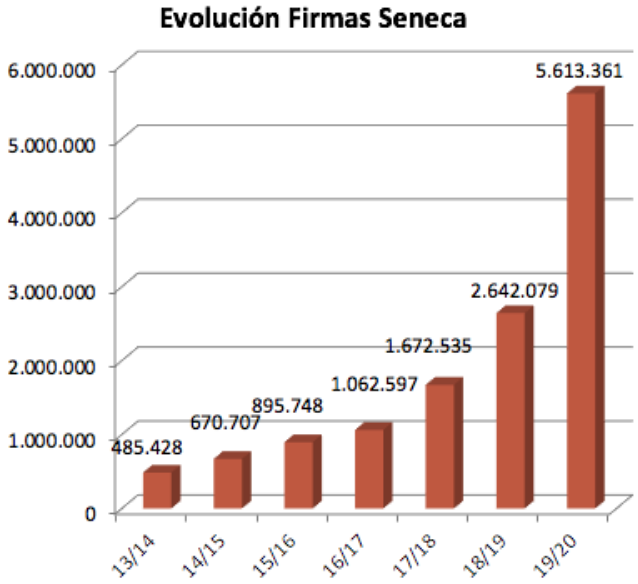
En el ámbito de este procedimiento se han producido **18.008 peticiones**

de sustitución electrónicas desde los centros educativos a las unidades de RRHH de las Delegaciones Provinciales. Esta petición electrónica de sustitución desde Séneca se desencadena automatizadamente gracias a la comunicación directa Séneca-SIRhUSe una nueva plaza convocada en el sistema de provisión de interinos (SIPRI) en la siguiente convocatoria semanal a la solicitud.



3.4 FIRMA ELECTRÓNICA DE DOCUMENTOS

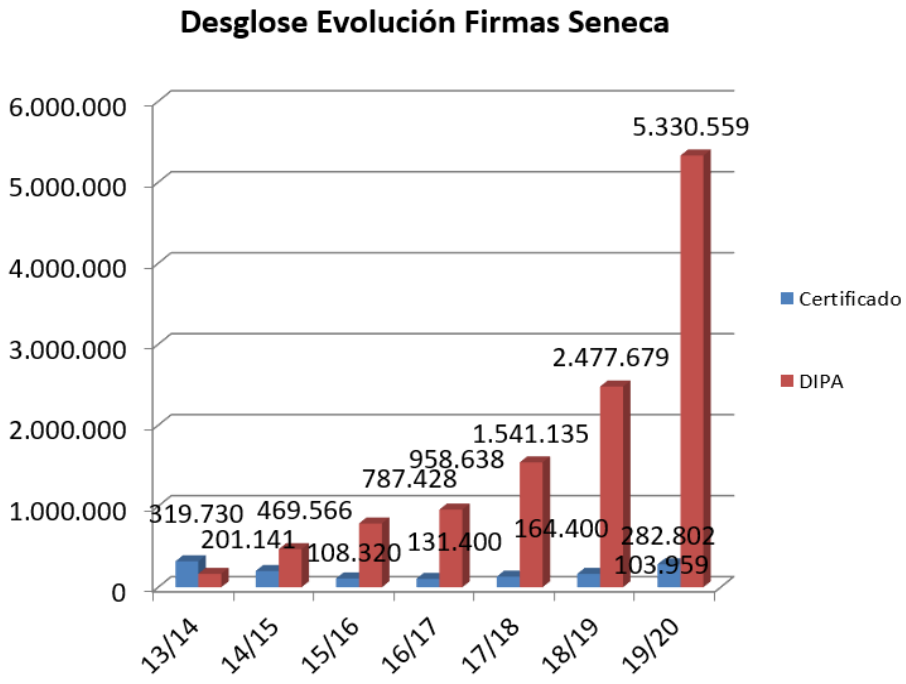
Con respecto al número de firmas electrónicas realizadas en Seneca es muy destacable que el crecimiento es continuo, y este año en concreto casi se ha duplicado la cifra.



Consecuencia del COVID19, la evolución de la gestión documental electrónica en Séneca se ha duplicado. Más del 80% de los documentos que se producen en Séneca se están firmando electrónicamente.

Además, es importante resaltar el proceso de sustitución de la firma basada en certificado digital a firma basada en DIPA, mucho más amigable para el usuario final y que, sin duda, ha sido un gran catalizador para conseguir el crecimiento en firma electrónica.

Las firmas en Seneca han experimentado un continuo y notable crecimiento gracias a la posibilidad de usar la DIPA como mecanismo de firma electrónica



3.5 INTEROPERABILIDAD CON LOS SISTEMAS ECONÓMICO-FINANCIEROS

Desde hace ya varios años, en base a la evolución tecnológica de los sistemas contables y de la normativa de la misma materia, los centros educativos han dispuesto de varios mecanismos que ha facilitado los cumplimientos de los distintos aspectos normativos de la gestión económica y recepcionando información contable de otros sistemas externos o a otros sistemas externos.

En este sentido caben destacar tres grandes bloques de interoperabilidad de Séneca con GIRO:

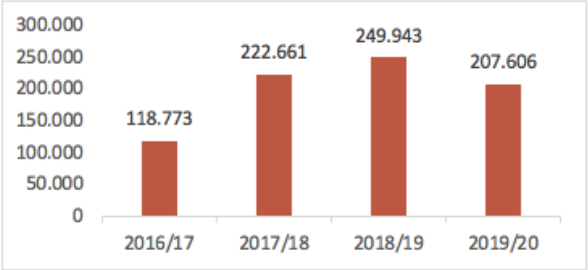
- Interoperabilidad con Factura-e
- Interoperabilidad con CUO.
- Interoperabilidad con EDITRAN

3.5.1 Interoperabilidad con Factura-e

Desde la aparición de la normativa estatal y autonómica de Factura-e los

centros educativos reciben las facturas que se presentan por PUEF o FACE. El sistema de Factura-e de Séneca contempla el ciclo completo de tramitación de estas (aceptación/rechazo). En el curso 19-20 los centros han tramitado 207.606 facturas-e.

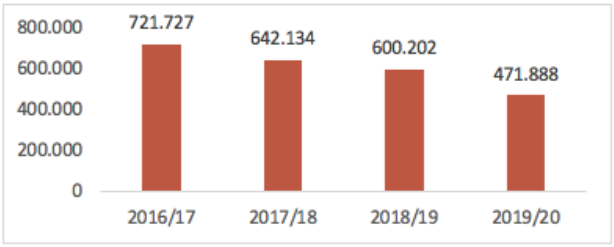
Curso	Nº facturas-e
2016/17	118.773
2017/18	222.661
2018/19	249.943
2019/20	207.606



3.5.2 Interoperabilidad con CUO

El Decreto 5/2017, de 16 de enero, por el que se establece la garantía de los tiempos de pago de determinadas obligaciones de la Administración de la Junta de Andalucía y sus Entidades Instrumentales estableció la obligatoriedad de comunicar a la Consejería de Hacienda la totalidad de las facturas que tramitan los centros educativos para hacer un seguimiento de las garantías de pago. Bajo este contexto, Séneca comunica diariamente todas las facturas que se registran al sistema CUO. En el curso pasado se comunicaron un total de 500.000 asientos de facturas a través de los webservices de CUO.

Curso	Facturas CUO
2016/17	721.727
2017/18	642.134
2018/19	600.202
2019/20	471.888

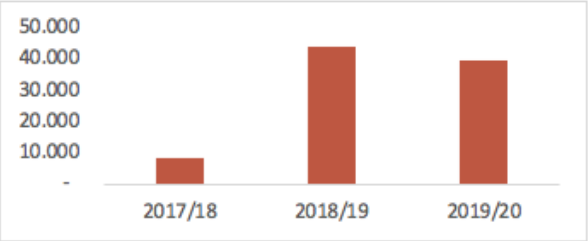


3.5.3 Interoperabilidad con EDITRAN

El sistema EDITRAN es una plataforma que permite la comunicación de transacciones bancarias entre las distintas entidades financieras. Desde hace ya varios años, el módulo de gestión económica de Séneca genera los movimientos de los cargos en cuenta de los distintos pagos siguiendo el estándar XML-Q34. Desde la integración de Séneca con EDITRAN los cuadernos de transferencia se comunican electrónicamente a las distintas entidades financieras que han decidido integrarse con las Consejería de Educación. En este momento Séneca interopera con EDITRAN para 2.383 centros educativos con las siguientes entidades:

- CAIXABANK, S.A.
- UNICAJA BANCO, S.A
- BANKIA, S.A.
- CAJASUR BANCO, S.A
- CAJAMAR CAJA RURAL, S.C.C
- BANCO BILBAO VIZCAYA ARGENTARIA, S.A.

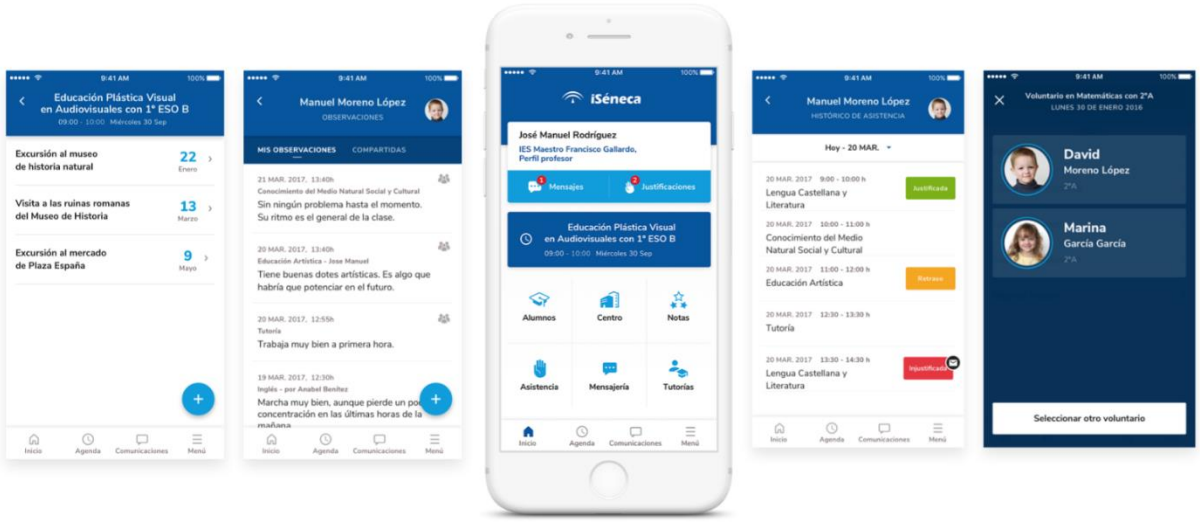
Curso	Q34 Enviados
2017/18	8.294
2018/19	44.146
2019/20	39.586



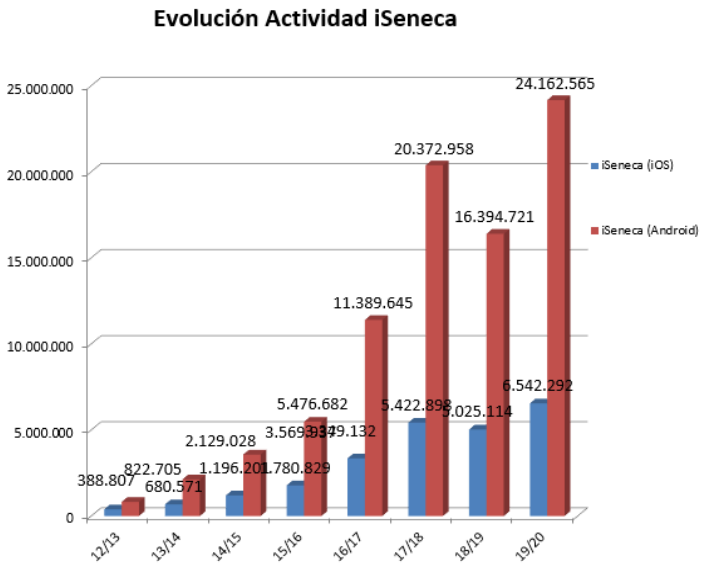
En el pasado curso se efectuaron 39.586 remisiones de Q34 desde Séneca a las distintas entidades financieras.

Cabe destacar la caída de la actividad en este curso escolar motivada fundamentalmente por el parón de actividad económica en los centros por el periodo de confinamiento de marzo a julio.

3.6 LA APP iSéneca



Esta App dispone de capacidades de gestión del alumnado, ausencias de alumnado, horario del profesorado, calendario del centro, avisos, noticias y datos del centro. Este curso 2019/2020 se han realizado **6.542.292** accesos desde la versión iOS y **24.162.565** accesos desde la versión Android.



La APP iSeneca constituye ya una herramienta nuclear de la estrategia de movilidad de la Consejería de Educación y Deporte para el docente

Otro dato importante para destacar es que el **98% del profesorado se ha descargado y usa la app** con frecuencia.

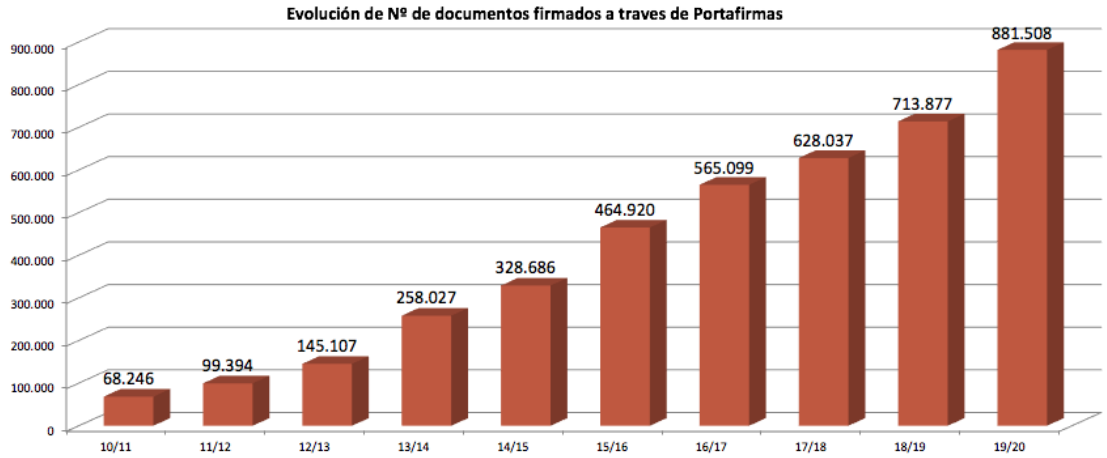
4. PLATAFORMAS DE ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA PARA TRAMITACIÓN INTERNA

En el ámbito de la tramitación interna de los procedimientos administrativos se hace un análisis en el marco de las dos herramientas fundamentales para la administración electrónica en la Junta de Andalucía:

- **Port@firmas** es la herramienta de interfase destinada a facilitar a los órganos y unidades administrativas el uso de la firma electrónica avanzada basada en certificado reconocido de documentos procedentes de diferentes sistemas de información independientes, con la consiguiente agilización de la actividad administrativa. Se trata de una herramienta de usuario final, que se implanta en la Intranet de las Consejerías y Organismos, y que utiliza los servicios proporcionados por la plataforma @firma de autenticación y firma electrónica.
- El componente **eCO** de Comunicaciones Interiores y Oficios tiene como finalidad la gestión de comunicaciones electrónicas entre organismos y otras unidades organizativas de la Administración. Permite

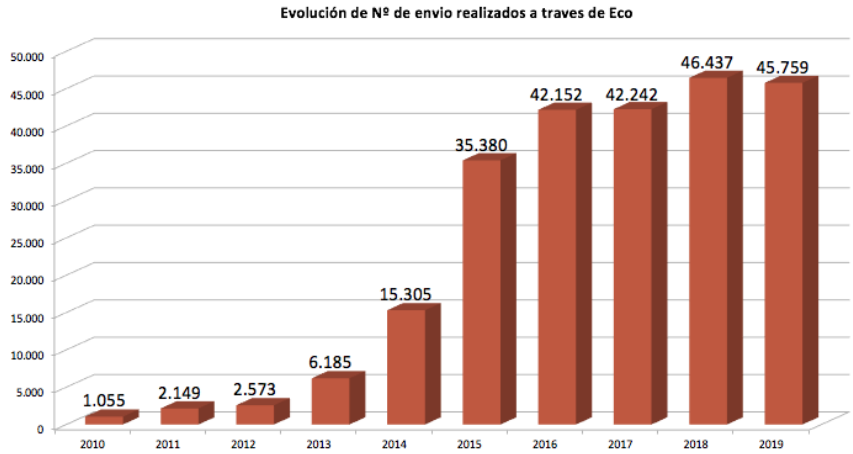
realizar las comunicaciones interiores que actualmente se realizan en papel vía telemática, de una forma sencilla y segura, quedando registro de cada uno de los pasos y sirviendo como registro documental para el futuro.

