

KIKIRIKI

Cooperación Educativa

Diciembre 2005/Febrero 2006

Número 79/Año XIX/p.v.p. 18 €



La investigación escolar salta a la red.

SUMARIO

COOPERACIÓN EDUCATIVA KIKIRIKI, 79

(DICIEMBRE 2005- FEBRERO 2006)

•EDITORIAL:	3
•DEBATE: Modernidad - Postmodernidad	
Introducción al debate	5
Modernidad - Postmodernidad: ¿Es el pensamiento de Freire una alternativa a la racionalidad habermasiana?	
Juan Ramón Rodríguez Fernández	7
•DOSSIER: La investigación escolar salta a la red	
La investigación escolar salta a la red	
Francisco J. Pozuelos Estrada	13
Investigación escolar y las tecnologías de la información y comunicación (TIC): algunos obstáculos, riesgos y límites	
Francisco J. Pozuelos Estrada	15
Hablemos más de métodos de enseñanza y menos de máquinas digitales: los proyectos de trabajo a través de la WWW	
Manuel Area Moreira	26
Estamos haciendo una Webquest. Relato de una experiencia en la formación inicial de maestros.	
Ana Duarte Hueros e Isabel Pavón Redondo	33
La escuela rural, ¿salta la red?	
César Bernal Bravo y Jesús Granados Romero	37
Aprender investigando con las TIC: Experimentación de un proyecto de investigación escolar.	
Francisco de Paula Rodríguez Miranda y Francisco Joaquín Díaz Magro	41
Aprender investigando con la ayuda de las TIC: Algunas aportaciones de referencia	
Francisco J. Pozuelos Estrada	45
• TANTEA	
Proyecto La Amistad: Las cartas como los momentos de aprender	
Gisele Ramos Lima y Eledy Motta Studzinski	49
Para no perder el Norte. Orientteering a través de Arteaga. Salidas de campo para buscar, encontrar y no perderse.	
José Luis Bardón	52
La vida cotidiana en el centro escolar	
B. Zufiaurre, L. Pellejero y A.M. Albértin	57
La música del discman	
Gabriela López Bono	60
Un juego de mesa adaptado a la clase de Educación Física	
Pedro Sáenz-López Buñuel	62
La Educación Social: Una alternativa educativa comunitaria.	
Fernando Sánchez Lanz, Manuela Castaño Garrido e Isabel García Duarte	66
• COMENTAMOS	72

AÑO XVIII.

DICIEMBRE 2005- FEBRERO 2006

Redacción, administración y suscripciones:

Apartado de Correos nº 117

41530 MORÓN (Sevilla)

Tel./Fax: 95 5854850

e-mail: kikiriki@cooperacioneducativa.com

http://www.cooperacioneducativa.com

DIRECCIÓN y REDACCIÓN:

- Joaquín Ramos García
- Diego Navarro Núñez
- Antonio Sánchez Román

CONSEJO ASESOR:

- Manolo Alcalá
- J. Félix Angulo Rasco
- Javier Barquín
- Paco Bastida
- Nieves Blanco
- Juan Bautista Martínez
- Javier Casado
- M^a Dolores Díaz Noguera
- Juan Fernández Sierra
- Agustín García Lázaro
- Pepe González Monteagudo
- Fernando Hernández
- Paul Le Bohec
- Miguel López Melero
- Luis Miguel Millán Polo
- Paco Olvera
- Ángel Pérez Gómez
- Fco. José Pozuelos Estrada
- Rinaldo Rizzi
- Juana María Snacho
- Miguel Ángel Santos Guerra
- Jurjo Torrès Santomé
- José Tuvilla Rayo

DEPÓSITO LEGAL: SE -385-1988

ISSN: 1133- 0589

COPYRIGHT: M.C.E.P. Sevilla

EDITA: M.C.E.P. Sevilla

ILUSTRACIÓN PORTADA

- Ana Belén García-Contreras, Nanen

ILUSTRACIÓN PORTADA DEBATE

- Antonio Cubero Jiménez

ILUSTRACIÓN PORTADA DOSSIER

- Ramón Carrasco Domínguez

ILUSTRACIONES:

- Ilustraciones debate: Antonio Cubero Jiménez
- Otras Ilustraciones: archivo

IMPRESIÓN:

I. G. M. Grafidós. S.L. Tfno.: 95 585 35 63

C/ Río Segura, 4. Morón de la Frontera

EDITORIAL

LA ESCUELA NO ES UNA PREPARACIÓN PARA LA VIDA, DEBE SER LA VIDA EN SÍ

En estos tiempos de continuas reivindicaciones de los sectores más conservadores de la sociedad española para mantener unos privilegios y prebendas que la LOE aspira a reducir, creemos importante incidir en un elemento nuclear en todo proceso de reforma educativa.

Tradicionalmente éstas han introducidos más cambios estructurales que reales en los procesos educativos, precisamente por esto cualquier reforma del sistema educativo debe de plantearse como objetivo prioritario promover un cambio de mirada del profesorado sobre su función en el acto educativo o lo que es lo mismo promover un replanteamiento de las formas de enseñar en las sociedades de la información y comunicación. Cualquier reforma del sistema educativo debería contemplar un conjunto de acciones para cambiar, modificar y enriquecer el conjunto de ideas que sobre la educación predominan en la sociedad [tanto entre el profesorado como entre las madres y padres y demás sectores sociales,...] sobre el papel que la educación formal debe desempeñar en la formación de las jóvenes generaciones y de cómo las instituciones educativas deben adaptarse a las nuevas exigencias formativas que plantea la actual sociedad de la información y la comunicación.

Es una opinión muy generalizada que la vida y la escuela se mueven en dos territorios diferentes muy difíciles de acercar por cuanto sus objetivos apenas convergen, cuando habría que aspirar a acercar la escuela a la vida si se desea promover el deseo y la emoción por aprender y percibir la vida como un aprendizaje. Sin embargo, cada vez es más raro que el viaje educativo promueva el deseo de aprender y la capacidad de asombro como algo fundamentalmente necesario para que se produzca un aprendizaje real y auténtico. Esta ilusión y deseo que se puede percibir aún en los ojos de los niños y niñas de los centros infantiles debería animarnos a encontrar la fuerza e ilusión para enfrentarnos a un cambio de mirada sobre la cultura, la enseñanza, el papel docente, el aprendizaje,... sobre el papel de la escuela en la sociedad de la información y la comunicación. Pensamos que es necesario e imprescindible evitar la rutina que empuja a la repetición una y otra vez impidiéndonos ver las cosas nuevas y diferentes, sólo así podremos ofrecer a nuestro alumnado ilusión y deseo de aprender. Al caer en la rutina, nos arriesgamos a perder el estímulo que nos podría ofrecer nuestro trabajo, dejamos de preocuparnos por lo que de verdad es necesario ofrecer a nuestros alumnos y alumnas. Deberíamos, con más frecuencia, hacer una pausa para reflexionar sobre lo que estamos haciendo en nuestras clases, en particular, y en las instituciones educativas [escuela, institutos y universidades], en general, para empezar a considerar nuestra vida diaria como una serie de inesperadas oportunidades.

No debemos olvidar que vivimos en una sociedad en continuo cambio aunque estemos convencidos que lo sabemos casi todo o de que, al menos, es posible saberlo todo. Aún así, no podemos dejar a un lado la ignorancia solamente por el hecho de poseer información y de usar Internet. Existen y continuarán existiendo muchos docentes y profesionales de otras ramas que están convencidos que, más allá de lo que conocemos, aún queda mucho por descubrir y saber, pero sobre todo piensan que las posibilidades de asombrarse con algo pueden llevarnos a seguir aprendiendo aunque se consideren elecciones éticas.