La evolución del uso de portafirmas en los últimos años ha sido muy positiva, tal y como se demuestra en el gráfico adjunta:



Es de destacar también que en los últimos años se han desarrollado una gran cantidad de interfaces entre los aplicativos de gestión y Portafirmas.

La implantación de Eco también ha experimentado un gran avance, especialmente en varias Delegaciones Territoriales. En gráfico adjunto se muestra la evolución.



5. Conclusiones

Ante el desafío de la pandemia con una administración que ha tenido que continuar funcionando con un escenario de teletrabajo y con una implantación absoluta de la administración electrónica, la administración educativa y más en concreto los centros educativos, han dispuesto de una arquitectura de plataformas y unos medios de autenticación y firma que ha permitido telematizar muchos procesos o incrementar el uso electrónico de otros procedimientos ya existentes permitiendo disponer de la información, los trámites y los servicios administrativos y de docencia, desde sus hogares, sus puestos de trabajo o desde cualquier ubicación desde un terminal móvil.

Todo esto ha sido consecuencia de una estrategia permanente basada en diferentes factores: la **implantación de apps móviles** para el personal docente y para las familias, la disponibilidad de **medios de autenticación y firma accesibles** para los distintos colectivos, **la interoperabilidad con otras administraciones** para el suministro de información necesario en los procedimientos, la disponibilidad de todos los trámites y suministros de información por el canal internet y **la capacidad de los Sistemas de Información y las infraestructuras** que los soportan para absorber en periodos clave demandas de cientos de miles de ciudadanos, docentes y alumnado consumiendo estos servicios educativos. Todo esto acompasado con las **actualizaciones normativas** que han ido poco a poco avalando estos procesos de transformación digital educativa y con un **soporte continuo** a toda esta comunidad a través del Centro de Atención a Usuarios de la Comunidad Educativa (CAUCE).

Todos estos factores no se han construido en un año, ni en dos, pero la

realidad es que en estos momentos la comunidad educativa dispone de un altísimo nivel de telematización de todos los servicios que necesitan y la prueba queda vigente con los valores numéricos que se han plasmado en este curso pasado objeto el estudio presentado en este documento.

Y en este último punto destacar el factor humano de un equipo de personas extremadamente implicadas con el mundo de los servicios a la EDUCACIÓN y en el despliegue y seguimiento de estas plataformas que han mimado con empatía hacia la comunidad docente, alumnado y las familias para conseguir el máximo nivel de satisfacción de toda esta comunidad educativa.

séneca

pasen

SECRETARÍA VIRTUAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

OFICINA VIRTUAL

SCSP
SUSTITUCIÓN DE CERTIFICADOS EN SOPORTE PAPEL

afirma

SIRhUSe

DIPA Documento Identificativo del Profesorado Andaluz

TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE UN CENTRO EDUCATIVO. HACIA LA EFICIENCIA DIGITAL EN EL CEIP SAN JOSÉ

Digital transformation in a teaching center. Towards the digital efficiency at CEIP San José

Gustavo Vegas Haro

CEIP San José*. Palenciana (Córdoba)*
gustavovegas@gmail.com

David Pineda Claverías

CEIP San José*. Palenciana (Córdoba)*
pinclan1981@gmail.com

RESUMEN

En el presente artículo pretendemos mostrar el camino seguido por el CEIP San José de Palenciana hacia la transformación digital, para, por un lado, optimizar las tareas administrativas del centro, la comunicación interna y externa y la coordinación docente y, por otro, para la integración de las TIC y su conversión en TEP bajo enfoques metodológicos activos en que el alumnado asuma roles protagonistas en la construcción de su aprendizaje.
El camino iniciado hace ya siete cursos escolares nos está afianzando en nuestro convencimiento de que otra educación, no sólo es posible, sino necesaria, puesto que los niveles competenciales del alumnado están creciendo de forma significativa. Igualmente, el liderazgo pedagógico y distribuido en que hemos basado nuestro cambio nos ha llevado al establecimiento de estructuras docentes cooperativas con altos grados de satisfacción entre el claustro de profesorado.

PALABRAS CLAVE: TRANSFORMACIÓN DIGITAL; TIC-TAC-TEP; METODOLOGÍAS ACTIVAS; APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS; TAREAS COMPETENCIALES; BYOD;

ABSTRACT

In this article we intend to show the path followed by CEIP San José de Palenciana towards digital transformation, in order, on the one hand, to optimize the administrative tasks of the center, internal and external communication and teaching coordination and, on the other, for the integration of ICT and its conversion into PTSD under active methodological approaches in which students assume leading roles in the construction of their learning.

The path started seven school years ago is strengthening us in our conviction that another education is not only possible, but necessary, since the skill levels of the students are growing significantly. Likewise, the pedagogical and distributed leadership on which we have based our change has led us to establish cooperative teaching structures with high levels of satisfaction among the teaching staff.

KEYWORDS: DIGITAL TRANSFORMATION; TIC-TAC-TEP; ACTIVE METHODOLOGIES; PROJECT-BASED LEARNING; COMPETENTIAL TASKS; BYOD;

Fecha de recepción del artículo: 10/03/2021
Fecha de Aceptación: 26/03/2021

Citar artículo: VEGAS-HARO, G. y PINEDA-CLAVERÍAS, D. (2021). Transformación digital de un centro educativo. Hacia la eficiencia digital en el Ceip San José. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

1. PRESENTACIÓN

El Ceip San José se encuentra en la localidad cordobesa de Palenciana, en las estribaciones de la subbética y un enclave privilegiado a nivel geográfico, por estar en los límites de las provincias de Córdoba, Málaga, Sevilla, Granada y Jaén, o lo que es lo mismo, en pleno centro de Andalucía.

Es un pueblo con marcado carácter rural en el que, aunque la ubicación de una factoría extractora de energía a través de la biomasa ha modificado el modelo productivo, las principales expectativas de la población residen en trabajos relacionados con el sector agrícola.

En relación al centro, es un Semi-D, contando con alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria.

Desde hace, aproximadamente, siete cursos escolares andamos inmersos en un proceso de transformación metodológica y organizativa en el que el papel de las TIC juega y está jugando un papel primordial, tanto a nivel de organización del centro, como de coordinación docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este proceso se ha visto apoyado por un claustro dinámico, con propósitos de mejora, donde gran parte del mismo tiene un sentimiento de pertenencia importante a la comunidad educativa y donde existían inquietudes sobre el desarrollo de nuevos enfoques metodológicos y organizativos.

Intentaremos, en las próximas líneas, describir y explicar las bases del proceso de transformación digital que consideramos ha sufrido el centro.

2. LA CLAVE PARA EL CAMBIO: LA FORMACIÓN CONTINUA

Bajo nuestro punto de vista, todo proceso de cambio conlleva, en primer lugar, la aceptación de la necesidad del mismo y, en segundo lugar, la inmersión en procesos formativos que lo sustenten. En este sentido, nos movemos dentro del que podríamos llamar paradigma de la Socioformación[55], por medio del cual, desde una estructura consensuada y ajustada a las características de nuestra realidad nos embarcamos en aventuras formativas que afecten a la comunidad educativa. Esto es, independientemente de las inquietudes personales e individuales, los procesos formativos a que hacemos referencia, buscan el

[55] Prado, R. A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, *76*(1), 57-82. https://doi.org/10.35362/rie7612955

enfoque colectivo y el avance como claustro para redundar en aspectos positivos sobre toda la comunidad educativa.

Toda la formación, en base a lo anterior, se vincula a la memoria de autoevaluación del centro y trata de dar respuesta, por un lado a las debilidades o aspectos de mejora que a través de ellas detectamos, y a la filosofía metodológica que llevamos tiempo tratando de impulsar. En relación a la implementación de las TIC en el centro, aspecto central de este artículo, hemos de decir que de una u otra forma tratamos de asociarlas a las necesidades formativas a las que hemos hecho referencia anteriormente y las usamos como medio para la consecución de las mismas, pues, al igual que entendemos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, salvo en contadas ocasiones, no deben ser tomadas como un fin, consideramos que sin dicho fin claro carecen de bastante valor. Podemos decir que la vinculación de la formación con las TIC la planteamos tomando como base el modelo S-A-M-R[56], que alude tanto al nivel institucional, como al desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje mediante enfoques transformadores por medio del uso de las TEP[57].

Finalmente, y dentro de este apartado, reseñar que, creemos en lo que José Arjona Pérez (@leonidasarjona), actual subdirector del CEP de Antequera, viene a llamar la pedagogía vírica. Esto es, cómo podemos y debemos gestionar espacios para compartir y conocernos dentro y fuera de los mismos claustros, fomentando formaciones entre iguales que lleguen a contagiarnos con las

[56] López, J. **SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos**. Visto en http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr. 15.02.2021

[57] Reig, D. **TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida**. Cuadernos de pedagogía. Barcelona, 2016, n. 473, diciembre ; p. 24-27. Visto en http://hdl.handle.net/11162/131746. 18.02.2021

“buenas prácticas” de nuestros propios compañeros y compañeras pues en muchas ocasiones, no se suele tener conocimiento de lo que pasa en el aula de al lado. Por ello, gran parte de los procesos formativos que desarrollamos se basan en las fortalezas de algunos miembros de nuestro claustro, tales como (TEP, ABN, Educación Emocional, etc.).

Evidentemente, y como complemento a lo anterior, buscamos asesoramiento externo por medio de la red de Centros del Profesorado en general y de nuestro CEP de referencia en particular, para recibir formación por parte de ponentes expertos en prácticas educativas consolidadas y que nos sirvan para los objetivos que nos marcamos. Fruto de lo recogido anteriormente, las formaciones que hemos venido desarrollando en los últimos cursos escolares han sido:

- Gestión emocional el aula.
- Inteligencia emocional del profesorado.
- Algoritmo ABN.
- Aprendizaje Cooperativo.
- Tareas Competenciales.
- Metodologías activas.
- Protección de datos en el ámbito educativo.

Y en el plano específico de nuestro tránsito de las TIC a las TEP:

- Aplicaciones educativas y su uso en el aula.
- G-Suite para educación.

- Séneca para gestión del centro, programación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Televisión en el cole con Chroma.
- Radio escolar: Audacity y Spreaker.

En los siguientes apartados nos centraremos en la transformación digital que ha experimentado el centro y en las estructuras o cimientos sobre los que la hemos construido, pero considerábamos importante que tuviéramos un conocimiento, al menos superficial, del centro para poner en contexto y dotar de valor a lo que intentaremos compartir a continuación.

3. USANDO LAS TIC CON UN ENFOQUE SIGNIFICATIVO

Somos de la opinión de que para que una competencia se adquiera hay que basar las habilidades que conlleva y adquirir los conocimientos que le son inherentes dentro de un entramado significativo, esto es, que aquello que vamos a aprender tenga sentido. Abriríamos un debate inmenso si centráramos este artículo en este hecho, puesto que gran parte de los contenidos que se acometen en el actual sistema educativo, y los métodos que para ello se usan, se alejan bastante de estos planteamientos, o lo que es lo mismo, carecen de valor y validez para el alumnado y, por ende, son abordados con altas dosis de resignación y escasas de motivación. Recomendamos, en este sentido, profundizar en el concepto de la práctica deliberada[58,59] y su importancia de la

[58] Ericsson, K., Krampe, R., Tesch-Römmer, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review, Vol 100(3), Jul 1993, 363-406.

[59] Fogarty, R., Kerns, G., Pete, B. (2017) Unlocking Student Talent: The New Science of Developing Expertise. Teachers College Press.

motivación para el esfuerzo y perseverancia en la adquisición del aprendizaje. Las evidencias científicas basadas en la Teoría de la Práctica Deliberada[4] nos vienen a señalar que, para alcanzar altas cotas de rendimiento en una determinada área, el factor clave es la motivación, pues es la que permite mantener dosis de esfuerzo necesarias para ello. Pero no solo nos basamos en eso, sino que *"existe consenso acerca de que ayudar al alumnado a comprender y establecer conexiones entre lo que aprenden en el colegio y lo que les importa en la vida real, promueve la motivación académica y sus resultados"*[60].

Bajo nuestra opinión, los anteriores supuestos no solamente deben ser aplicados al alumnado, sino también al profesorado. No podemos pretender un uso educativo y transformador de las TIC sin que el colectivo docente las asuma como tal y se sienta cómodo y competente en su uso. Por ello, y como dejamos patente en el apartado anterior, la formación permanente ocupa un lugar estratégico en la organización de nuestro centro.

En este sentido, perseguimos un doble camino con las TIC. Por un lado, el centrado en el profesorado, en busca de la mejora de la organización del centro, coordinación docente, fomento de estructuras metodológicas más activas y aumento de su competencia digital. Por otro, respecto al alumnado, empoderamiento en la era digital y persecución de aprendizajes competenciales y duraderos en el tiempo. Pues "*la incidencia de las TIC en la enseñanza (....) ponen en evidencia que actúan como un factor dinamizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje (...) los roles de los profesores y alumnos se orientan a trabajar de forma constructivista (...) el profesor se*

[60] Albrecht, J., Karabenick, S. (2018) Relevance for Learning and Motivation in Education, The Journal of Experimental Education, 86:1, 1-10, DOI: 10.1080/00220973.2017.1380593

convierta en facilitador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que se propicia que el alumno tenga un papel más activo, así como una mayor autonomía y responsabilidad en los procesos de toma de decisiones."[61]

Intentaremos, grosso modo, desgranar los cimientos de nuestra transformación respecto a las TIC y cuyos elementos clave recogemos en el siguiente gráfico.