Es evidente que los límites de nuestra ignorancia cercenan nuestra capacidad de cuestionarnos a nosotros mismos, reduciendo el deseo de ir más allá de la frontera de lo conocido y reconocible, o de buscar el significado de nuestras propias acciones o de nuestra propia vida. Somos conscientes de la dificultad que entraña para el profesorado cambiar su mirada y construir y practicar una nueva manera de relacionarse diariamente con su alumnado y con las experiencias elegidas y llevadas a cabo juntos en las clases.

Con frecuencia nos vemos empujado a buscar confirmación de lo que pensamos, creemos y hacemos. Solemos identificarnos con nuestras ideas y nuestras teorías. Cambiar nuestra manera de pensar, reconsiderar nuestras teorías y creencias básicas para descubrir y comprender sus limitaciones se percibe como una derrota personal. El resultado se experimenta más como una pérdida que como el principio de algo nuevo, haciéndonos prisioneros de nuestras concepciones y de la inercia,... por eso con frecuencia cerramos la puerta a nuevas formas de percibir, entender y actuar. Pero las nuevas ideas florecen por doquier,... pero es necesario reconocerla como pruebas de algo abierto, dinámico y contextualizado.

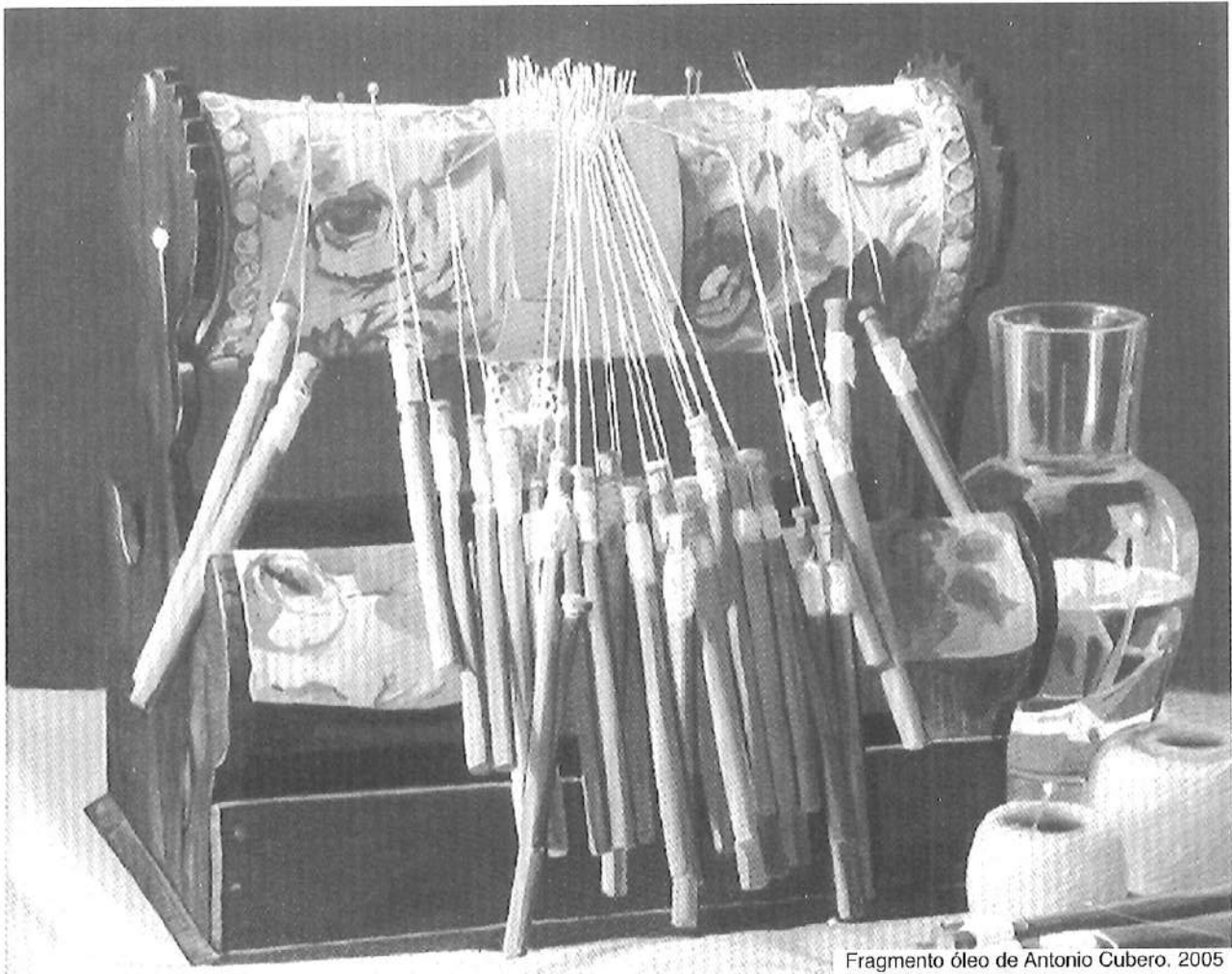
En los diferentes números de nuestra revista, así como en otras revistas pedagógicas que están en la misma línea, se pueden descubrir múltiples y variados intentos colectivos e individuales de buscar nuevas formas de "hacer escuela". Estos intentos, efectuados con mucho esfuerzo e ilusión, ofrecen al colectivo docente la oportunidad de construir algo nuevo poniendo de manifiesto que la escuela no se renueva solamente con leyes y normas, ni instaurando diversas pruebas para medir o determinar si el alumnado se adapta al sistema educativo y/o alcanza los niveles mínimos exigibles.

Una reforma o innovación sólo será real cuando sea capaz de producir nuevas formas de pensamiento y acción para transformar la escuela en una auténtica comunidad educativa que ha cambiado las acciones y pensamientos generados por la vida diaria en las aulas o centros educativos. Una escuela que se preocupa no sólo de que el alumnado aprenda a escribir, a leer, a dominar las operaciones básicas, a usar el ordenador correctamente,... sino que, sobre todo, es una escuela que aspira a abrirse a la vida, a generar vida en su interior porque es capaz de generar curiosidad, placer en el aprendizaje,... pero sin olvidar promover nuevas formas de comunicación y relación basadas en el diálogo, el consenso, respeto, en la solidaridad, en la cooperación,...

Sólo entonces podremos decir que la escuela no es una preparación para la vida, sino que es la vida en sí.

debate

MODERNIDAD VERSUS POSTMODERNIDAD



Fragmento óleo de Antonio Cubero. 2005

“La sociedad en la que vivimos está fuertemente amenazada desde dentro. Por tanto, cualquier ciudadano que se considere responsable, y sobre todo quienes se relacionan con las mentes y los corazones de la gente joven, debe estar preparado para la “ruptura” o, dicho de otro modo, tenemos que comprender que, al tratar de corregir tantas generaciones de mala fe y crueldad, que no sólo están presentes en el aula, sino en la sociedad, nos enfrentamos con la oposición más fantástica, brutal y resuelta. Carece de sentido esperar que no suceda esto... Y, por tanto, la obligación de quien se considere responsable consiste en examinar la sociedad, tratar de cambiarla y luchar por ello a cualquier precio. Esta es la única esperanza de la sociedad. Es la única forma de cambiar las sociedades” (Henry Giroux, 1.994:39)