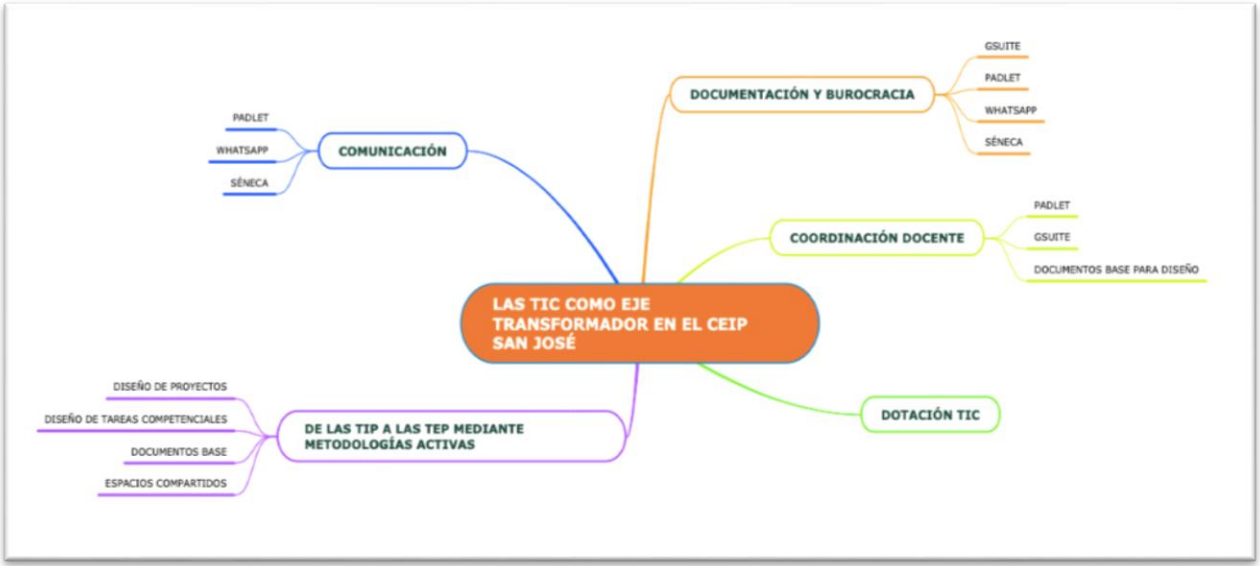


Imagen 35. Ámbitos de la transformación digital en el CEIP San José

4. USO DE LAS TIC PARA LA DOCUMENTACIÓN DEL CENTRO Y LA BUROCRACIA

El CEIP San José ha tenido desde hace muchos cursos una trayectoria en la que ha creído en la inclusión de las TIC dentro la vida del centro y del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, no era una cultura de centro, sino que ciertos agentes del mismo la llevaban a cabo, unos de forma más

[61] Colás, M. P., de Pablos, J., & Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, *18*(56). Recuperado a partir de https://revistas.um.es/red/article/view/321471

sistemática y otros más puntual, pero casi siempre de forma individual. Igualmente, ese uso de las TIC, en muchas ocasiones se centraba en el aspecto docente, organización, exposición/explicación o preparación de clases, y menos veces en el uso por parte del alumnado.

Consideramos que el punto de inflexión se produjo cuando nos decidimos por realizar el despliegue de GSuite para Educación en nuestro centro. Esto nos permitió ir conociendo y explorando estructuras de trabajo colaborativo mediante las TIC, que primero abordamos desde el punto de vista de organización, para ir trasladándolo progresivamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los primeros pasos tras la creación de cuentas corporativas (hoy en días no sería necesario con el despliegue que se solicita a través de Séneca), se centraron en la organización de una estructura de carpetas compartidas con los documentos oficiales, que por protección de datos, podíamos alojar en la nube. En la imagen podemos ver las carpetas compartidas, todas ellas, a su vez dentro de otra, llamada CEIP San José, a la cual tiene acceso todo el claustro.

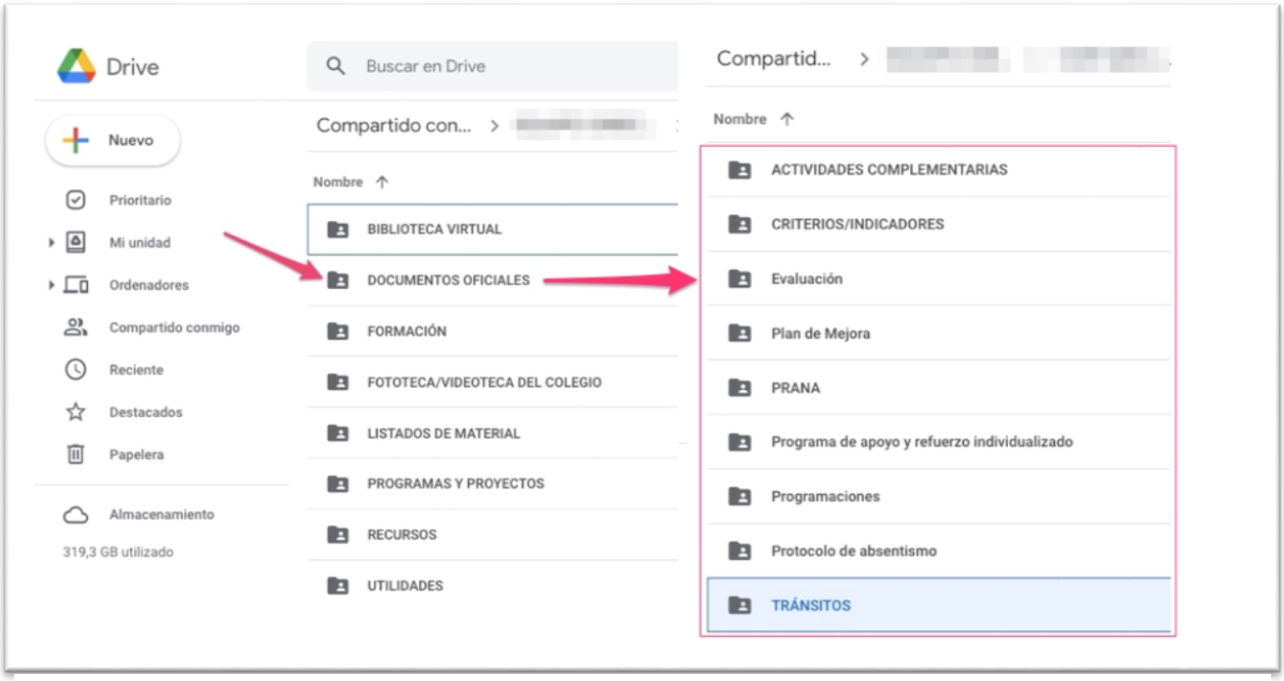


Imagen 36. Estructura de carpetas compartidas de documentos oficiales del centro

Con esta práctica conseguimos que todas las personas que formen parte del claustro tenga acceso a los documentos sobre los que hay que ir trabajando a lo largo del curso escolar. Evidentemente, algunos de ellos tienen permiso de lectura y otros de edición, en función de los que nos interese sobre los mismos. Igualmente, el equipo directivo cuenta con otra carpeta compartida, cuyo acceso está limitado a sus miembros y, finalmente, cada docente cuenta con su estructura individual de carpetas.

Con este hecho, conseguimos dar una visión de conjunto a las labores burocráticas del centro, las cuales poco a poco, ocuparon solamente una parte de dicha estructura de carpetas, para ir dando lugar a espacios de coordinación mediante documentos compartidos.

No obstante, este tránsito del papel a lo virtual, no fue fácil y hubo de realizarse mediante acciones formativas, como ya vimos en la primera parte de

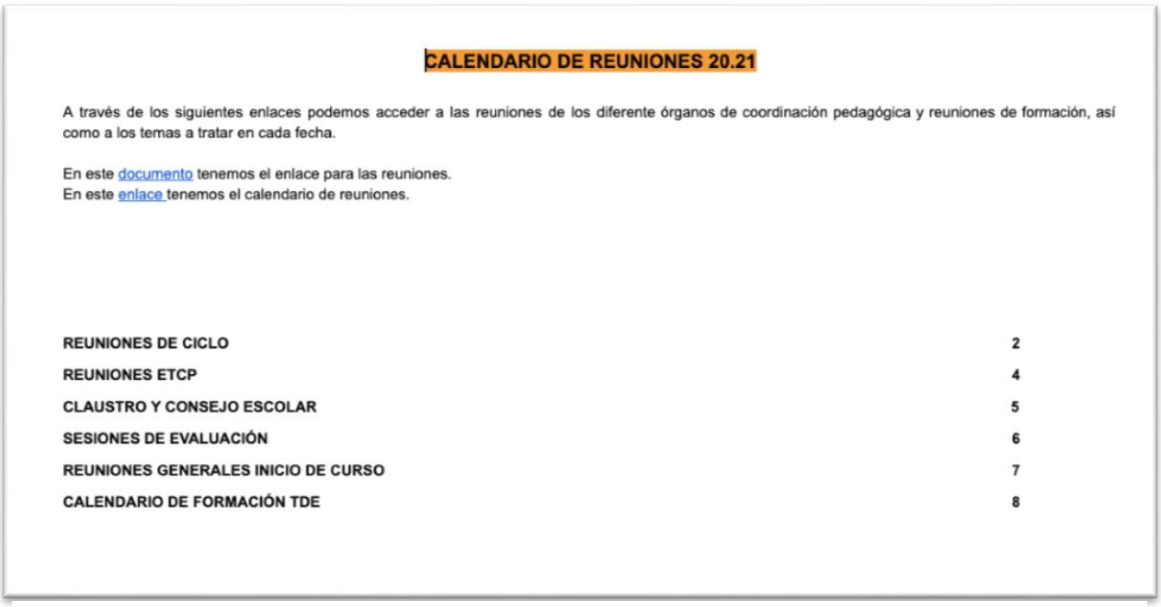
este artículo, así como un liderazgo por parte del equipo directivo en la facilitación e inmersión de los compañeros y compañeras en este nuevo espacio. Es más, ahora teníamos documentos que había de atender dentro de Séneca y otros que se encontraban en drive, dando lugar a cierta sensación de pérdida o desorientación. Por ello decidimos crear un documento compartido en el que se recogía dónde estaba cada información o documento. Mostramos captura de parte del mismo:

TAREA	FECHA	LUGAR	RUTA
HORARIOS	30.09.2020	SÉNECA	Personal/Horarios
Tránsitos	30.09.2020	DRIVE	Enlace
TDE	15.10.2020	SÉNECA	Información del programa. Ruta del cuestionario en Séneca:
Evaluación Inicial E. Infantil	15.10.2020	SÉNECA	Alumnado – Evaluación – Calificaciones – Tipo de convocatorias (convocatorias oficiales) – Tipo de evaluación (informe definido por el centro para el tutor/a) – Convocatoria (Evaluación inicial) - Refrescar
Evaluación Inicial E. Primaria y E. Secundaria	15.10.2020	SÉNECA	Alumnado – Evaluación – Calificaciones – Tipo de convocatorias (convocatorias definidas por el centro) – Tipo de evaluación (informe definido por el centro para el tutor/a) – Convocatoria (E. Inicial EP –ES) - Refrescar
Informe definido por el Centro para el Tuto/a.		SÉNECA	Alumnado – Evaluación – Calificaciones – Tipo de convocatorias (convocatorias oficiales) – Tipo de evaluación (informe definido por el centro para el tutor/a)
REGISTRO DE TUTORÍAS ATENCIÓN A PADRES/MADRES		SÉNECA	Alumnado – Informes – Informes definidos por el centro – cumplimentar informe – Tipo de informe (informes por alumno/a) – TUTORÍA DE ATENCIÓN A PADRES/MADRES - Nuevo
Solicitar informe definido por el centro (Evaluación Inicial)		SÉNECA	Documentos que se pueden solicitar- - Alumnado - Evaluación - informe de evaluación definido por el centro.
PRANA Y REFUERZO	Sesión de evaluación 1º	SÉNECA (TUTORÍA) DRIVE (DOCENTES	Todo explicado en esta infografía.
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS		DRIVE	CEIP SAN JOSÉ/DOCUMENTOS OFICIALES/ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS/19.20
PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS	31.10.2020	DRIVE SÉNECA	La programación, una vez realizada, hay que enviarla a Atended que tenga todos los apartados que aparecen en las instrucciones. En caso de nos ser así, podemos hacerlo añadiendo elemento nuevo. Una vez realizada, la descargamos y la enviamos a Ruta para hacerla: alumnado/evaluación/curriculum por competencias/programaciones didácticas. RECORDAD ID CLICANDO CADA VEZ QUE CUMPLIMENTÉIS UN CRITERIO DE EVALUACIÓN. Ruta para imprimirlas: ídem anterior, pero desde documentos. Recordar que no podemos insertar tablas en Séneca. PROGRAMACIONES EN SÉNECA: Como se ha explicado en reunión extraordinaria de ETCP de 17/10, los aspectos generales de cada área son comunes a toda la etapa. Por lo tanto, lo que cada uno modifique lo hace sobre todos los que imparten esa materia. Dentro del documento de instrucciones se explica cómo actuar en este apartado.
Adaptaciones curriculares	Antes de la sesión de evaluación del 1º trimestre.	SÉNECA: ALUMNADO/GESTIÓN DE LA ORIENTACIÓN/MEDIDAS ESPECÍFICAS. UNA VEZ AHÍ ELEGIR LA OPCIÓN ADECUADA.	Presentación explicativa ACNS: Una vez que hemos elegido ACNS, le damos a crear e incorporamos las áreas objeto de la adaptación. Cada docente ha de rellenar su área. Es importante rellenar el apartado "colaboración con las familias", indicando la fecha en que se han comunicado las medidas.

Imagen 37. Documento de tareas y rutas de labores administrativas

Como podemos ver, muchos de los apartados van enlazados a diferentes explicaciones o tutoriales, los cuales aparecen alojados en las carpetas de drive recogidas en el punto anterior. Intentábamos, como podemos comprobar, hacer accesible toda la información a todos los miembros del claustro y, a su vez, mejorar la coordinación docente y la organización del centro.

Tras esos primeros documentos, que siguen vigentes a día de hoy, evidentemente, con sus actualizaciones pertinentes, vinieron muchos más, tales como calendarios compartidos de reuniones, cronogramas de formación o documentos para el trabajo colaborativo del profesorado, tal como mostramos a continuación. Los ejemplos que mostramos son, en primer lugar, un documento compartido de acceso a todo el claustro en el que se pueden consultar las fechas de reuniones y temáticas de las mismas.



CALENDARIO DE REUNIONES 20.21

A través de los siguientes enlaces podemos acceder a las reuniones de los diferente órganos de coordinación pedagógica y reuniones de formación, así como a los temas a tratar en cada fecha.

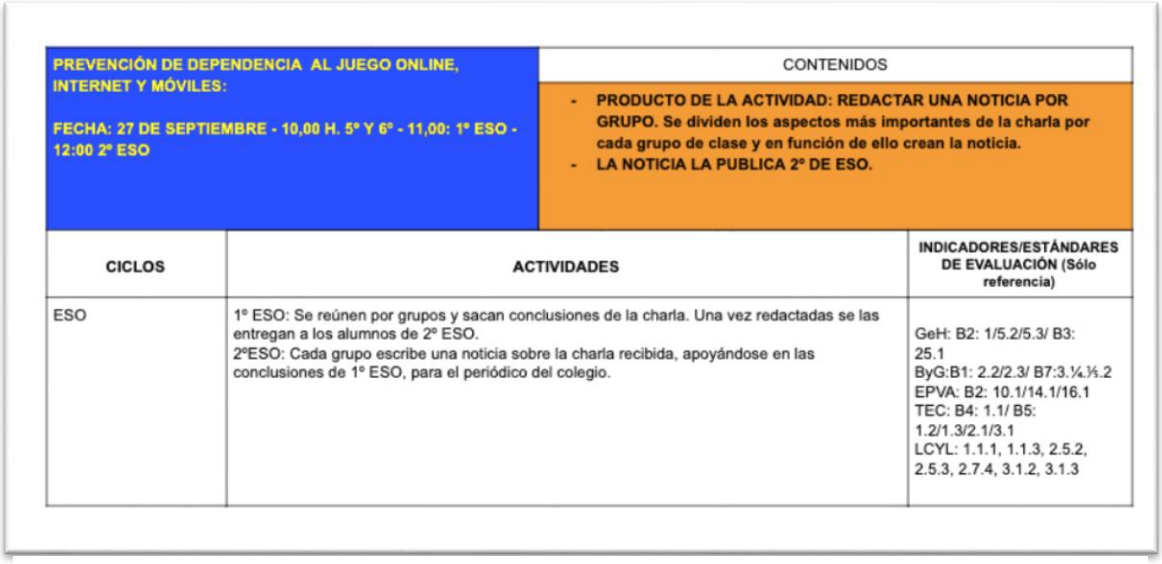
En este documento tenemos el enlace para las reuniones.
En este enlace tenemos el calendario de reuniones.