Vivimos inmersos en un modelo de sociedad caracterizada por la excesiva tecnologización, la mundialización e interdependencia económica, la interconexión telemática, el auge consumista, el deterioro de las

relaciones humanas, el incremento de las desigualdades entre las clases sociales y entre los países desarrollados y/o en vías de desarrollo, el aumento del paro y la explotación,... y el preponderante papel de unos medios de comunicación cada vez más agresivos y voraces para determinar gus-

tos, costumbres y para digerir y manipular rápidamente cualquier hecho, realidad o pensamiento hostil a sus intereses que desvirtúa y manipula hasta convertirlo en un inocuo u objeto de consumo. Los continuos cambios en la economía, en la industria y en el mundo laboral (que ha experimenta-

Nota: La cita que abre esta introducción está extraída del artículo Los profesores como intelectuales publicado en la revista Cooperación Educativa Kikiriki nº 34 páginas 39-46

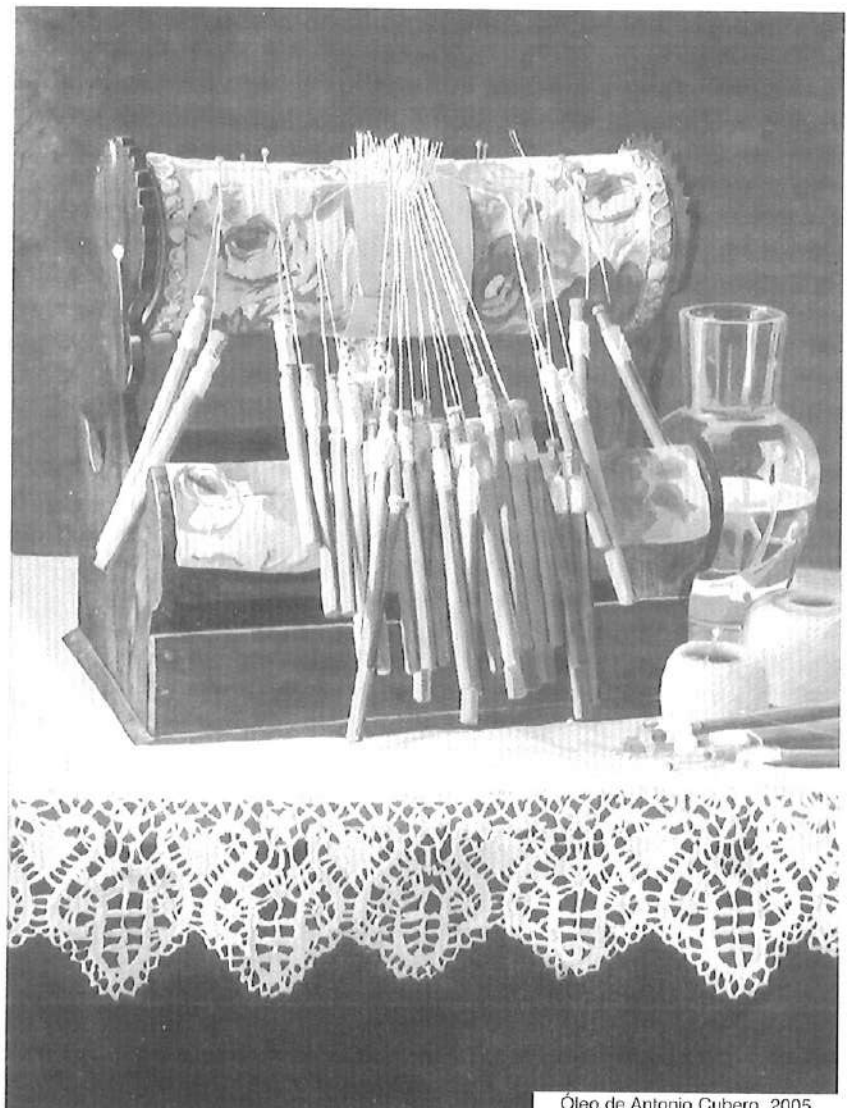
do un gran auge en el sector de servicios), la relativización de las formas, costumbres y pensamiento, junto al predominio de la apariencia y de la realidad virtual, conforman un contexto específico de las sociedades post-industriales o del conocimiento que, no sólo ha afectado a los valores y a las tradiciones sino que, agravada por las intermitentes crisis económicas de las sociedades capitalistas (al menos, en teoría esa es la excusa pública), ha repercutido, y aún repercute, desfavorablemente en las propias instituciones provocando la quiebra del estado del bienestar y aumentando la incertidumbre e inseguridad en el terreno laboral. Este cúmulo de hechos y factores no sólo genera confusión e individualismo en las personas (atrapadas en una visión reducida, fraccionada y mitificada de la realidad que les impide comprender la complejidad, globalidad e interdependencia de los problemas a los que se enfrentan individualmente como personas y colectivamente como comunidad humana), sino que fomenta el auge de valores antidemocráticos de clara orientación conservadora como un exacerbado individualismo, egoísmo e insolidaridad, una excesiva superficialidad y trivialidad en las relaciones sociales marcadas por la hipocresía, la codicia y el egoísmo, un progresivo declive de lo público frente a lo privado, un peligroso pragmatismo y relativismo ético, epistemológico y cultural, un nihilismo social y político, un predominio de las formas y de la apariencia, ...

En este contexto de clara orientación postmoderna o neoliberal, la educación debe asumir como finalidad primordial el favorecer el desarrollo de la autoestima personal y el espíritu crítico para que la ciudadanía pueda interpretar y comprender su mundo personal y social como instrumento de desarrollo personal y social. Entender la educación como un medio de favorecer en el alumnado la comprensión y transformación de su realidad personal y social implica que cualquier actividad educativa realizada en la escuela o fuera de ella no puede, ni debe, quedar en una simple transmisión de información, que por otra parte queda rápidamente obsoleta, ni en un mero dominio de las técnicas instrumentales básicas, o en una simple aplicación de destrezas y un aumento de capacidades sino que necesita aspirar a ser un proceso participativo y comprensivo que

orienta a las jóvenes generaciones en el marco de una sociedad democrática divergente, plural, solidaria y justa. Pero, esta aspiración sólo será posible si la escuela es capaz de recrear una nueva cultura escolar basada en la comprensión y el respeto de la diferencia y del desacuerdo que favorezca y fomente el debate, la libre circulación de la información, la solidaridad, la cooperación, la igualdad, el respeto a las minorías, la tolerancia, ..., la participación activa y democrática del alumnado en la vida escolar de modo que el diálogo, la negociación, la cooperación y el consenso sean los soportes reales de una actividad educativa que encuentra en el consenso, la confrontación, la reflexión y la crítica las principales estrategias para recrear una cultura democrática y crear un conocimiento en acción con capacidad para buscar alternativas de forma cooperativa y solidaria a los múltiples problemas planteados por la

vida.

Somos conscientes de que cada vez resulta más utópico e ilusorio pensar que las instituciones educativas, por sí mismas, puedan conseguir una sociedad más justa, solidaria, pluralista, participativa, libre, tolerante, ... si no cuentan con mayor respaldo y apoyo de la comunidad educativa y del resto de la sociedad y su actuación se inserta dentro de un plan educativo más global que implique a los diferentes estamentos de la sociedad. Sin embargo, pensamos que esto no debe ser un obstáculo insalvable para que la educación desempeñe el papel de vehículo que promueve la democracia en nuestra sociedad sobre todo cuando el alumnado aprende en las instituciones educativas de una manera explícita e implícita (y principalmente de ésta), los valores y costumbres dominantes en su sociedad.



Óleo de Antonio Cubero. 2005

MODERNIDAD-POSTMODERNIDAD: ¿ES EL PENSAMIENTO DE FREIRE UNA ALTERNATIVA A LA RACIONALIDAD HABERMASIANA?