REUNIONES DE CICLO	2
REUNIONES ETCP	4
CLAUSTRO Y CONSEJO ESCOLAR	5
SESIONES DE EVALUACIÓN	6
REUNIONES GENERALES INICIO DE CURSO	7
CALENDARIO DE FORMACIÓN TDE	8

Imagen 38. . Documento compartido sobre reuniones

Otro ejemplo que mostramos es un extracto del documento compartido anual de actividades complementarias, al cual tiene acceso de lectura todo el claustro y, de edición, los y las coordinadoras de cada ciclo. En nuestro centro pretendemos que estas actividades supongan un trabajo curricular, por ello, previo acuerdo y programación en el ETCP, cada ciclo ha de ajustar la propuesta

inicial a las características de su alumnado y, además, señalar los referentes curriculares que serán evaluados con cada actividad.



PREVENCIÓN DE DEPENDENCIA AL JUEGO ONLINE, INTERNET Y MÓVILES: FECHA: 27 DE SEPTIEMBRE - 10,00 H. 5º Y 6º - 11,00: 1º ESO - 12:00 2º ESO	CONTENIDOS - PRODUCTO DE LA ACTIVIDAD: REDACTAR UNA NOTICIA POR GRUPO. Se dividen los aspectos más importantes de la charla por cada grupo de clase y en función de ello crean la noticia. - LA NOTICIA LA PUBLICA 2º DE ESO.	
CICLOS	**ACTIVIDADES**	**INDICADORES/ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN (Sólo referencia)**
ESO	1º ESO: Se reúnen por grupos y sacan conclusiones de la charla. Una vez redactadas se las entregan a los alumnos de 2º ESO. 2ºESO: Cada grupo escribe una noticia sobre la charla recibida, apoyándose en las conclusiones de 1º ESO, para el periódico del colegio.	GeH: B2: 1/5.2/5.3/ B3: 25.1 ByG:B1: 2.2/2.3/ B7:3.¼.½.2 EPVA: B2: 10.1/14.1/16.1 TEC: B4: 1.1/ B5: 1.2/1.3/2.1/3.1 LCYL: 1.1.1, 1.1.3, 2.5.2, 2.5.3, 2.7.4, 3.1.2, 3.1.3

Imagen 39. . Extracto del documento de actividades complementarias

A medida que íbamos aumentando la base documental, aunque la estructura de carpetas estaba organizada, existían cada vez más compañeros y compañeras que encontraban dificultades a la hora de localizarlos. Por ello, decidimos crear un tablero de padlet en el cual dicho acceso fuera más cómodo.

Imagen 40. Captura del padlet de comunicados y documentos oficiales del CEIP San José.

Lo que conseguimos con este tablero colaborativo era tener la misma información que en el drive y la sección privada del profesorado de la página web, pero en esta ocasión organizada de forma mucho más gráfica y accesible. Ciertamente, supuso un avance importante de cara a la organización y coordinación, pero aún así, aparecían ciertos inconvenientes o dificultades para, en este caso, acceder al mismo por todo el claustro, por lo cual fuimos un paso más allá y enlazamos el mismo en la descripción del grupo de whatsapp oficial del centro, tal como mostramos en la siguiente imagen. Esto es, en vez de realizar una descripción del grupo, ahí pegamos el enlace del padlet al que anteriormente hemos hecho referencia.

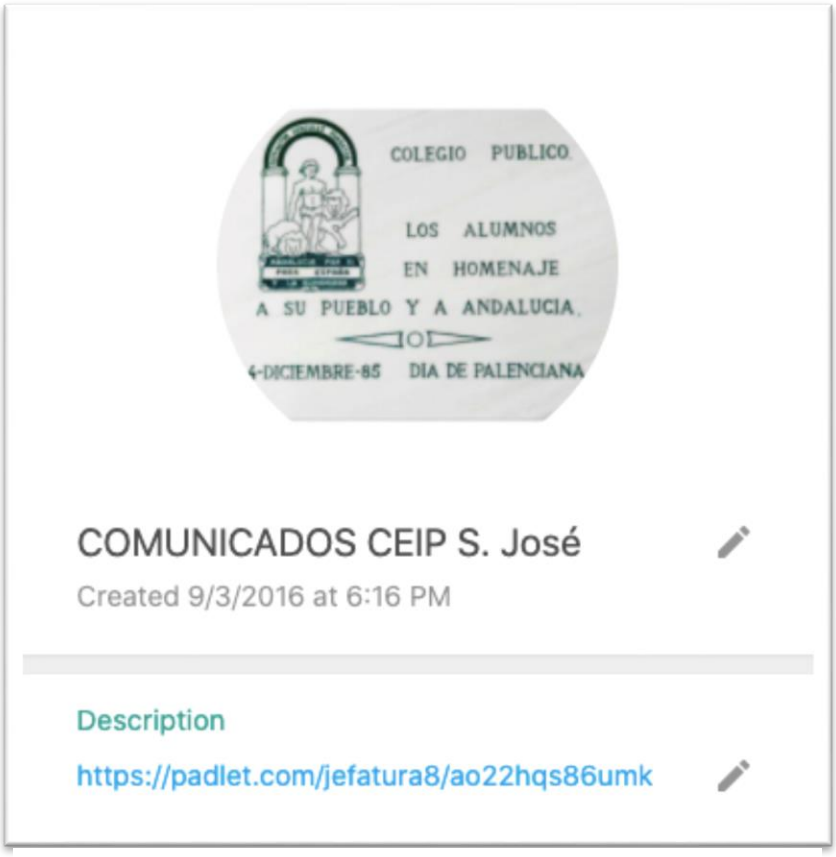


Imagen 41. . Captura de la información del grupo oficial de whatsapp

.

Conseguimos, de esta manera, que toda la información no solo estuviera disponible a través de drive o el padlet en un ordenador, sino que todo el profesorado, por medio del citado grupo de whatsapp tuviera acceso a la misma. Para ello, evidentemente, cada docente hubo de instalar la cuenta corporativa facilitada por el centro en su dispositivo móvil.

Otro de los bases fundamentales de la transformación digital del centro ha venido de la mano del uso de Séneca con varios objetivos:

- Atender a las labores burocráticas del profesorado.
- Conocer y explotar el currículum a la hora de crear y evaluar tareas competenciales.

- Comunicación interna y externa del centro.

El paso al "abordaje de Séneca" lo dimos en el primer año de nuestra participación en el extinto programa PRODIG. A través de la formación recibida en cascada dentro del mismo, observamos las ventajas de conocer bien las herramientas y albergar la máxima documentación posible en ella, así como su uso como vía de comunicación interna y externa. Asimismo, encontramos una gran oportunidad para acercarnos al desarrollo curricular a través del módulo "Currículum por competencias".

Como no puede ser de otra forma, el tránsito hacia el uso de la herramienta fue progresivo y a lo largo de tres cursos escolares con una secuenciación que reflejamos de forma aproximada en los siguientes pasos:

Año 0.

- Creación del documento de tareas pendientes y rutas recogido y explicado en el apartado anterior.
- Creación de formularios en Séneca para recoger información relativa los programas de refuerzo, asignaturas pendientes, PRANA, tutorías, etc.

Año 1:

- Organización y desarrollo de la formación sobre los aspectos anteriores y sobre el uso del cuaderno de Séneca como acicate del trabajo competencial.
- Uso voluntario del cuaderno de Séneca y de la realización de las programaciones dentro de dicha plataforma.

- Uso obligatorio del módulo currículum por competencias.
- Grabación de tutorías en Séneca.
- Uso de las observaciones compartidas del alumnado.

Año 2:

- Uso obligatorio del cuaderno del Séneca.
- Realización obligatoria de las programaciones en Séneca.
- Uso del punto de recogida electrónico.
- Comunicación oficial por medio del módulo de comunicaciones de Séneca, tanto a nivel interno, como externo.

Como vemos, ha sido un tránsito paulatino en el que debido al convencimiento del equipo directivo se ha ido implementando año tras año hasta el momento actual, en el cual podemos decir que el uso de las herramientas es transversal. Para llegar a este término, no solo se planificó la anterior progresión, sino que se fueron creando tutoriales tanto para el claustro de profesorado, como para la comunidad educativa. Tutoriales que, como no podía ser de otra forma, alojamos en espacios compartidos de drive y enlazados a su vez en el padlet anteriormente presentado y en la página web del centro.

5. COORDINACIÓN DIGITAL DOCENTE PARA LA MEJORA METODOLÓGICA

Si bien, todo el proceso recogido anteriormente, nos ha permitido una mejor organización y coordinación a nivel de centro, nuestro principal objetivo en

el ámbito de las TIC, dentro del liderazgo pedagógico que nos queremos plantear desde el equipo directivo, ha sido la integración de las mismas en el día a día de las clases y, a su vez, su uso como medio para el cambio metodológico hacia un enfoque más activo y participativo del alumnado. Dentro de este ámbito podemos destacar los siguientes apartados.

a. Cuaderno de Séneca.

Aunque ya hemos hablado del uso de Séneca dentro del apartado anterior, nos referimos en este caso al uso metodológico y didáctico del mismo.

Para ello, mediante la formación con asesoramiento externo realizada, nos propusimos conocer en profundidad el módulo de "Currículum por competencias" y en base a las relaciones curriculares que desde él se pueden establecer, crear conciencia en torno al carácter competencial del currículum.

Este aspecto permitiría a los compañeros y compañeras el diseño de actividades y tareas más ajustadas a las exigencias curriculares y desde un enfoque más activo del alumnado.

Destacamos, en este sentido, los debates internos generados a través de la lectura de los referentes curriculares y la idoneidad de las prácticas que desarrollamos en clase.

En el presente curso escolar, todo el claustro, planteado dentro nuestro plan de mejora, usa Séneca como vía facilitadora de la evaluación por competencias. Huimos, por tanto, de su uso de forma aislada y como sustitutivo de los tradicionales cuadernos del profesor, sino como espacio reflexivo de diseño de tareas ajustadas al currículum y como vía de evaluación integrada de las competencias.

b. Documentos compartidos.

El uso de documentos compartidos a nivel de claustro ha ido avanzando de la cumplimentación de labores burocráticas a la coordinación a la hora de la programación docente y diseño de tareas y proyectos. Dejamos, a continuación, ejemplos de este hecho.

	PLANTILLA PARA EL DISEÑO DE UNA TAREA COMPETENCIAL	
	TAREA: EXPOSICIÓN ORAL DE EXPERIMENTOS	
1	REFERENTES CURRICULARES A LOS QUE PRETENDE ATENDER	
	ÁREA REFERENTE	
	RESTO DE ÁREAS	
2	¿QUÉ PRETENDEMOS CONSEGUIR CON ESTA TAREA?	
3	ACTIVIDADES	
	Referentes curriculares	Explicación
		1.
		2.
		3.
		4.
		5.
4	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
5	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	

DAVID PINEDA CLAVERÍAS - ANTONIO GÁLVEZ AMO - GUSTAVO VEGAS HARO - ANTONIO RIVAS GALLEGO

Imagen 42. Documento base para el diseño de tareas competenciales

El anterior ejemplo, al cual se puede acceder mediante este enlace, es un documento base para el diseño de tareas competenciales con el cual los

compañeros y compañeras pueden ir reflexionando sobre las diferentes partes que ha de contemplar una de ellas. Este documento se analiza en sesiones de formación que organizamos y se coordinan desde el mismo centro escolar y, posteriormente, queda a disposición de todo el claustro a través de los espacios compartidos que hemos recogido en los apartados anteriores. Igualmente, aquellas tareas que vamos diseñando quedan compartidas dentro los espacios virtuales a los que hemos hecho referencia con anterioridad. En el mismo caso nos encontramos con el documento base para el diseño de proyectos.

En última instancia, quisiéramos compartir un documento que ha cobrado mucho valor en los cursos 2019/20 y 2020/21 debido a las circunstancias excepcionales en que hemos vivido debido a la crisis sanitaria. Dicho documento es el de coordinación docente durante el confinamiento o durante el período en que una clase estuviera en cuarentena.

DOCUMENTO DE COORDINACIÓN

Documento en el que hay que ir poniendo las horas de videoconferencia y trabajos del alumnado.

Se ha programado el trabajo del proyecto Masterchef desde Lengua, Matemáticas, Ciencias, EF, Plástica y CPD. Se debe incorporar el trabajo de Inglés (1 videollamada y 1 tarea semanal), Francés, Música y Religión (1 tarea para estas dos semanas) intentando contribuir al proyecto.

PARA COORDINARNOS DENTRO DEL PROYECTO, PODEMOS IR RELLENANDO LO QUE HEMOS HECHO EN CADA DÍA, ASÍ SABEMOS POR DÓNDE SEGUIR.

	SEMANA DEL 5-9 DE OCTUBRE				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00			Videoconferencia Mª Dolores Creación de grupos y normas de los mismos.	9,30 Videoconferencia David Publicidad Engañosa Slogan y Anuncios	Videoconferencia Gr. 1 Ángela Las videoconferencia por grupos serán para crear el slogan de grupo y tres/cuatro anuncios de audio, uno por alumno/a.
10:00			MÚSICA Videoconferencia Tarea classroom		Videoconferencia Gr 2. Gustavo
11:30				Videoconferencia inglés Clara. Tarea classroom	Videoconferencia Gr 3. David
12:00					

Imagen 43. Documento de coordinación durante confinamiento/clase en cuarentena

Como podemos comprobar, se trata de un documento compartido en el que organizamos los días en que las clases permanecen en cuarentena o confinadas. Lo más interesante, bajo nuestro punto de vista es el enfoque interdisciplinar que seguimos haciendo aún en estas circunstancias.

El anterior documento se ve complementado por otro, enlazado en la parte superior del mismo, en el cual se organiza el trabajo semanal del alumnado, como podemos ver a continuación.

HORARIOS DE TRABAJO

	SEMANA DEL 5-9 DE OCTUBRE				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00			Videoconferencia Mª Dolores	Videoconferencia David 9,30	Videoconferencia Gr. 1 Ángela
10:00			Videocoferencia Seño Conchi		Videoconferencia Gr 2. Gustavo
11:30				Videoconferencia Inglés Clara 11.30	Videoconferencia Gr 3. David
12:00					
13:00				Trabajo Ángela	Videoconferencia Gr. 4. Ángela

PROYECTO: MASTERCHEF			
GRUPO 1 LOS ARTISTAS DE LA COCINA	GRUPO 2 LOS CHEFS JUNIORS	GRUPO 3 LOS KIKOS ANTICOVID	GRUPO 4 LOS SUPERLEONES
ALEJANDRO (Coordinador) ÁNGEL (Controlador) DANIELA (Secretaria) ABRAHAM (Portavoz)	IVÁN (Coordinador y Controlador) MARTA (Portavoz) ÁLVARO (Secretario)	MAITE (Secretaria) PAULA (Controladora) JOSÉ (Portavoz y Coordinador)	CONCHI IZAN NAIARA CRISTÓBAL

Fecha: 9 de octubre	
Asignatura	¿Dónde está la información?
Masterchef - Datos de la empresa de catering	Enlace de la tarea
Lengua	https://classroom.google.com/u/0/c/MTYzNjM1NTMzMzY4/a/MTQ5ODk0ODI3NjMy/details?hl=es

Fecha: 8 de octubre	
Asignatura	¿Dónde está la información?
Ciencias	
Lengua	https://classroom.google.com/u/0/c/MTYzNjM1NTMzMzY4/a/MTQ5ODk0ODI3NjMy/details?hl=es

Imagen 44. Documento de coordinación con el alumnado durante confinamiento/clase confinada

Ambas imágenes se corresponden con el documento al cual tiene acceso todo el alumnado y a través del cual pueden conocer los horarios de reunión, los grupos con los que se van a reunir y el trabajo a desarrollar. Es una muestra de que aún, a pesar de las adversidades y en enseñanza no presencial, pretendemos seguir con las estructuras cooperativas y el trabajo por proyectos.

c. Padlets colaborativos.

Finalmente, dentro de este apartado, en el presente curso 20/21, hemos incorporado el uso de Padlets dentro del diseño de proyectos y coordinación docente, lo cual, dentro de la estructura en que trabajamos, sobre todo, desde 3º a 6º, nos facilita la labor entre docentes, pues en muchas ocasiones, no seguimos la linealidad de un área, sino que las tareas van pasando de unas a otras.