El propósito de esta colaboración es plantear una crítica a la racionalidad moderna desde un punto de vista postmodernista. Mi crítica hacia la racionalidad moderna se centra en la racionalidad habermasiana², desde un enfoque multicultural, pues en mi opinión la concepción habermasiana de racionalidad no considera suficientemente tal aspecto. En la parte final de esta colaboración, se apunta como alternativa a la racionalidad moderna la racionalidad inherente al pensamiento de Paulo Freire. En esta alternativa, se considera que la racionalidad subyacente en los planteamientos educativos de Paulo Freire puede ser más consistente que la racionalidad esgrimida en las ideas modernas de Jurgen Habermas.

Palabras clave: *Modernidad, Postmodernidad, Jurgen Habermas, Paulo Freire*

Juan Ramón Rodríguez Fernández¹

Las bases del pensamiento moderno.

La modernidad es una manera de comprender la realidad social, una forma de entender y desarrollar la ciencia, la literatura, el arte, etc. Los inicios de la modernidad pueden ser fechados aproximadamente en la Revolución Francesa³, siguiendo hasta el s. XX. Durante el pasado siglo, la modernidad comienza a recibir duros ataques y críticas desde la propia modernidad y desde fuera de ella. La primera fuente de las críticas, consiste en un intento por mantener sus principales bases filosóficas, retocando aspectos superficiales. Esta posición tendría como principal defensor a Jurgen Habermas. Mientras que la segunda fuente de críticas, apuesta por una interpretación completamente diferente: La postmodernidad.

Las principales características de la modernidad son:

1. Una plena confianza en el ser humano. El ser humano aparece en el centro del Universo y la herramienta con la cual va a dominar, controlar y gestionar el

mundo será la Razón Universal.

2. Las metanarrativas, son grandes relatos que no sólo tratan de explicar el mundo, sino que también legitiman lo que es cierto y falso, lo correcto y lo incorrecto, lo feo y lo bonito, etc. Esta idea de legitimación está muy relacionada con la razón, por cuanto es a través de ésta que legitimamos y totalizamos la realidad.

Las metanarrativas tienen las siguientes características:

- Buscan la emancipación social del ser humano con respecto a las ideologías o a la religión. Consideran a ambas de forma negativa, como si fueran los velos que ocultan la realidad.

- Tienen a ofrecer explicaciones universales, usando abstracciones de carácter general y luego basándose en ellas para aplicarlas en casos concretos. Totalizan la realidad.

- Existe una confianza plena en la Razón Universal como herramienta fundamental para llevar a cabo los objetivos y las ideas del Proyecto de la Ilustración.

- El principal contenido en las metanarrativas es la emancipación social⁴, siendo a su vez ésta una idea central en la moder-

nidad.

3. Progreso social y creación de riqueza. Muy relacionado también con la razón universal y con las metanarrativas. Existe una creencia en el progreso social gracias a la razón. La razón, a través de las diferentes disciplinas, produce conocimiento científico que es transformado en conocimiento tecnológico y que finalmente éste último se aplica como solución a los problemas sociales y naturales.

4. Desarrollo lógico en la historia humana, el ser humano tiende hacia la búsqueda de la belleza, la perfección, la justicia, el conocimiento perfecto y final en nuestra historia y esa búsqueda está guiada y garantizada por la Razón Universal. Por ejemplo, "...Condorcet sweeps through the nine stages or epochs of the history of mankind, culminating with a euphoric description of the tenth epoch, 'the future progress of the human mind'. 'Progress' for Condorcet never simply means growth, development, and differentiation. It has a teleological normative aura -progress toward the indefinite perfectibility of the human species. The hero of his narrative is Reason." (R. Bernstein. (1992): The new

1.- Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.

2.- Habermas, J. (1981): *Modernity: An Incomplete Project*. Columbia Press.

3.- En el pensamiento de la Revolución Francesa, sobresale la idea central de razón como principio para vivir y regir un mundo laico, sin creencias religiosas, divinas o mitológicas.

4.- Lyotard, J. *La condición postmoderna*. p. xxxiii, 1979.

“La modernidad es una manera de comprender la realidad social, una forma de entender y desarrollar la ciencia, la literatura, el arte,...”

“La emancipación social es una de las ideas centrales de la modernidad”

constellation. The ethical-political horizons of modernity/postmodernity, MIT Press, p.33) [El subrayado es mío].

La racionalidad moderna: Críticas.

Cuando hablamos de críticas sobre la racionalidad moderna, debemos tener en cuenta dos tipos de críticas con raíces diferentes: La crítica a la razón instrumental, que sería llevada a cabo dentro de la propia modernidad (Jurgen Habermas) y la crítica a la racionalidad moderna centrada en la multiculturalidad y en la crisis de las metanarraciones de emancipación social (Jean Lyotard). El desarrollo teórico de ambas críticas ha sido desigual: La primera de ellas (razón instrumental) ha sido mucho más desarrollada que la segunda (racionalidad moderna), existiendo una gran bibliografía y literatura sobre el tema.

Crítica a la razón instrumental.

La crítica a la razón instrumental ha sido profusamente desarrollada⁵ en las obras de Jurgen Habermas, y por otros autores dentro y fuera de la modernidad. Este tema es muy relevante en el análisis social en general y en la educación en particular, pues la mayoría de las prácticas educativas que se llevan a cabo tanto en educación formal como en la no-formal están basadas en esta idea de racionalidad:

“...modernity gave rise to a new form of ideological hegemony -namely technological rationality- with its vast implications for education, culture and social life in general.” (Boggs, C. (1993): Intellectuals and the crisis of Modernity. SUNY, Albany, p.80.)

En este apartado, la crítica a la razón instrumental se asienta en los siguientes puntos:

a/ Separación entre teoría y práctica, b/ la alienación profesional y c/ la tecnología como ideología. Es evidente que existen otros puntos muy interesantes para desarrollar esta crítica, pero debido a las limitaciones de espacio me centraré en estos tres.

a/ El conocimiento popular, basado en la influencia de la concepción tecnológica, plantea una relación entre la teoría y la práctica en la que la primera antecede a la práctica, dictando lo que ha de hacerse en



cada situación práctica. Mediante esta concepción, la práctica es entendida como un grupo de problemas concretos y específicos, donde se ha de encontrar la apropiada llave inglesa para resolverlos. Esta concepción tecnológica es avalada por el sentido común y es aceptada sin muchas protestas⁶ por los diferentes profesionales y ciudadanos. Sin embargo, en las ciencias sociales este planteamiento es débil y dudoso porque gran parte de los principios positivistas no pueden ser aplicados fácilmente en educación, por ejemplo. En ciencia social es imposible separar el objeto del sujeto, porque ambos están completamente entrelazados; por ese motivo, no existe un conocimiento neutral, todo está impregnado de ideología, valores sociales, valores morales, etc. Es dudoso poder establecer relaciones de causa y efecto porque es muy complicado establecer leyes de causalidad, cada situación tiene sus propias dinámicas, sus propios valores, los sujetos tienen comportamientos impredecibles, diferentes maneras de ver la realidad, etc.

La racionalidad tecnológica nos encamina hacia una fuerte separación entre la esfera de la teoría (pensamiento) y la esfera de la práctica (acción)⁷. Un ejemplo de

5.- Para más información sobre la crítica a la razón instrumental en el mundo educativo, véase los trabajos de Donald Schön. La formación de profesionales reflexivos. Paidós, 1992. Stephen Kemmis y Whilfred Carr. La teoría crítica. Morata, 1999.

6.- Este es un importante punto en la teoría crítica: el tratar de diferenciar entre lo que es cultural, histórico y creado, de lo que es natural.

7.- La teoría crítica intenta superar esta separación, al tratar de unir dialécticamente ambas esferas.

8.- Como Paul Willis señala, este diálogo no es sólo un ejemplo de la fragmentación entre la teoría y la práctica, sino también un ejemplo de cómo es interpretada esa relación según la clase social. Las clases sociales trabajadoras tienden a no dar tanto valor al aspecto social del conocimiento, valorando más aquellos conocimientos de aplicación física y directa. Mientras que las clases sociales de origen burgués otorgan mayor importancia a ese aspecto social del conocimiento, pues reconocen su importancia de cara a la progresión social de la persona. Estas diferencias de interpretación según clase social son un tema muy interesante, que merece ser investigado y desarrollado con mayor atención.



Óleo de Antonio Cubero. 2005

esta concepción fragmentada de la teoría y de la práctica la encontramos en el libro de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar*: "En Toll End Road hay un garaje donde trabajaba a tiempo parcial y... había un compañero ya mayor, había sido mecánico toda la vida, debe tener setenta años. Era un viejo profesional de Hammertown, que en su tiempo libre fue boxeador profesional, y compañero veterano y hombre práctico, ¿de acuerdo?... y me dijo esto(...) estaba hablando con él, hablando no sé de qué y dice (...) 'esto tipo es todo teoría y se remite a los libros para cualquier cosa' y dice 'sabes', dice, 'una vez le enviaron un libro en una caja de madera, y todavía está en esa caja porque no sabe abrirla'. No es del todo cierto pero lo esencial es verdad. No es cierto, no ocurrió así en la realidad, pero la esencia es verdad. ¡No puede acceder a esa caja porque no sabe como abrirla! ¿Qué hay de bueno en eso?" (Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, p. 71.)⁹

b) El hecho que exista esa separación entre la teoría y la práctica origina no sólo dos grupos de profesionales, un grupo que tiene capacidad para pensar, los expertos, y otro grupo que llevan a cabo las indicacio-

nes y las instrucciones de estos. Pero también origina una estratificación en el conocimiento, diferenciando entre conocimiento teórico y conocimiento práctico. Los expertos y el conocimiento que generan tienen un mayor status social y está legitimado como más importante que el segundo. Esta separación de profesionales y de conocimientos da lugar a una situación de alienación profesional¹⁰ en el profesorado, especialmente en primaria y secundaria, ya que tienen que trabajar con lo que los expertos diseñan, sin poder o sin estar reconocidos para investigar en su propia práctica. La alienación profesional entre el profesorado, originada por la expropiación de la esfera del pensamiento en su trabajo, da lugar a que estos trabajen sin comprender verdaderamente las bases teóricas y filosóficas de su trabajo. De ese modo, el pensamiento del profesorado en las denominadas disciplinas científicas puede ser muy alto, pero cuando tienen que hacer frente a los problemas de la práctica (de su práctica) educativa están completamente perdidos y desorientados¹¹.

c) El punto central en la concepción tecnológica es la idea de la objetividad, la neutralidad: "What makes technological rationality so powerfully mystifying is the image of neutrality, detachment and objectivity that it has." (Boggs, C. (1993) *Intellectuals and the crisis of Modernity*. SUNY, Albany, p.83.). Sin embargo, desde la Escuela de Frankfurt, se ha criticado duramente esta concepción, centrada en la idea de tecnología y ciencia como ideología. La siguiente cita es realmente interesante para nuestro propósito: "Marcuse está convencido de que en lo que Max Weber llamaba racionalización, no se implanta la racionalidad en tanto que tal, sino que en nombre de la racionalidad lo que se impone es una determinada forma de oculto dominio político. Como la racionalidad de este tipo sólo se refiere a la correcta elección entre estrategias, a la adecuada utilización de tecnologías y a la pertinente instauración de sistemas (en situaciones dadas para fines dados), lo que en realidad hace es sustraer la trama social global de intereses en la que

"La alienación profesional entre el profesorado, originada por la expropiación de la esfera del pensamiento en su trabajo, da lugar a que éstos trabajen sin comprender verdaderamente las bases teóricas y filosóficas de su trabajo"

"Paulo Freire entiende la racionalidad como simplemente otro tipo de conocimiento, no siendo éste el único conocimiento válido"

9.- Alienación basada en el concepto marxiano, cuando el trabajador no puede participar en el proceso total de su trabajo y debido a ello ni comprende su tarea adecuadamente, ni satisface sus intereses personales en el trabajo. La imagen cinematográfica más famosa de esta situación es la película *Tiempos modernos* de Charles Chaplin.

10.- Una alternativa a tal situación es la implementación de ciclos de investigación-acción en los centros educativos, ya que esta metodología permite a los profesores comprender mejor su trabajo a través de relacionar dialécticamente su práctica con la teoría. Un intento más profundo para comprender esta situación, implicaría el abordar el estudio de las complejas relaciones entre la teoría y la práctica.

11.- Dentro del discurso moderno, estaríamos hablando de una determinada imagen de hombre, relegando en un segundo plano a la mujer.

12.- La posmodernidad no sólo emplea la razón para entender el mundo, sino que también da mucha importancia al análisis de otros factores como por ejemplo, los sentimientos, las emociones, etc.

se eligen estrategias, se utilizan tecnologías y se instauran sistemas a una reflexión y reconstrucción racionales. Aparte de eso, esa racionalidad solo se refiere a las situaciones de empleo posible de la técnica y exige por ello un tipo de acción que implica dominio, ya sea sobre la naturaleza o sobre la sociedad." (Habermas, J. (1984): *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, Tecnos, pp.81-82.)

Tanto Marcuse como Habermas critican la idea weberiana de racionalización, exponiendo que a lo que se refiere Weber es racionalidad instrumental, lo que es sólo una parte de la racionalidad, una específica interpretación de la racionalidad. A través de esta cita podemos ver que no sólo hay ideología en la tecnología, sino también que la propia tecnología es una ideología, ya que el enfoque tecnológico propone una serie de acciones (acordes con la racionalidad) hacia el logro de ciertos objetivos, pero sin plantearse la ética de esos objetivos, ni el de una diferente selección de acciones.

Crítica a la racionalidad moderna o racionalidad comunicativa.

La racionalidad moderna tiene los mismos objetivos que la racionalidad instrumental, liberar a los seres humanos de la opresión, de la alienación, de la ideología, etc. Por este motivo, desde el punto de vista moderno, la racionalidad es una herramienta que los seres humanos deberíamos usar para controlar el mundo y la naturaleza. Esta racionalidad se configura sobre los principios de neutralidad y universalidad para todo ser humano.