Mostramos a continuación una imagen del padlet que venimos usando en tercer ciclo con el cometido citado.

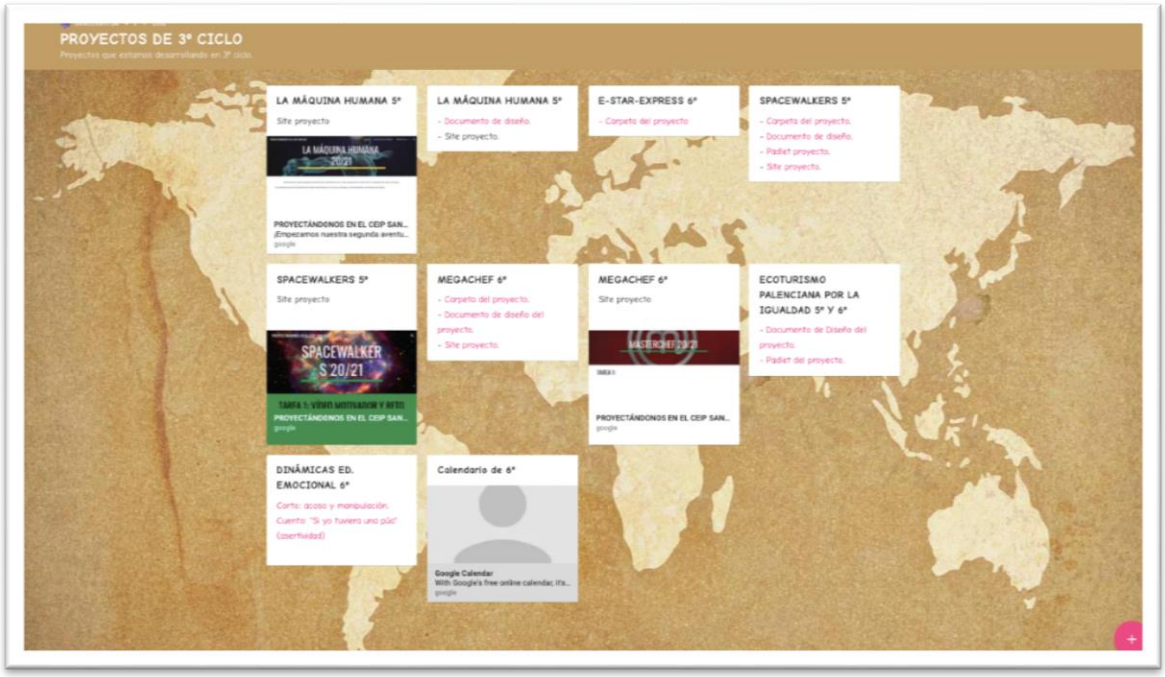


Imagen 45. Padlet colaborativo para coordinación docente en tercer ciclo.

Igualmente, mostramos el que usamos para gestionar la biblioteca escolar en este curso tan complicado en relación a los préstamos de libros.

Imagen 46. Padlet colaborativo de la Biblioteca Escolar del CEIP San José. Creado por Ángela Marchán (@AngelaMarchan) y Concepción Villalba Pedrosa (@conchi_pedr).

6. DE LAS TIC A LAS TEP POR MEDIO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Como hemos dicho anteriormente, todo este proceso ha tenido siempre la finalidad de que su calado tenga alcance dentro de nuestras aulas, convirtiendo al alumnado en un agente activo a través del uso de metodologías activas, y basándonos en el uso de las TIC como una herramienta facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de estas herramientas no se ha enmarcado sólo en brindar información para que el usuario se pueda comunicar transformando las herramientas cotidianas y comúnmente usadas en el desarrollo diario de las

actividades (TIC), sino que hemos ido más allá, pasando por establecer una relación entre la tecnología y el conocimiento adquirido a través de la tecnología (TAC) y llegando hasta las TEP, donde existe una mayor interacción con el recurso tecnológico, donde los usuarios pueden acercarse y colaborar entre sí como creadores de contenidos generado en una comunidad virtual.

La prioridad del centro en este apartado es convertir al alumnado en generadores de contenidos, teniendo en el recurso tecnológico una herramienta para poder crear, colaborar, guardar y difundir aquellos productos que han generado durante el proceso de aprendizaje.

Se les ha dotado de diferentes herramientas, con el fin de poder tener una buena base de recursos donde elegir en función de las características de la tarea a realizar en el aula. Para comenzar, al poseer el centro un dominio de Gsuite, cada alumno/a posee una cuenta personal, así pues, son las herramientas de Google las primeras en las que se trabaja, ya que serán las que pongan la base de nuestra competencia digital.

Además de las herramientas de Google, que nos sirve también para poder tener una comunicación y un trabajo colaborativo entre profesorado y alumnado, trabajamos con diferentes herramientas que nos proporcionan una gran variedad de recursos donde elegir a la hora de elaborar sus trabajos.

Entre las herramientas más usadas dentro de nuestro centro, podemos encontrar:

- Padlet: aplicación que permite crear paneles informativos. En el apartado 6.c. pueden encontrar un ejemplo de su uso a nivel de centro.

- Genially: herramienta para crear presentaciones interactivas, infografías, ...
- Book creator: para elaborar libros digitales.
- Spreaker: aplicación para crear podcast.
- Quizizz y Kahoot: elaboradores de juego de preguntas.
- Generadores de QR
- Kinemaster y Touchcast: editor de vídeo con Croma.
- Mindomo: para crear mapas conceptuales.

Todas y cada una de ellas son total o parcialmente gratuitas procurando así que todo el mundo pueda tener acceso a las mismas y usarlas en igualdad de condiciones.

d. Ejemplos de proyectos.

Dentro de nuestros proyectos, como hemos mencionado anteriormente, el uso de los recursos digitales está centrado en posibilitar al alumnado el ser generador de su propio contenido y que ese contenido sea generado y creado por diversos usuarios y a su vez, poder ser compartido con otros usuarios. Podemos encontrar muchos ejemplos dentro de nuestros proyectos[62]. El primer paso siempre consta de un proceso de investigación sobre la cuestión o el problema que se plantea para obtener la información necesaria con el fin de dar respuesta a dicha cuestión o situación problemática. Una vez el alumnado se hace con el conocimiento que necesita, se pasa a la fase de generar un producto

[62] Ejemplos de proyectos realizados en el tercer ciclo

que lo plasme, tanto para afianzar dicho conocimiento, como para poder compartirlo y recibir retroalimentaciones.

Tal y como hemos expuesto en el punto anterior, unos recursos imprescindibles en nuestro trabajo son las herramientas de Google, principalmente los documentos compartidos, ya que permiten poder trabajarse de manera colaborativa entre varias personas y, además, Classroom nos permite poder crear copias de documentos para cada alumno/a.

Para la creación y generación de contenidos, cuando ya se ha trabajado con el alumnado durante un tiempo, usando diferentes herramientas y tienen buena base de trabajo, permitimos que puedan elegir la forma de crear sus productos finales, pudiendo hacerlo con la herramienta que desee. Una de las herramientas más usadas por nuestro alumnado es, sin duda, Genially, que permite generar presentaciones interactivas, videopresentaciones, infografías y productos muy llamativos y de gran calidad.

De esta manera podríamos hablar de muchos productos obtenidos a lo largo de estos años trabajando a través de metodologías activas y diferentes herramientas que se pueden usar. Para poder visualizar diferentes productos, os presentamos este panel, creado con Symbaloo, donde os dejamos diferentes productos realizados por nuestro alumnado (*Pincha aquí para acceder al enlace del Symbaloo*).

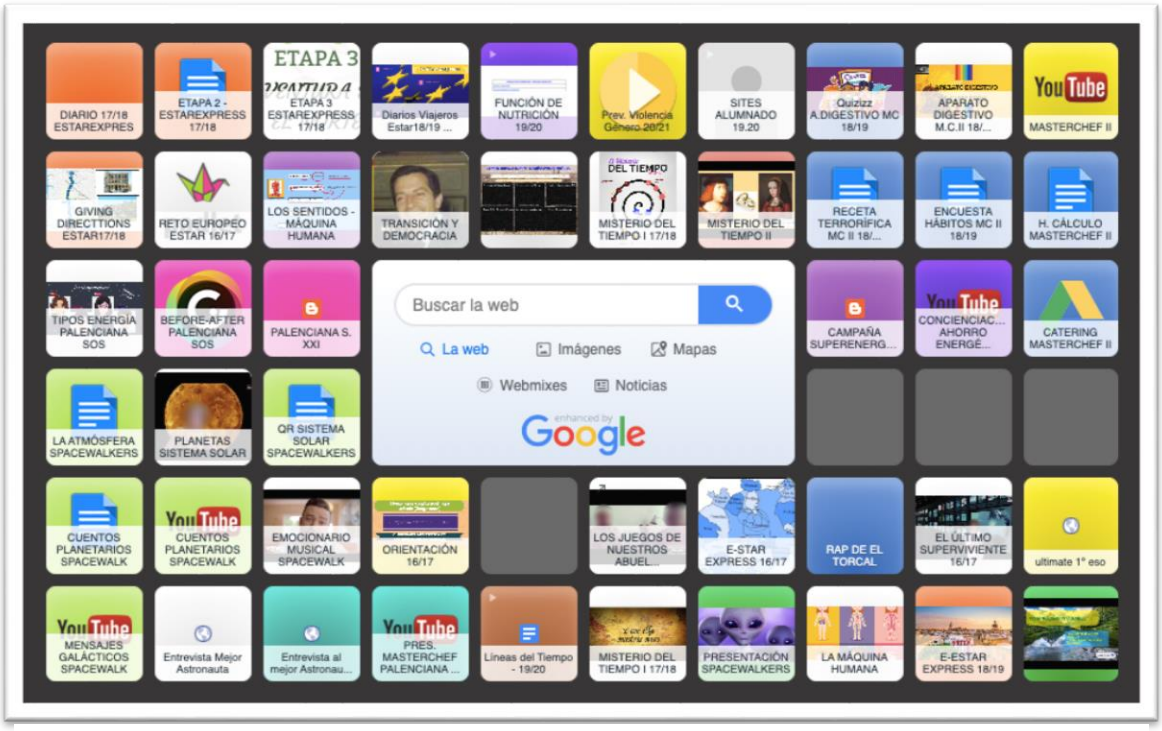
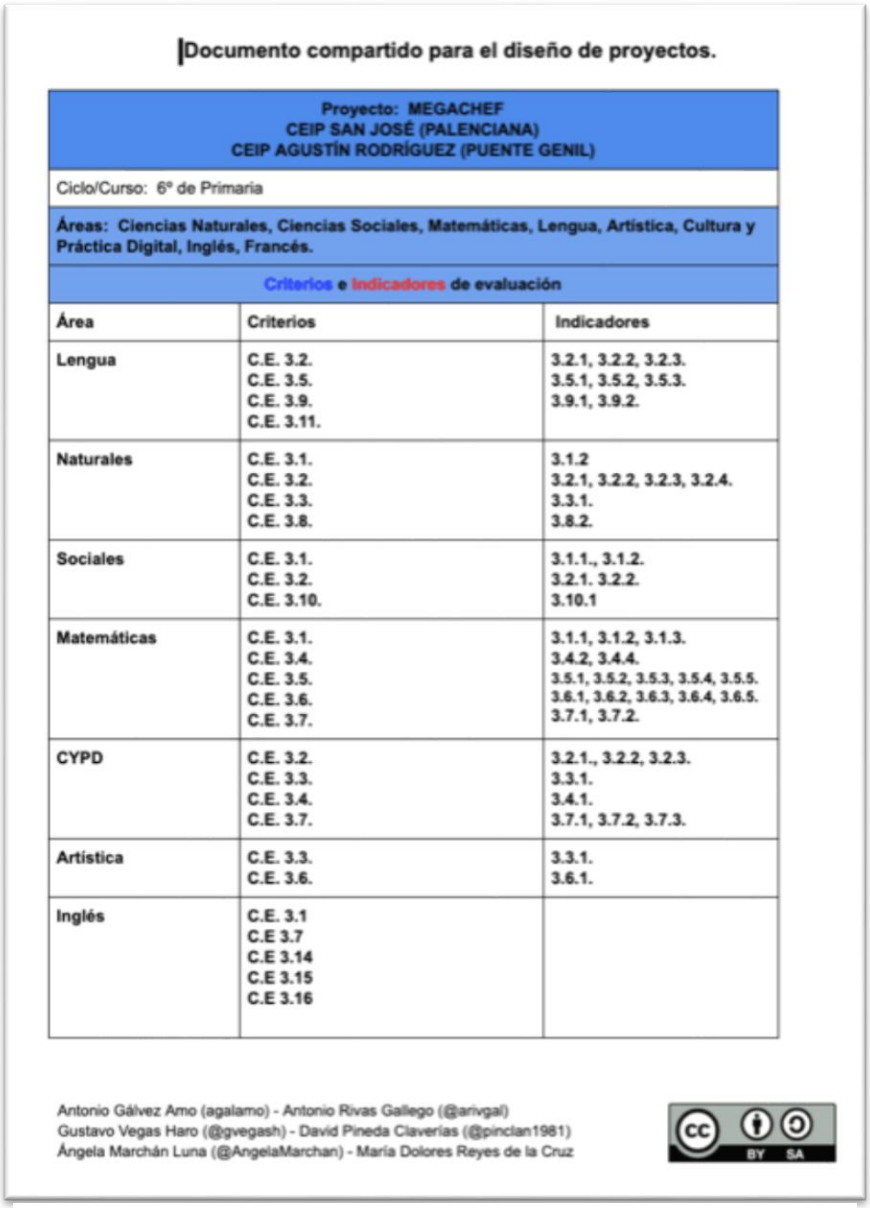


Imagen 47. Symbaloo con productos TAC y TEP elaborados por el alumnado.

Para poder contemplar y entender la estructura de trabajo que realizamos con nuestro alumnado, os presentamos el proyecto realizado en 6º de primaria durante el primer trimestre del presente curso 2020/21. Utilizamos un documento creado colaborativamente por los autores de este artículo y nuestros compañeros del CEIP Agustín Rodríguez de Puente Genil, Antonio Gálvez (@agalamo) y Antonio Rivas (@arivgal). Decir, llegados a este punto que gran parte de los proyectos que elaboramos, lo hacemos conjuntamente entre ambos centros.

En el citado documento elaboramos previamente la estructura curricular del proyecto que vamos a llevar a cabo. Todo el proceso seguido durante el desarrollo de cualquier proyecto y los resultados que se obtienen en las diferentes tareas que componen dicho proyectos, quedan recogidas en el Site del curso/ciclo en cuestión, pero además, cada alumno/a posee su propio Site,

el cual utiliza a nivel de Portfolio. Este portfolio lo usamos para que cada alumno/a presente a la comunidad educativa y cualquier persona que quiera, y recoja todo el proceso seguido, paso a paso, por ellos/as y recoger su trabajo personal. Esta herramienta nos permite tener recogida toda la información para poder consultarla cuando deseemos.



Documento compartido para el diseño de proyectos.