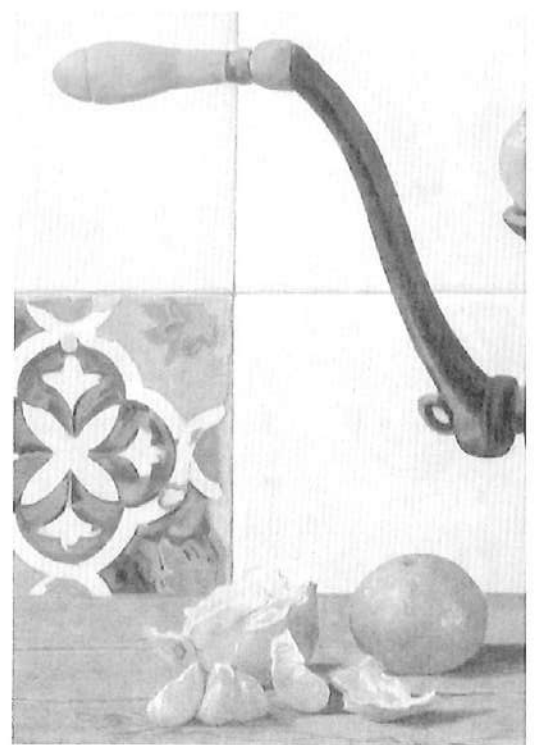
Jurgen Habermas, para lograr una sociedad más racional y, por ese motivo, más justa y libre, según los principios de la modernidad, propone su idea de la comunicación como elemento inherente y constituyente del ser humano y de la libertad humana. La comunicación humana es lo que diferencia al ser humano del animal, y la que garantiza su libertad y una participación igualitaria en la toma de decisiones. Sin embargo, es evidente que ha de existir una serie de reglas que rijan los procesos comunicativos humanos, lo que es denominado situaciones ideales de diálogo por Habermas y que consistiría en un "fair play" entre las personas participantes del

diálogo.

Toda la estructura de la racionalidad moderna está basada en los pilares de la razón y de la teoría comunicativa, los cuales a su vez son productos de la influencia moderna, por ejemplo: la emancipación social del ser humano a través del diálogo, la primacía de la razón como medio para entender, predecir y controlar el mundo, etc. Siguiendo a Jurgen Habermas, la Humanidad debe seguir estos principios si quiere seguir progresando y avanzando en la Historia. Por ejemplo, "I think that instead of giving up modernity and its project as a lost cause, we should learn from the mistakes..." (Habermas, J. (1981): 'Modernity - An incomplet project'. En *Postmodernism*. Columbia Press, p.106) y "In sum, the project of modernity has not yet been fulfilled" (idem, p.107.)

¿Cuáles son los puntos más dudosos en esta estructura de pensamiento? El principal foco de crítica parte de la base de que la modernidad tiende a hacer generalizaciones excesivamente amplias. Cuando la modernidad desarrolla el discurso de la emancipación del ser humano, tiene en mente un determinado modelo de hombre/mujer¹³, procedente de unas raíces culturales concretas, pero con pretensiones de universalidad para todos los pueblos y culturas humanas. Asimismo, cuando se encumbra a la razón como medio con el cual el ser humano va a lograr la libertad y el progreso social, y la felicidad, se está haciendo un reduccionismo sobre el propio concepto de razón, muy centrado en la imagen tecnológica y totalizadora que se ha criticado más arriba. Ambas columnas del edificio moderno provienen de tradiciones filosóficas occidentales, especialmente aquellas que hacen referencia al hombre-europeo-blanco-de-clase-media-burguesa. Por este motivo es muy dudoso aplicar los principios modernos, o con fuertes influencias modernas, en culturas que no se ajusten a este patrón y al mismo tiempo pretender no colonizar ni borrar las culturas autóctonas.

La idea universalizada de desarrollo humano corre el riesgo de no apreciar las diferencias culturales, la diversidad y los diferentes modos de entender el mundo



(incluso algunas veces contradictorios entre sí). Desde un enfoque antropológico se entiende que el único intento por entender y apreciar otras culturas (ideas, sentimientos¹⁴ o conductas) consiste en partir del propio lenguaje y de los propios códigos culturales que esas culturas han creado a lo largo de su historia.

¿Son las ideas de Paulo Freire una alternativa a la racionalidad habermasiana?

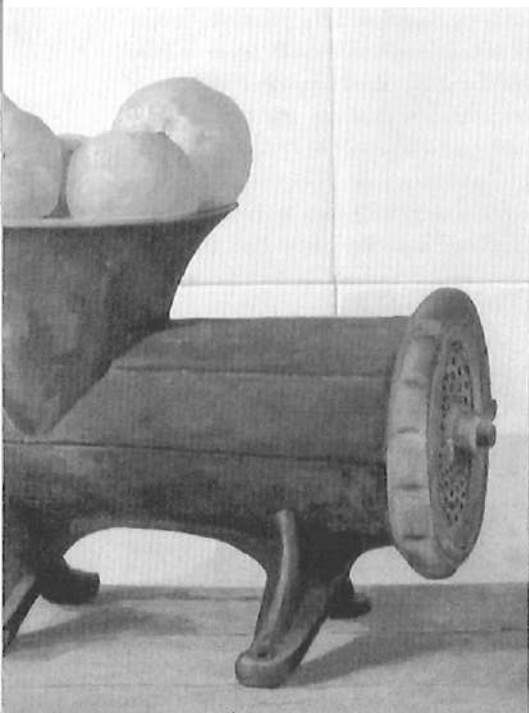
A través de este trabajo se ha visto que la modernidad está caracterizada por la idea de la unidad del sujeto, el cual emplea la razón comunicativa para dominar el mundo y para llevar a cabo las ideas de las metanarrativas de emancipación social, con las cuales logrará que el mundo sea más justo y libre. Esta idea es dudosa por cuanto tiende la opresión cultural, incluso con personas de la propia cultura dominante.

El modelo de ser humano que la concepción moderna lleva consigo, está basado en los valores y patrones occidentales. Las metanarrativas tienen como principal contenido el de la emancipación del ser humano de diferentes tipos de opresión (religión,

13.- ¿Todas ellas tradiciones filosóficas procedentes del mundo europeo occidental?

14.- Autores postmodernos como Michel Foucault y Jean Lyotard comparten esta idea también.

15.- Elizabeth Ellsworth (1992) critica especialmente el concepto de diálogo freireano y su papel en la emancipación de los sujetos, una crítica que extiende al papel del diálogo en la teoría crítica de educación. Por otra parte, Bowers, C. (1995): *Educating for an ecologically sustainable culture*, SUNY, Albany, plantea una crítica hacia los principios emancipatorios universales que se desprenden de la obra de Paulo Freire. El punto común de ambos autores es la crítica a las bases modernas de Paulo Freire.



Óleo de Antonio Cubero, 2005

alienación, pobreza, analfabetismo, etc.), siempre y cuando se asimilen los valores y patrones que les dan cuerpo. Esta concepción, da lugar a que si el ser humano quiere ser libre y feliz, ha de salir de la cárcel de la ignorancia para meterse en la cárcel de oro de la racionalidad, la cual puede llegar a ser infinitamente más alienante. Esta contradicción ha sido expresada por diferentes autores, por ejemplo, "(Hablando sobre las metanarrativas)...have been oppressive to those who are not European. White, middle class, Christian, able-bodied, thin and heterosexual." (Ellsworth, E. (1992) "Why does not this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy". En *Feminisms and Critical Pedagogy*. Routledge, p.304.).

El pensamiento habermasiano, y por extensión el pensamiento moderno, tiene dificultades para resolver estas cuestiones porque sus raíces están sólidamente implantadas en el proyecto de la ilustración. Por este motivo siguiendo esta idea, por el bien de las personas que están privadas de "nuestra" cultura, de "nuestra" racionalidad debemos hacerles asimilar nuestros patrones de cultura y razón para que puedan ser ilustrados, iluminados.

Teniendo en cuenta esta serie de críticas al pensamiento moderno, puede surgir como alternativa las ideas de Paulo Freire y

de la postmodernidad. Encasillar el trabajo de Freire en un determinado campo no es sencillo. Por ejemplo, "...Freire drew on a wide range of intellectual traditions, including, liberalism, marxism, existentialism, radical catholicism, phenomenology, and aspects of postmodern and poststructuralist thought."¹⁶ (Roberts, P. (2000): *Education, Literacy, and Humanization. Exploring the work of Paulo Freire. Critical studies in education*, London, p.35.) Esta variedad de fuentes hace que las ideas subyacentes en el trabajo de Paulo Freire sean muy interesantes y esperanzadoras para arrojar más luz sobre el tipo de cuestiones que se están desarrollando en esta colaboración.

No sólo racionalidad.

Paulo Freire no considera sólo la razón como el más importante elemento para entender el mundo, como plantea la modernidad. Esta idea aparece con claridad en el último trabajo de Freire, por ejemplo: "I know with my entire body, with feelings, with passion, and with reason". (Paulo Freire, *Pedagogy of Heart*, 1997)". De este modo, Paulo Freire entiende la racionalidad como una herramienta no tan neutral y objetiva que va a garantizar el desarrollo social y que va a liberar al ser humano de mitos y dioses. Paulo Freire entiende la racionalidad como simplemente otro tipo de conocimiento¹⁷, no siendo el único conocimiento válido y algunas veces es abiertamente débil, tiene influjos ideológicos y un carácter histórico.

Por otra parte, en el trabajo de Freire aparece un cambio en la relación entre el sujeto y la naturaleza, de la misma manera que aparecía en Habermas. El objetivo no es sólo dominar (controlar y predecir) el mundo, sino sobretodo entenderlo en su naturaleza dialéctica. La relación, empleando una terminología habermasiana, no está basada en el trabajo sino en la interacción, ya que la primera implica diferentes procesos de dominación y control. La siguiente cita ejemplifica esta idea freireana: "Consciousness of, an intentionality of consciousness does not end with rationality. Consciousness about the world, which implies consciousness about myself in the world, to understand it, is not limited to a rationalistic experience. This consciousness is a totality -reason, feelings, emotions,

desires; my body, conscious of the world and myself, seizes the world toward which it has an intention." (Paulo Freire, *Pedagogy of Heart*, 1997). [El subrayado es mío].

Esta cita refleja la relación dialéctica entre la conciencia del ser humano y la realidad social, una relación que está siempre en movimiento por su carácter histórico. Mediante este planteamiento se superan dos formas clásicas de interpretar la realidad: el objetivismo y el idealismo, pues la relación dialéctica entre el sujeto y la realidad permite transformar la sociedad a través de la conciencia humana. Por ejemplo: "...Freire adopts a dialectical approach toward understanding the world. (...) Freire conceives of reality as dialectical; in other sense, he is (or strives to be) dialectical in his style of social analysis." (Roberts, P. 2000, p.35.)

Ideas modernas en Freire: La unidad del sujeto y principios universales.

La presencia de principios filosóficos con pretensiones de universalidad y la del empleo del sujeto unificado en los diferentes trabajos y publicaciones de Paulo Freire, son aspectos sujetos a fuerte debate. Algunos autores como Carl Bowers o Elizabeth Ellsworth, centran la crítica a Freire en torno a estas ideas, subrayando que las bases del pensamiento freireiano son profundamente modernas¹⁸. En esta colaboración se relativiza estas críticas, ya que ambas no tienen en cuenta los cambios y los nuevos matices que el pensamiento de Paulo Freire ha ido desarrollado según el paso de los años. Las últimas publicaciones de Paulo Freire, como *A la sombra de este árbol*, reflejan la influencia de la postmodernidad con el planteamiento de nuevos temas: El género y la diversidad cultural por ejemplo.

Es evidente que Paulo Freire participa de ideas universales acerca del ser humano, a cerca de su desarrollo (y emancipación) y de la sociedad. Por ejemplo, el proceso de emancipación social, la comunicación y el diálogo o el poder del conocimiento procedente del mundo académico y escolar. Todas ellas vienen de las raíces de la modernidad, pero también es cierto que en sus publicaciones no hay un énfasis tan fuerte en el sujeto centrado, lo cual lo aleja de la idea habermasiana de racionalidad y

16.-Esta idea casa perfectamente con la visión moderna de un desarrollo histórico humano regido por la lógica y por el progreso indefinido.

del proyecto de la ilustración. Esto es importante porque permite desarrollar un paradigma más rico e interesante a la hora de tratar temas de multiculturalidad y porque incluye la posibilidad de encontrar discursos contradictorios y conflictivos en la persona. Por ejemplo, "Where modern thought has placed the unified, autonomous subject at its center, postmodern social philosophy decenters the subject and rejects the ideal of a self-directing, self-knowing, individual agent. Postmodernists underscore the multiplicity of (sometimes contradictory) subject positions assumed by human beings." (Roberts, P. 2000, p.147.)

Aunque vivamos en una sociedad postmoderna es evidente que el influjo de la modernidad es todavía muy persistente y que ese influjo afecta a todas las capas y ámbitos de la sociedad. Tal influjo origina contradicciones y choques entre la modernidad y la postmodernidad, contradicciones que vemos, en los mass-media, en el funcionamiento de la escuela, en las relaciones interpersonales, etc. y que por supuesto afectan a nuestro modo de entender la realidad y a nuestro propio concepto de mundo: nuestra cosmovisión. El pensamiento de Paulo Freire no es una excepción y en él aparecen puntos de conflicto entre ambas interpretaciones de la realidad, como por ejemplo, las fases de comprensión de la realidad de las que habla Freire: naïve, mágico y crítico y por las que se supone ha de pasar el ser humano para emanciparse. Esta es una idea típicamente moderna, pues asume unas fases escalonadas y universales para la liberación de la persona¹⁶. A pesar de estas contradicciones el pensamiento freiriano, y la racionalidad inherente en él, tiene puntos que lo acercan a la postmodernidad y por ese motivo lo hacen muy interesante y válido para enfrentarnos a los actuales problemas sociales.

Conclusiones. Nuevas líneas de investigación.

En esta colaboración se ha tratado de clarificar el actual debate entre la modernidad y la postmodernidad empleando como fondo las ideas de Jurgen Habermas y Paulo Freire. Finalmente, se ha propuesto la racionalidad freiriana como una alternativa a la habermasiana, exponiendo que la primera es más acorde con las características multiculturales de la sociedad y menos

centrada en la razón universal. Asimismo, han surgido nuevas cuestiones y líneas de estudio: ¿Pueden ser consideradas las ideas de Paulo Freire emancipadoras o son incluso más opresivas y paternalistas que los planteamientos modernos? ¿Acaso es su pensamiento otra imagen del Proyecto de la Ilustración?

Referencias bibliográficas

- Bernstein, R. (1992): *The new constellation. The ethical-political horizons of modernity/postmodernity*. MIT Press.
- Boggs, C. (1993): *Intellectuals and the crisis of Modernity*. SUNY, Albany.
- Freire, P.(1997) *Pedagogy of Heart*. Continuum. New York.
- Habermas, J. (2001): *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, Tecnos.
- Habermas, J. (1981): 'Modernity -An incomplet project'. En *Postmodernism*. Columbia Press.
- Lyotard, J.(1979): *La condición postmoderna*. Madrid, Marcas.
- Roberts, P. (2000): *Education, Literacy, and Humanization. Exploring the work of Paulo Freire*. Critical studies in education. London.
- Willis, P.(1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.

SUMMARY

In this article, I struggle to be a critic of modern rationality, from a postmodernist point of view. My criticism of modern rationality is focused on Jurgen Habermas' idea of rationality. This criticism is based on multiculturalism, because I think that Jurgen Habermas' rationality fails to consider multicultural aspects. In the final part of this article, I will try to propose an alternative to this kind of modernity from Paulo Freire's educational ideas. In my opinion, Paulo Freire's rationality could be much more consistent and useful than Jurgen Habermas'.