Proyecto: MEGACHEF CEIP SAN JOSÉ (PALENCIANA) CEIP AGUSTÍN RODRÍGUEZ (PUENTE GENIL)		
Ciclo/Curso: 6º de Primaria		
Áreas: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Artística, Cultura y Práctica Digital, Inglés, Francés.		
Criterios e Indicadores de evaluación		
Área	**Criterios**	**Indicadores**
Lengua	C.E. 3.2. C.E. 3.5. C.E. 3.9. C.E. 3.11.	3.2.1, 3.2.2, 3.2.3. 3.5.1, 3.5.2, 3.5.3. 3.9.1, 3.9.2.
Naturales	C.E. 3.1. C.E. 3.2. C.E. 3.3. C.E. 3.8.	3.1.2 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4. 3.3.1. 3.8.2.
Sociales	C.E. 3.1. C.E. 3.2. C.E. 3.10.	3.1.1., 3.1.2. 3.2.1. 3.2.2. 3.10.1
Matemáticas	C.E. 3.1. C.E. 3.4. C.E. 3.5. C.E. 3.6. C.E. 3.7.	3.1.1, 3.1.2, 3.1.3. 3.4.2, 3.4.4. 3.5.1, 3.5.2, 3.5.3, 3.5.4, 3.5.5. 3.6.1, 3.6.2, 3.6.3, 3.6.4, 3.6.5. 3.7.1, 3.7.2.
CYPD	C.E. 3.2. C.E. 3.3. C.E. 3.4. C.E. 3.7.	3.2.1., 3.2.2, 3.2.3. 3.3.1. 3.4.1. 3.7.1, 3.7.2, 3.7.3.
Artística	C.E. 3.3. C.E. 3.6.	3.3.1. 3.6.1.
Inglés	C.E. 3.1 C.E 3.7 C.E 3.14 C.E 3.15 C.E 3.16	

Antonio Gálvez Amo (agalamo) - Antonio Rivas Gallego (@arivgal)
Gustavo Vegas Haro (@gvegash) - David Pineda Claverías (@pinclan1981)
Ángela Marchán Luna (@AngelaMarchan) - María Dolores Reyes de la Cruz

Imagen 48. Captura del documento base para el diseño de proyectos

Para concluir con este apartado, os remitimos al apartado específico del Site en el que hemos recogido el proyecto al que en este momento estamos haciendo referencia.

7. DOTACIÓN DE RECURSOS TIC

Este apartado, es sin duda uno de los que más controversia puede generar. De todos es sabido, que la dotación digital que poseen los centros es muy pobre. Venimos de unos años donde se han usado (y se siguen usando aún en muchos casos) ultraportátiles pequeños con que la administración dotó a los centros hace ya más de un lustro, por lo que el paso del tiempo ha hecho que estos dispositivos queden obsoletos. También tuvimos más reciente, la dotación de tablets en nuestros centros, pero estas no permitían la instalación fácil de herramientas y aplicaciones interesantes para ser usadas en nuestra práctica docente.

A la anterior dotación, se puede añadir material que los centros, en la medida de sus posibilidades, han podido ir obteniendo haciendo auténticos malabares con los presupuestos con los que contamos los centros educativos.

En nuestro caso, hace varios años, tuvimos la desgracia de sufrir un hurto de gran calado que nos dejó sin dispositivos digitales pertenecientes al centro. Tras esto, nos pusimos manos a la obra para poder reponer, o al menos disponer, de dispositivos móviles para nuestro trabajo en el aula. Fueron muchas las muestras de ánimo que recibimos y muchos particulares nos cedieron dispositivos antiguos que poseían, los cuales tuvimos que reacondicionar para ponerlos a punto para su uso. Este acto hizo que diferentes instituciones y asociaciones, tales como la AMPA, el ayuntamiento, la Asociación Juvenil de la

localidad, la Cooperativa San Isidro Labrador, etc. trabajaron para poder obtener el dinero necesario y reponer todo el material que perdimos.

Decir en este sentido, que, a pesar del robo sufrido, la movilización de toda la localidad y agentes e instituciones externas a la misma, resultaron ser una muestra inequívoca de que la comunidad apreciaba el trabajo que estábamos realizando y los cambios que íbamos experimentando en el centro.

A día de hoy, tanto por las anteriores iniciativas, como de la línea seguida por el centro de destinar partidas fijas, dentro de los límites presupuestarios, a mejorar la dotación TIC, podemos decir que contamos con recursos más que suficientes para seguir implementando la forma de trabajo que propugnamos, y está dentro de nuestros objetivos crear un espacio maker en el centro, dentro del cual ya contamos con chroma e iluminación para creación de vídeos.

No obstante, quisiéramos recalcar que nuestro método de trabajo, a través del aprendizaje cooperativo, hace que sólo necesitemos uno o dos dispositivos por grupo, y no un dispositivo por alumno, hecho que haría muy difícil disponer de todos los medios necesarios. En definitiva, normalmente con cuatro/cinco dispositivos por clase podemos responder a las exigencias de las tareas que desarrollamos.

Igualmente, y aunque dentro de nuestro R.O.F. ya recogimos hace varios cursos escolares la posibilidad de que el alumnado asista al centro con su dispositivo móvil[63], y ha venido siendo algo habitual en la realidad de nuestras clases, ha sido este año cuando hemos hecho un uso mucho más intensivo del

[63] Fruto de ello participamos en un artículo del número 37 de la revista Educación 3.0. titulado “BYOD en las aulas”.

#BYOD y gran parte de nuestros chicos y chicas trabajan con su móvil, tablet u ordenador en clase, todo ello con el fin de, aún a pesar de mantener la estructura cooperativa del aula, permitir el trabajo individual con los dispositivos y mantener distancias de seguridad.

8. VALORACIÓN

El camino transformador que iniciamos hace unos años y que no hemos abandonado a pesar de las "inclemencias", nos está llevando a la construcción del centro que perseguimos; un centro al servicio de la comunidad y que busca estar a la altura de las exigencias de la sociedad actual, en la cual lo digital no se ha convertido en algo negociable, sino obligatoriamente asumible. Entendemos, en este sentido, que desde el sistema educativo hay que dar una respuesta acorde a los tiempos actuales y capacitar al alumnado con competencias que no solo le permitan desenvolverse en la sociedad actual, sino en un futuro incierto y una realidad que cambia a un ritmo muy alto. Por tanto, no podemos basarnos en estructuras de tiempos pasados, ni a nivel organizativo, ni administrativo, ni muchísimo menos educativo.

Cierto es que cualquier proceso de cambio conlleva fricciones, inestabilidad y resistencia, pero haciendo un planteamiento claro de los objetivos, mostrando unidad y ofreciendo mensajes claros, así como, claro está, resultados satisfactorios, dichos aspectos van siendo superados. Consideramos, en este sentido, que nos encontramos ya en una fase de estabilización de propuestas metodológicas y organizativas y que el crecimiento experimentado como centro, como comunidad y lo más importante, el crecimiento de nuestro alumnado, nos sirven de acicates para seguir avanzando en esta dirección.

ENTREVISTAS

ENTREVISTA A MIGUEL CALVILLO JURADO

Hoy es asesor provincial de educación permanente en el CEP de Córdoba, anteriormente asesor del ámbito lingüístico y profesor de lengua y literatura en un instituto de enseñanza secundaria.

Su relación con la palabra escrita y hablada, su conocimiento de las claves de la comunicación y su continua búsqueda del saber, lo han convertido en un líder de la formación, un formador de formadores al que seguir y del que aprender. Contar con su opinión en cualquier foro es un sello de calidad y para el centro de profesorado, todo un lujo tenerlo cerca.

Camina siempre entre la escucha crítica y atenta y la oratoria brillante y convincente. Al lado de Miguel Calvillo, al igual que ocurriría en el ágora de una ciudad griega o en la asamblea de un aula de infantil, aparecen preguntas y respuestas, y se produce un aprendizaje de ojos abiertos y sorpresa.

Miguel
Manuscrito
Único ejemplar de un libro perdido
entre el saber y el tiempo
valioso y secreto camino de palabras
que con grafía perfecta
y corazón oculto
surca el papel y el viento.

Elisa Hidalgo Ruiz

¿En qué momento descubriste tu verdadera pasión por la docencia y tomaste la determinación de consagrarte a la misma?

Fue el colegio el que me abrió los ojos y me puso en el camino de esa determinación: cuando acababa el bachillerato sabía que solo podía ser profesor de Lengua y Literatura.

Años antes mi idea fija era dedicarme a las Matemáticas. Me encantaban y tenía un profesor que me estimulaba y andaba siempre proponiéndome actividades de los cursos superiores. Pero al año siguiente, el nuevo profesor de Matemáticas me aburría solemnemente (y él también, yo creo que se aburría en clase) y, por el contrario, entró en sustitución en Literatura un nuevo profesor escritor que nos obligó no sólo a leer los clásicos, sino a escribir constantemente poesía, narrativa y ensayo. Descubrí el sabor de las letras.

Un día, de aquellos ociosos por la falta del algún maestro, fuimos dos compañeros de clase con otro profesor a su aula. Mientras corregía ejercicios, nosotros de bachillerato entreteníamos a los alumnos, que eran de primaria, dando la clase como podíamos con el libro delante. Me tocó el turno de explicar algo, yo había echado un vistazo al apartado del libro que me tocó y cuando acabé la explicación, los alumnos prorrumpieron en un largo aplauso seguido de felicitaciones. Expliqué una cuestión gramatical: los determinantes y su polémica en la sustantivación, nada más y nada menos. Después del éxito creí firmemente que me decisión era la acertada. Luego vi que no iba a ser tan fácil como en aquella anecdótica ocasión.

¿Cuándo comenzaste tu carrera profesional y cómo recuerdas esos primeros pasos en el entrañable mundo de la enseñanza?

Yo había dado clases particulares toda mi vida, pero tener una clase completa para mí solo era algo completamente nuevo. Me sentía exultante. Empecé con la ingenuidad propia de la juventud y la inexperiencia. También esa juventud e inexperiencia me sirvieron para ser innovador y creativo: hacíamos debates, tareas integradas, teatro, rol-playing, escritura creativa, estrategias de comprensión lectora… Para lo bueno y para lo malo era muy cercano al alumnado de bachillerato.

Recuerdo que un alumno me dijo el primer día: recién salido de la Universidad. Le cambió la cara cuando le dije que efectivamente él era también un recién salido de primaria. Como decía Mafalda a su madre, nos licenciamos a la vez, ellos como alumnos de bachillerato y yo como profesor. Con el tiempo gané seriedad, pero perdí la espontaneidad del principio. Creo que, con los años, conseguí un mejor equilibrio. Necesito divertirme en clase como sea y si no puedo, lo sufro. Fueron años de mucha agitación y mucho trabajo y a veces de locura.

Teniendo en cuenta tu dilatada experiencia como docente, ¿cuáles son los principales cambios que has apreciado en las aulas?

Pocos realmente y la mayoría físicos: la desaparición de la tarima y la aparición de los terminales digitales tal vez sean los más llamativos. La distribución en las aulas, los libros de texto, las fichas, las actividades… prácticamente el envoltorio actual es idéntico. Probablemente se distingan más por el diseño de la ropa y el peinado de los estudiantes que por el diseño de las actividades que realizan, si viéramos una foto.

Los cambios del curriculum han sido muy modestos: apenas unos nuevos contenidos y una reorganización de las materias, poco más.

Es más, yo recuerdo algunas clases mías como alumno muy cercanas a la actualidad, con las debidas distancias tecnológicas, muy parecidas a lo que consideramos más avanzado: escritura, grabaciones, espectáculos, debates, trabajo cooperativo, aprender haciendo…

Cierto que ha habido muchos intentos de cambios profundos. Yo tuve ocasión de participar en el periodo llamado experimental, el polivalente, la LOGSE, y todas sus innovaciones, algunas de las cuales duraban si acaso dos años. Sin embargo, no hacían mella, dejaban tal vez un ligero poso de cambio pero no alteraban el normal curso de la enseñanza en general:

contenidos conceptuales casi exclusivos para volcar en exámenes.

Pongamos por caso la selectividad - hoy la PEVAU -, yo la hice. Ahora tiene otra forma de puntuar y otra forma de registrar las materias evaluables, pero sigue siendo igual: un examen de varios días escrito sobre los contenidos acumulados.

¿Qué competencias profesionales consideras indispensables para ser un buen docente en la sociedad actual del siglo XXI?

Lo fundamental es saber que el docente hoy en día debe ser un líder educativo. Un líder para su alumnado y un líder para la comunidad profesional y general. Se trata de un liderazgo que implica una actitud de sentirse concernido por todo lo que se refiere a la educación de su aula y de su centro y su entorno y tomar determinaciones sobre ello. Supone no solo ocuparse de tu aula, sino del centro y de la comunidad. Un liderazgo entendido como una guía entusiasta y comprensiva de un equipo de personas igualmente líderes.

> *"el docente hoy en día debe ser un líder educativo"*

Se presupone toda la competencia profesional asociada tanto en la materia como en lo pedagógico, pero si hay una competencia que destacar esa es la de aprender a aprender. La mayoría de los docentes profesionalmente incompetentes sencillamente es que no saben aprender. El aprendizaje profesional es fundamental en todos los puestos, pero en la enseñanza es vital. No se pueden resolver nunca dos problemas, de dos clases, de dos alumnos o alumnas… de la misma manera. La docencia es un aprendizaje incesante. Saber ser líder y aprendiz es el círculo perfecto para un buen profesional de la enseñanza que debe siempre estar dominado por la curiosidad.

¿Cuáles son los grandes retos que debe afrontar el profesorado en estos instantes?

Hay muchos retos: la desigualdad, la metodología anquilosada, los contenidos truncados… Sin embargo, tendríamos que distinguir cuáles debe afrontar el profesorado y cuáles corresponde afrontar a los políticos que administran en cada caso la educación.

Si hay un reto de los retos, ese es sin duda el de la inclusión o si se quiere,

el de la atención a la diversidad. Yo siempre digo que no es un tema educativo, sino que es el tema educativo.

No sólo es un reto profesional en el sentido de saber encontrar las estrategias y recursos adecuados para ello; es un reto también convencer y conmover al profesorado resistente aún (y a esa parte de la sociedad tenazmente resistente aún) a que el éxito educativo debe llegar a toda alumna o alumno. Es cierto que lograr el éxito universal de la educación es casi como pedir la curación universal a la Medicina, sin embargo, debe ser el objetivo de la enseñanza actual y futura. Tenemos una misión universal irrenunciable y nuestro deber es hacerla más posible cada vez.

¿Qué motivos te impulsaron en un momento dado a tomar la decisión de sustituir la docencia directa por la formación del profesorado? ¿Te alegras del rumbo profesional que tomó tu vida a partir de ese instante?

Yo llevaba ya muchos años dedicándome a la formación del profesorado como ponente. Había comenzado a dar alguna ponencia y luego un curso sobre comprensión lectora a partir de un grupo de trabajo que coordiné. En aquella época, llevaba la biblioteca escolar de mi centro junto con una compañera y la transformamos completamente. A partir del blog de la biblioteca escolar, que llegó a estar incluso el número dos de blogs de Lengua y Literatura en España según una web de métricas de impacto, comenzaron a llamarme de otros sitios de Andalucía y España. La formación del profesorado me ocupaba cada vez más tiempo.

Dejé las clases en uno de los mejores momentos para mí. Me sentía muy a gusto y el clima era magnífico para trabajar – incluso muy cómodo – como profesor o como vicedirector, cargo que he ocupado muchos años en distintos centros, pero además del exceso de ocupaciones, ya llevaba mucho tiempo dando clase y quería dar un giro a mi vida profesional. Entrar en el CEP significaba terminar tanto con esa vorágine de ponencias como con la urgencia de las clases o la atención a las necesidades del centro, ya que la asesoría es otra función distinta a la docencia directa, sea a profesionales o a estudiantes. Me sentía bien pero necesitaba personalmente un cambio. Me alegro de haberlo vivido así teniendo en cuenta que uno tiene una sola vida. Ahora preferiría cambiar también y también lo dejo en uno de los mejores momentos para mí. Me siento muy a gusto trabajando en el CEP, suficientemente satisfecho con el trabajo y muy contento con la autonomía y confianza con que cuento.

¿Qué te ha aportado tanto a nivel profesional como personal tu trabajo en el CEP de Córdoba a lo largo de todos estos años?

Trabajar como asesor te da una nueva perspectiva de la educación que no tiene ni siquiera el protagonista. Pasa con todos los puestos. El lugar que ocupas condiciona y beneficia tu punto de vista. En el CEP no sólo he completado mi formación técnica profesional, algunas veces incluso con el conocimiento directo de grandes profesionales, sino que he adquirido conocimientos muy diversos sobre formación y educación. Lo que más me ha gustado ha sido poder disfrutar de todas las enseñanzas y niveles. Con mayor o menor intensidad, he tenido contacto con todo tipo de centros y profesorado (infantil, primaria, secundaria, formación profesional, conservatorios, CEPER…) y por supuesto con muchos asesores y formadores de Andalucía y del resto de España. Ha sido como salir de tu casa al campo y comprobar lo inmensa que es la educación.

¿Cómo ves la formación docente en la actualidad? ¿Consideras que la formación del profesorado ha experimentado cambios relevantes durante el tiempo en que has ejercido como asesor?

Hay distintos tipos de formación docente. Dejando al lado la inicial, que parece haber cambiado poco a pesar del Master, la formación continua sigue siendo básicamente igual. Los cambios han ejercido más influencia en los recursos y los contenidos (adecuados a la moda necesaria de cada tiempo) que en la forma. Cabe destacar la influencia de la formación no formal, al fin y al cabo, favorecida también por los nuevos recursos de conectividad, las redes sociales, y sobre todo a partir de la Web 2.0. Uno de mis intereses ha sido justamente promover que el CEP favorezca la formación no formal igualmente, así como la formación horizontal entre iguales, creando equipos y favoreciendo conexiones que de otra forma no se generarían. Es difícil conseguir que una institución esencialmente formalista en este aspecto se adentre en el terreno de lo no formal.

"Ha sido como salir de tu casa al campo y comprobar lo inmensa que es la educación"

La resistencia a la innovación en la formación del profesorado es mayor que la resistencia a la innovación en la educación obligatoria, por ejemplo. Siempre es difícil innovar en educación, pero innovar en formación del profesorado es muchísimo más complicado. Existe una normativa muy rígida dentro de la que moverse con libertad es cosa de equilibristas y por

otro lado, el profesorado – como en todas las formaciones continuas de personas adultas – da prioridad lógicamente a la inmediatez laboral frente a la formación, que por otro lado, es naturalmente lenta y modesta como agente de cambio.

Este es un fenómeno general: basta recordar el primer congreso al que asistimos como alumnos y compararlo con el último al que hayamos accedido y veremos cuán poco se diferencian en sus estrategias generales: conferencias, ponencias, comunicaciones, paneles… y siempre así. Hemos realizado algunos intentos de verdadera innovación en la formación y siempre tiene una respuesta minoritaria. La formación masiva sigue siendo tradicional porque se sigue demandando de esa exacta forma.

¿Podrías mencionar algunas de tus vivencias profesionales que hayan sido determinantes a la hora de crecer tanto personal como profesionalmente?

No hay vivencias concretas, sino retos no ya asumidos, sino provocados. Me gusta asumir retos y ver que los superas como cuando consigues implicar en la materia a un grupo de alumnado que nunca entregaba trabajos ni participaba o cuando llevas tres años consecutivos haciendo formación en un centro después de una primera visita en la que decían no necesitar asesor… son éxitos que hacen crecer tu orgullo, pero con los fracasos, que son muchos, igualmente se crece y aunque el orgullo quede maltrecho, a la próxima olvido el desaliento: siempre me creo que saldrá mejor.

Sin lugar a dudas, como docente y como asesor habrás vivido múltiples anécdotas memorables. ¿Podrías recordar alguna de la que conserves un grato recuerdo?

Hay muchas, hasta pintorescas, como aquella alumna que me dijo años después que sacaba de vez en cuando las oraciones que yo dictaba para analizar sintácticamente y las leía. Me resultó una extrañísima nostalgia de la adolescencia. Sin embargo, tal vez las que con más gratitud recuerdo son las visitas de las madres ocupadas de sus hijos, muchas de ellas fueron fundamentales para el alumnado. Recuerdo una que consiguió que su hijo – muy tímido - cambiara de actitud después de venir a verme, y otra que consiguió que cambiara todo el equipo educativo respecto al trato a su hijo que tenía déficit de atención: era tan pequeña como vehemente en su determinación. Sin ellas, esos niños no hubieran progresado como lo hicieron.

Una vez que te marches del CEP, ¿qué es lo que más vas a echar de menos de tu trabajo en el mismo?

Estar al día y asumir retos colectivos. Pertenecer a una corporación te obliga a asumir el trabajo que llega y actualizarte continuamente, es una obligación dulce para mí en general. Una vez que no perteneces al grupo pierdes esa conexión de equipo, conversaciones y hasta divagaciones interminables para organizar algo que resultan igual de cansinas que divertidas. Voy a echar de menos esas jornadas. Me encanta organizar eventos.

¿Cuál crees que es el principal legado que has dejado como docente y como asesor a lo largo de tu fructífica trayectoria profesional?

No existe un legado mío. En el CEP no hay nada con derecho de autor. Todo se hace siempre con equipos profesionales propios y ajenos. Sí es cierto que algunas han sido iniciativa mía o yo he podido cobrar más protagonismo en su realización. Hasta quedan reformas físicas que yo mismo promoví como todo el flanco del fondo del patio izquierdo con una biblioteca y aula que reformé totalmente. Hoy inútil no ya por las transformaciones del mundo del libro, sino por la prohibición de realizar actividades presenciales o realizar préstamos por la pandemia.

No puedo tener triunfalismo con mi trabajo porque ha habido actividades que no han logrado los objetivos que se pretendía, sin embargo, sí es cierto que hay algunas acciones que te dejan ciertas satisfacciones como en mi caso, en el tiempo de asesor del ámbito lingüístico, la red de bibliotecas escolares, sus encuentros, las sesiones de escritores docentes o el proyecto lingüístico de centro que he difundido tanto dentro como fuera de Andalucía. Y por supuesto, como asesor de educación permanente de personas adultas, contribuir a visibilizar unas enseñanzas que aun hoy están al margen, haciendo que la oferta de actuaciones específicas fuera cada vez mayor. Ha sido un placer accidental ser el decano de los asesores de educación permanente en Andalucía por un renombramiento forzoso de mi plaza que me permitió crear una nueva asesoría en estos años a nivel provincial y asistir a centros numerosos en cantidad y perfiles distintos. Es obvio que queda mucho por hacer, pero el crecimiento es innegable desde hace 6 años cuando puse en marcha la asesoría provincial. Desde entonces, la

“como asesor de educación permanente de personas adultas, contribuir a visibilizar unas enseñanzas que aun hoy están al margen”

asesoría de educación permanente se ha convertido en una de las que más – si no la que más – actividades formativas genera en nuestro CEP y creo que entre todos los andaluces. De no contar con acciones o muy pocas acciones formativas específicas para estas enseñanzas, la educación permanente en Córdoba ha pasado no solo a ser la que más programa, sino a absorber profesorado de otros centros y enseñanzas no pertenecientes a la educación de personas adultas.

Respecto a mi carrera docente, cada cual cuenta la feria como le ha ido, sin embargo, la gratificación de alumnado que pasados los años te recuerda, incluso te admira o elogia aquellos momentos que pasamos juntos es suficiente para pensar - uno quiere pensar bien de sí mismo – que han sido años maravillosos. Yo los viví así, además de laboriosos y en ocasiones agotadores al máximo. En general, por todos los centros por los que he pasado he gozado de una autonomía y libertad absoluta. He sentido que confiaban en mí y he podido realizarme como profesional. En parte es algo que debo agradecer a trabajar en el sector público, en parte también algo que agradezco a los directivos de los centros donde he trabajado, que no solo me han dejado hacer, crear y transformar, sino que me han alentado en ese cambio.

Muchas gracias Miguel por tu labor y enhorabuena por tu carrera profesional. Desde eCO, tu revista, te deseamos que tengas mucha suerte en tu nueva etapa vital.

REVISTA ECO
14/04/2021

ENTREVISTA A MANUEL LUCENA RUBIO

Maestro, orientador, profesor universitario y durante gran parte de su vida, asesor de formación en el CEP de Córdoba.

Aquel que conozca la red de formación sabe que Manuel Lucena es parte imprescindible de su historia. En cada etapa del Centro del Profesorado ha sabido guardar y contagiar la esencia de una formación en, por y para la escuela. Su manera de hacer lo importante, de escuchar siempre y de contar con los centros, con los maestros y maestras y con el equipo asesor, ha hecho parecer fácil y amable su trabajo incansable como facilitador de la mejora educativa.

Desde mi primer día en el CEP de Córdoba, Manolo me ha guiado y acompañado como asesora y como directora, ha sabido transformar cada equipo de trabajo en un equipo humano, ofreciendo seguridad, creando vínculos personales y cuidando las emociones. Merecedor de muchos títulos, de esos que no aparecen en los currículos oficiales, como estos dos que hoy le entrego: AsesorAmigo y MaestroAsesor.

Si hay algo que represente mejor el CEP de Córdoba que las palmeras de nuestros claustros, por su fidelidad, fortaleza y bondadoso cobijo, ese es, sin lugar a dudas, Manuel Lucena Rubio.

Manuel
Marisma
Compartir mar y río
compartir tierra y mar
agua que inunda fronteras
tierra de ningún lugar
agua salada de vida
y agua dulce de bondad.

Elisa Hidalgo Ruiz

¿En qué momento descubriste tu verdadera pasión por la docencia y tomaste la determinación de consagrarte a la misma?

Yo no sabía que quería ser maestro y que la docencia sería mi pasión, a mi me gustaba la geología y las relaciones con las personas. En el momento que empecé en el Colegio Guadalquivir mis prácticas de maestro en el año 1978 supe que esa sería mi profesión.

¿Cuándo comenzaste tu carrera profesional y cómo recuerdas esos primeros pasos en el entrañable mundo de la enseñanza?

Mi carrera empezó en Socuéllamos en mayo de 1980 y en septiembre de 1980 mi primer destino provisional de maestro en el colegio del Tribunal Tutelar de Menores de Málaga, después maestro de Preescolar y de una escuela unitaria.

Los recuerdos de estos primeros años están relacionados con la inseguridad de no tener experiencia, no saber dónde buscar ayuda, como actuar de maestro en estas situaciones tan poco convencionales, ¿un maestro en un centro de menores?, qué hacer con los parvulitos (yo había estudiado para enseñar matemáticas y ciencias) o cómo enseño a leer si en mis apuntes de la carrera no tenía nada, tenía que formarme y no había CEP.

Teniendo en cuenta tu dilatada experiencia como docente, ¿cuáles son los principales cambios que has apreciado en las aulas?

Los cambios en las aulas son lentos pero en 41 años de docente hemos pasado de la imprentilla de gelatina *Freinet* a las clases en Clasroom, de la enciclopedia Álvarez a la gamificación, de las permanencias al *profundiza* y a talleres de robótica, de la segregación al Diseño Universal para el Aprendizaje y a la inclusión, a la participación de voluntariado y familiares en los procesos de aprendizaje, metodologías activas, ...

> *"Los cambios han sido lentos pero profundos y estamos pasando de las ocurrencias a las evidencias en educación"*

Los cambios han sido lentos pero profundos y estamos pasando de las ocurrencias a las evidencias en educación.

¿Qué competencias profesionales consideras indispensables para ser un buen docente en la sociedad actual del siglo XXI?

En el momento actual es necesario tener unas gafas que te dejen ver lo que pasa delante y detrás de tu alumnado y poder adaptarte a los continuos cambios que tenemos y que nos esperan.

Creo que sobre todo son imprescindibles las competencias personales y profesionales relacionadas con el saber ser y el saber estar. Sin estas no podemos ser docentes. Las competencias del saber y del saber hacer son indispensables

¿Cuáles son los grandes retos que debe afrontar el profesorado en estos instantes?

Yo creo que fundamentalmente el adaptarse a la cambiante situación que tenemos en el mundo actual y para ello creo que es necesario:

- Formar al profesorado en competencias profesionales para el siglo XXI.

- Buscar junto a las familias estrategias que ayuden al alumnado a crecer como personas del siglo XXI.

- Incorporar los avances tecnológicos y las evidencias científicas en educación.

- La inclusión real de todas las personas en espacios educativos presenciales y virtuales seguros.

¿Qué motivos te impulsaron en un momento dado a tomar la decisión de sustituir la docencia directa por la formación del profesorado? ¿Te alegras del rumbo profesional que tomó tu vida a partir de ese instante?

En los 7 años de trabajo en el Proyecto de Experimentación de la Reforma del Ciclo Superior en el CEIP *Federico García Lorca* de Córdoba aprendimos, junto a los demás centros de Andalucía que estaban en este proyecto, desde la experiencia y compartimos los éxitos y fracasos en innovaciones e investigaciones. Las investigaciones nos decían que el alumnado aprendía mucho más de la forma que trabajamos y esto nos ayudó a muchos maestros y maestras de la reforma a solicitar las asesorías con la idea de ponernos al lado de nuestras compañeras y compañeros para compartir lo aprendido en " la reforma" e iniciar juntos los cambios que la sociedad planteaba.

La verdad es que a partir de ahí el rumbo cambió radicalmente y las oportunidades personales y profesionales crecieron. Poder compartir con los centros de la provincia proyectos e iniciar formaciones colaborativas en grupo como los seminarios permanentes compuestos por 25 personas que compartían sus avances y sus experiencias prácticamente todas las semanas era una suerte poder estar con ellos y para ellos o iniciar proyectos de transformación y mejora de los centros de referencia que he asesorado ha sido un aprendizaje colaborativo continuo.

¿Qué te ha aportado tanto a nivel profesional como personal tu trabajo en el CEP de Córdoba a lo largo de todos estos años?

En los primeros años de asesoramiento se podía compartir la docencia con la asesoría y esto ayudaba a no desconectar con la realidad en las aulas. La oportunidad de trabajar en el CEP de Córdoba ha sido determinante a nivel profesional y personal, poder acceder a las aulas y compartir los conocimientos de todo lo que ves y participas, estar en contacto con las

personas que están experimentando, innovando e investigando en la mejora de la educación, poder ayudar, compartir con el profesorado de los centros educativos los conocimientos y recursos a través de proyectos de formación en centros que les podían ayudar a mejorar el éxito de su alumnado,... ha sido un lujo poder vivir todo esto con el profesorado.

Aprender, aprender y aprender

Emociones, emociones y emociones

Compartir, compartir y compartir.

¿Cómo ves la formación docente en la actualidad? ¿Consideras que la formación del profesorado ha experimentado cambios relevantes durante el tiempo en que has ejercido como asesor?

La formación está cambiando y adaptándose a las nuevas situaciones sociales. Necesita evidencias que nos señalen el camino para ayudar al profesorado.

A lo largo de estos años la formación ha dado vueltas, a veces el que llegaba creía que era el primero y empezaba en cero.

En los primeros años de los CEP a las asesorías nos formaron durante un año, después de un proceso selectivo y tenias que tener un 70-80 % dedicado a "ponencias". Este perfil de "experto" en áreas fue cambiando rápidamente a un perfil de asesoría colaboradora dirigida a centros y a la mejora de la práctica docente y posteriormente nos llevó a las asesorías de referencia.

> *"en Andalucía no se entiende la mejora de la escuela sin la formación del profesorado"*

Hemos pasado de la formación del profesorado por parte de las Universidades en los ICE y en las mesas camilla a una formación online y a una formación del claustro virtual, pasando por los encuentros en torno al cuerpo, escuelas de verano, Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), seminarios permanentes, grupos de trabajo, formación en centro, redes sociales, ...la formación en los recreos, y la formación en los "coches compartidos pedagógicos", EABES,.. y ahora la formación en plataformas online y las sesiones de videoconferencia.

Desde luego en Andalucía no se entiende la mejora de la escuela sin la formación del profesorado, pero una formación planteada desde los centros y con evidencias de análisis, diseño e implementación de un plan de formación para cada centro.

El papel de las asesorías es clave, pero no con un perfil gestor, hace falta un perfil de asesoría pedagógica basada en evidencias y para ello es necesaria la colaboración Escuela-CEP-Universidad.

¿Podrías mencionar algunas de tus vivencias profesionales que hayan sido determinantes a la hora de crecer tanto personal como profesionalmente?

Haber disfrutado como docente de diferentes miradas en todas las etapas desde Infantil a la Universidad creo que ha sido una suerte y el poder "ayudar" desde el CEP a los centros te hace ver la educación con otras "gafas".

Como maestro mi participación en el proyecto de Experimentación de la Reforma del Ciclo Superior ha sido determinante por la unión de equipo y la ilusión por mejorar la educación, la participación de familiares, la preparación y disfrute con el equipo de profesorado, alumnado y familias de las "acampadas" anuales y salidas a Cazorla, Huelva, Almería o Cardeña, han sido algunas de mis mejores vivencias personales y profesionales.

El tiempo como Orientador en el IES *Averroes* ha sido muy corto pero de los más gratificantes ya que todos los días te dan escalofríos ante la cantidad de situaciones que tienes en las clases, en la puerta del despacho, en la sala de profes o en los pasillos, emociones continuas. Sin emociones no hay aprendizajes.

La oportunidad que me ha brindado ser profesor asociado desde 2006 en el Departamento de Educación de la UCO me ha servido para seguir dando clase y llegar a casa cansado pero lleno de energía recibida de mi alumnado y de mis compañeras y compañeros de facultad y departamento.

Ha sido una suerte para mí a nivel personal y profesional tener la oportunidad de servir de puente entre la formación inicial y la permanente en los Practicum, la Feria de proyectos o en los proyectos de comunidad de aprendizaje, en asignaturas del grado de como Organización escolar o Planificación, Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum en Psicopedagogía. De trabajar de espaldas a trabajar conjuntamente y no saber si lo que estoy haciendo es de escuela o de universidad. Había días

que no sabía si estaba en la Facultad en la formación inicial o en el CEP en la continua, seguramente estaba en las dos a la vez. Una muestra de esto lo podéis ver aqui.

Como asesor, desde 1991 en distintas etapas, he disfrutado y aprendido desde la creación de los CEP en la formación del profesorado primero como asesor de secundaria en Educación Física junto a mis compañeras y compañeros de Educación Física, ayudando a formar y visibilizar la importancia del movimiento, el juego, la salud,… en el desarrollo de la persona y en proyectos de igualdad, salud o ecoescuelas entre otros.

En una segunda etapa desde 2003 como asesor de Primaria ayudando e impulsando junto a mis compañeras y compañeros formaciones relacionadas con itinerarios para la mejora de la competencia matemática en primaria con actividades como la Olimpiada Matemática inclusiva para Primaria, o itinerario de ABP con la Feria de Proyectos y ayudando en la formación provincial y regional en convivencia, competencias clave, formación inicial, o comunidades de aprendizaje.

Y con mis compañeras asesoras y asesores he vivido 25 años de experiencias de vida personal y profesional siempre con una admiración profunda por su el trabajo y humanidad.

Sin lugar a dudas, como docente y como asesor habrás vivido múltiples anécdotas memorables. ¿Podrías recordar alguna de la que conserves un grato recuerdo?

Como docente los paseos de viernes tarde a la naturaleza con mi alumnado de infantil y primero de la Unitaria El Salto en San Pedro de Alcántara, o el trabajo por “módulos” en la Reforma - ahora serían ABP, APS, trabajo por proyectos -, la búsqueda de información en las fuentes directas, las acampadas y salidas para investigar el medio a pantanos, minas, plantas de reciclaje, jardines, talleres de fotografía , las tardes blancas de los martes para reflexionar sobre las prácticas y preparar los proyectos de investigación acción- ahora seguramente podrían ser *lesson study*. Este tipo de actividades tienen una carga emocional importante y es lo que mueve el aprendizaje por dentro.

Como asesor ha sido muy gratificante las relaciones humanas y profesionales con profesorado Educación Física y lo corporal en los encuentros de los seminarios permanentes en torno al cuerpo, MRPs , la participación en proyectos de investigación relacionados con el medio ambiente (Red Raices y las ecoideas), la mejora de la competencia matemática , la participación en proyectos europeos, la formación estatal conjunta de profesorado y familiares en convivencia, la formación provincial de profesorado en Competencias con José Moya, las visitas y formaciones en los centros de referencia, las charlas interminables con los equipos directivos, o las formaciones provinciales y de equipos asesores de CEP.

"ha sido una siembra de emociones y experiencias que ha dado como fruto amistades personales y profesionales"

Todo esto como no puede ser de otra manera ha sido una siembra de emociones y experiencias que ha dado como fruto amistades personales y profesionales que espero seguir cultivando y regando.

Una vez que te marches del CEP, ¿qué es lo que más vas a echar de menos de tu trabajo en el mismo?

Después de trabajar 25 años en un centro como el CEP de Córdoba lo considero mi casa ya que durante he vivido aquí, muchas experiencias, en ese tiempo ha crecido mi hija y ahora es una maestra que da lengua, y también he perdido familiares y amigos, he compartido muchas vivencias y aprendizajes, conocido maestras y maestros que dan todo por sus niñas y niños. Todo esto lo echaré de menos pero seguro que una parte de mi tiempo lo dedicaré al voluntariado para poder seguir ayudando en lo que pueda a estas maestras y maestros en una de las profesiones que más consume y te llena de energía.

¿Cuál crees que es el principal legado que has dejado como docente y como asesor a lo largo de tu fructífica trayectoria profesional?

Espero haber ayudado a transmitir que educar a ser una buena persona es compartir amistad, esfuerzo, trabajo en equipo, aprendizajes imprescindibles que los tenemos que adquirir en la escuela.

Mis actuaciones han estado relacionadas con estar dispuesto a seguir trabajando en equipo, ser proactivo y dar importancia a las emociones y sentimientos en la educación.

> Especial mirada tengo con los inicios de los proyectos de Comunidades de Aprendizaje en nuestra provincia en el CEIP *Albolafia*.

Muchas gracias Manolo por tu labor y enhorabuena por tu carrera profesional. Desde eCO, te deseamos que tengas mucha suerte en tu nueva etapa vital. Está seguirá siendo tu casa.

REVISTA ECO
20/04/2021

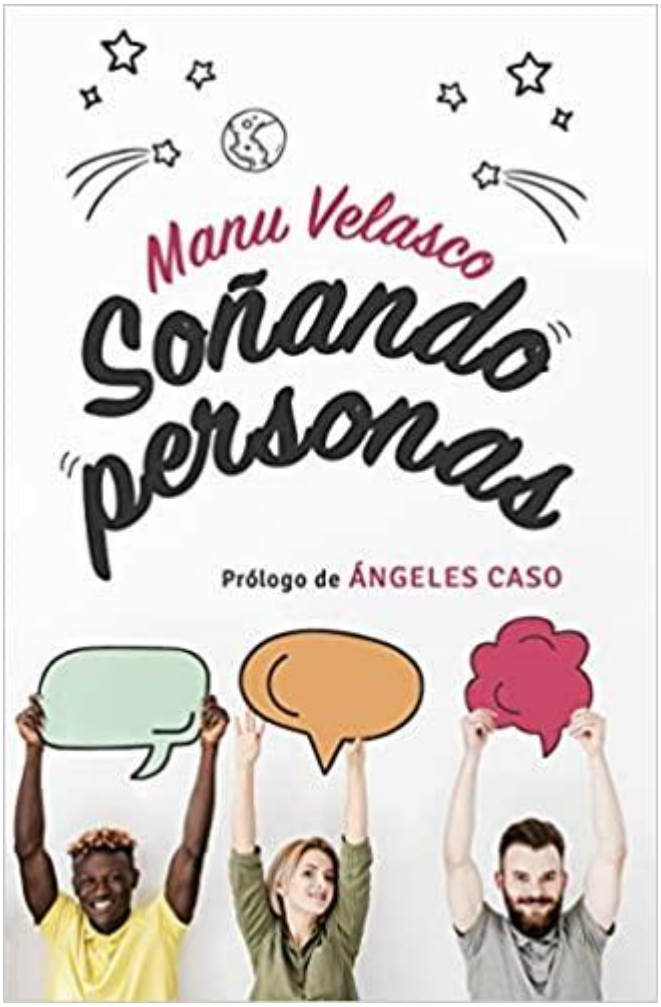
RESEÑAS

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 18, 2021
ISSN **1697-9745**

VELASCO, Manu. Soñando personas. Bilbao: Mensajero, 2020. ISBN: 978-84-271-4471-2.

Beatriz Martínez Serrano

Centro del Profesorado de Córdoba
beatriz.martinez.serrano.edu@juntadeandalucia.es



Soñando personas, libro del célebre maestro Manu Velasco, lleva a los lectores y a las lectoras a adentrarse en un apasionante viaje hacia el interior de sí mismos, con el propósito de que aprendan a valorarse y de que reflexionen sobre otras personas cercanas o que ya no están, soñando con ellas. Como el propio autor afirma, “nuestro corazón es un mosaico cuyas teselas son todas las

personas y todos los momentos que viven en él" (p. 14), de ahí que estemos "hechos de trocitos de otras personas" (p. 14). Partiendo de la convicción de que los libros cuentan con el fascinante poder de unir a los seres humanos, Manu aspira a que el suyo obre dicho milagro. Cuando valoramos a los demás, tomamos conciencia de que ese acto es una fuerza potente no solo para mover el mundo, sino para cambiarlo.

A lo largo de las páginas que conforman este maravilloso libro, encontramos interesantes reflexiones sobre el amor, la familia, la amistad, la soledad, la autoestima, el desamor, la vida, los sueños, la educación, la inspiración, los miedos, la tecnología, la muerte, los placeres, las personas, los momentos, los lugares, etc. El amor es uno de los grandes motores de la vida, por lo tanto, no tiene sentido que dediquemos nuestro tiempo a odiar, a criticar y a poner trabas al sentimiento amoroso. La familia, por su parte, es un pilar clave y determina, en buena medida, lo que somos. Por este motivo, resulta esencial mantener cerca a todas aquellas personas que "huelen a hogar" (p. 59). En este sentido, cabe destacar que la familia es la tierra cuando nuestra alma naufraga y que los padres y las madres son como electricistas que ayudan a sus hijos e hijas "a poner bombillas en el camino hacia nuestros sueños" (p. 62). Además, las madres son "hogar, refugio y calor" (p. 64), así como seguridad, calma y luz.

En cuanto a la verdadera amistad, la considera como un paracaídas, un seguro de vida, un viaje soñado, un tesoro. Aquellas personas que son capaces de dibujar una sonrisa en nuestra boca, de hacer brillar nuestros ojos y cuya voz es música para nuestros oídos son nuestros amigos, esos que nos llevan a soñar, volar y llorar de felicidad. En lo que atañe a la soledad, la clave para no sentirse solo radica en hacer de nuestro corazón y de nuestro interior nuestro

hogar. De ese modo, nunca nos sentiremos lejos de casa. Con respecto a la autoestima, debemos ser capaces de identificar los obstáculos que no nos permiten desarrollar nuestro talento y aprender a vencerlos. Solo así lograremos "ser estrellas de nuestra vida" (p. 81). La felicidad, la confianza y la oportunidad residen en nuestro interior.

La vida es una gran maestra que nos enseña cuando queremos aprender de verdad. Manu invita a vivir la vida con mayúsculas, disfrutando del mayor tesoro que tenemos cerca, las personas. Asimismo, asegura que debemos esforzarnos cada día por contar con tres ejes que se hallen bien alineados y en armonía: pensamientos, palabras y acciones. A la hora de cumplir nuestros sueños, el emprendimiento desempeña un papel crucial, pues nos brinda la posibilidad de materializar nuestras ideas, de llevarlas a la acción. Del mismo modo, es necesaria una buena dosis de pasión, así como esfuerzo y tiempo.

Las páginas de este libro también plasman la manera de concebir la educación por parte de su autor, que aspira a "ayudar a los niños a encontrar su estrella" (p. 135). A su juicio, "el amor es el principio pedagógico esencial" y el factor tiempo resulta fundamental para poder lograr aprendizajes significativos, fomentar la creatividad, potenciar los talentos, respetar la singularidad de cada persona, promover la iniciativa, enseñar las cosas importantes de la vida, hacer realidad los sueños, escuchar, confiar, dar alas, etc. Para Manu Velasco, "Enseñar y educar es escribir VIDA en el corazón de nuestros alumnos" (p. 144) y los docentes tenemos la llave para ayudarlos "a ser la mejor versión que puedan llegar a ser" (146). Cuando nuestro alumnado finalice la escuela, conviene que lo haga cargado de conocimientos y competencias, así como con un corazón más grande.

Por otro lado, el autor hace referencia a todas aquellas personas que nos inspiran a ser mejores y a lograr nuestras metas. Él las denomina personas VIP (Very Inspirational Person), esas que se erigen "en la mejor ancla cuando necesitamos tener los pies en el suelo y en las mejores alas cuando necesitamos alzar el vuelo en busca de nuestros sueños" (p. 162). Son esas personas que te estiman, te sanan, te expanden, te relajan, te endulzan, te aman y te sueñan; aquellas que "cuando ya no te necesitan te siguen tratando igual de bien o mejor" (p. 163), las que "hacen el bien de forma altruista" (p. 165), las que son raíz y las que son alas, las que llenan de luz la vida de los demás.

El miedo como oportunidad de superación es otro de los aspectos que se abordan en el libro que nos ocupa. Solo cuando amarremos nuestros miedos, seremos capaces de comenzar a navegar para buscar nuestros sueños. A la hora de conseguirlo, ser valiente se presenta como la única opción. Por otra parte, inmersos de lleno en un mundo en digitalización constante, reivindica la necesidad de disfrutar de experiencias analógicas que nos ofrezcan la oportunidad de poner en valor lo sencillo y natural de la vida, de ahí la importancia del encuentro personal y el contacto directo. Otra cuestión que suscita su interés es el inmenso dolor tras la pérdida de un ser querido, cuyo recuerdo pervive pese al paso del tiempo, anidando en nuestro interior y ayudándonos a sortear obstáculos que vamos encontrando en la efímera aventura de la vida. Junto a la muerte, los pequeños placeres de la vida son también objeto de reflexión para Manu: escribir, leer, soñar, ver despegar los aviones en los aeropuertos, volar cometas, entre otros muchos.

Asimismo, establece una original taxonomía de personas especiales, recopilándolas en un diccionario. Entre ellas, merecen una especial atención las

siguientes: personas brújula, que son aquellas que nos marcan el rumbo; personas luz de luna, que alumbran nuestro corazón; personas espejo, aquellas en las que podemos mirarnos y reflejarnos; personas reflejo, las que son un ejemplo para nosotros y en las que nos podemos ver tal y como somos; personas andamio, que nos sostienen y nos edifican; personas llave, aquellas que abren la puerta de nuestro corazón; personas bombilla, las que iluminan el camino hacia nuestros sueños; personas tatuaje, las que dejan huella y permanecen en nuestra vida para siempre. En lo que concierne a los momentos y a los lugares, el autor del libro asegura que nos llevamos los lugares en los que aprendimos a ser fuertes, las personas que nos enseñaron a querernos y los momentos que nos enamoraron del presente.

Soñando personas, que ya va por su quinta edición y que cuenta con un entrañable prólogo de Ángeles Caso, es un libro de lectura amena, sencilla y directa, que mantiene atrapado al lector desde la primera hasta la última página. A través del mismo, Manu Velasco, creador de la conocida web “Ayuda para maestros”, realiza interesantes reflexiones y recoge sabias frases que nos llevan a valorar los pequeños detalles de la vida, que nos permiten llegar a conocernos mejor y a pensar en todas aquellas personas que han formado parte de nuestra vida y que, de algún modo, nos han dejado una huella indeleble. Las palabras de Manu logran acariciar el alma de los lectores, contagiar entusiasmo, animarnos a perseguir nuestros sueños y, en definitiva, despertar toda una catarata de recuerdos, vivencias, emociones y sentimientos.