Key words: Modernity, Postmodernity, Jurgen Habermas, Paulo Freire.

RESUMÉE

L'objectif de cette collaboration est de formuler une critique de la rationalité moderne d'un point de vue postmoderniste. Ma critique de la rationalité moderne est axée sur la rationalité habermassienne, à partir d'une approche multiculturelle, car j'estime que la conception habermassienne

de la rationalité ne tient pas assez compte de cet aspect. Dans la partie finale de cette collaboration, il est proposé de remplacer la rationalité moderne par la rationalité inhérente à la pensée de Paulo Freire. Cette proposition est basée sur le fait que la rationalité sous-jacente dans les postulats éducatifs de Paulo Freire peut être plus cohérente que la rationalité avancée dans les idées modernes de Jurgen Habermas.

Mots Clés: Modernité, Postmodernisme, Jurgen Habermas, Paulo Freire.



"Aunque vivamos en una sociedad postmoderna es evidente que el influjo de la modernidad es todavía muy persistente y que ese influjo afecta a todas las capas y ámbitos de la sociedad"

LA INVESTIGACIÓN SALTA A LA RED*



La investigación escolar como modelo didáctico para el desarrollo del currículum se encuentra sólidamente identificada en la

tradición innovadora. En este sentido, ya encontramos planteamientos y propuestas que aluden al aprendizaje por investigación

en los primeros esfuerzos realizados desde el amplio movimiento de la Escuela Nueva con objeto de superar el monótono discurs-

*Ha coordinado este dossier Francisco José Pozuelo Estrada, profesor del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Huelva.

so tradicional imperante. Y algo importante: junto a la producción teórica (p. e. Dewey, Kilpatrick o Freinet) localizamos diversas experiencias expuestas, ya en esos momentos, como ejemplos empíricos o ilustraciones prácticas.

No obstante, con el paso del tiempo esta forma de enfrentarse a la tarea educativa ha experimentado importantes cambios y transformaciones. Los esquemas iniciales y las primeras referencias pronto evolucionaron adoptando posiciones más acordes con los cambios sociales, políticos y culturales que se iban produciendo (el Movimiento Cooperativo de Italia, vinculado a la corriente freinetiana, es un buen ejemplo de ello).

Tentativas más recientes como el "Humanities Curriculum Project" (Stenhouse) o el "Proyecto MAN" (Bruner), sirven para demostrar la vitalidad de una propuesta capaz de crecer sin abandonar el legado que encierra. Igual podemos decir de los Proyectos de Trabajo –en sus distintas versiones– en nuestro entorno más próximo.

Los tiempos actuales fuertemente

influidos por la sociedad de la información y la comunicación también han tenido eco en una propuesta que, como acabamos de argumentar, busca integrar distintas posibilidades que impriman una mayor comprensión y pluralidad en el tratamiento del currículum escolar. Hoy, la investigación escolar salta a la Red y, además, con un variado abanico de planteamientos y herramientas: algunas de ellas digitales y virtuales, otras, documentales, sin olvidar, lógicamente, las contextuales. Se trata, pues, de superar el simplificado manejo del ordenador para "hacer lo de siempre", es decir, lo innovador y sugerente es aprovechar los nuevos instrumentos y fuentes de información para seguir progresando pero sin perder de vista los referentes y principios en los que se fundamenta el aprendizaje a través de la investigación en el aula.

Con esa intención Francisco J. Pozuelos presenta un trabajo en el que se analizan distintos modelos para desarrollar la investigación escolar con el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) deteniéndose, a continuación, en los inconvenientes que afectan a una alternati-

va aún minoritaria y cercada por límites y confusiones de muy distinta naturaleza. Con objeto de promover posiciones cada vez más elaboradas dentro de una secuencia realista se describen tres posibles niveles de desarrollo (hipótesis de progresión) así como una relación de orientaciones destinada a promover el cambio y la mejora dentro de este enfoque didáctico.

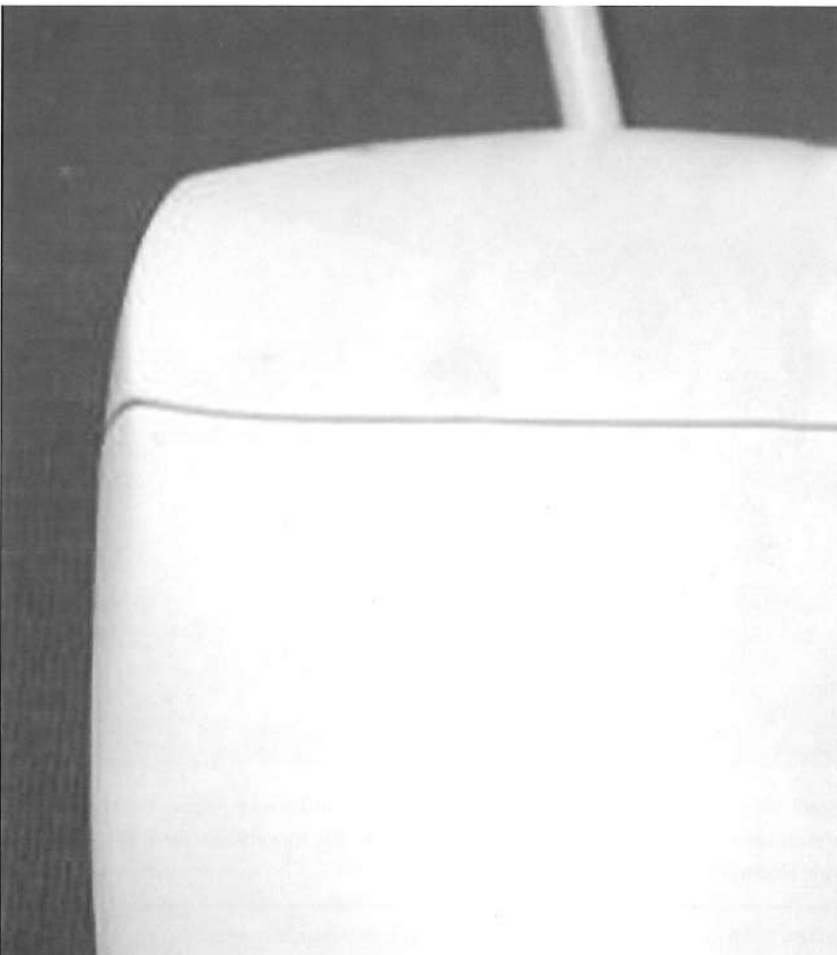
Manuel Área en su aportación quiere reducir la importancia de las tecnologías frente al modelo educativo, verdadero núcleo duro de la innovación pedagógica. Para ello alude a algunas propuestas concretas que conectan con la metodología de proyectos de trabajo que, según este autor, representa la mejor estrategia para una "adecuada alfabetización múltiple del alumnado".

Ana Duarte e Isabel Pavón nos relatan una experiencia en la formación inicial de los estudios de Magisterio. En concreto se refieren al conocimiento y posterior diseño de distintas modalidades de trabajo con las TIC para una enseñanza activa. Empiezan con "Cazas del Tesoro" y "MiniQuest" para culminar el proceso con una "Webquest", todo con objeto de que los estudiantes se familiaricen con esta modalidad de planificar y presentar la actividad educativa en el aula. Secuencia de estudio que permite que se aborden tanto elementos relativos al campo teórico como otros, evidentemente, de carácter práctico.

Francisco de Paula Rodríguez y Francisco J. Díaz presentan una experiencia práctica llevada a cabo en las aulas del C. P. Marismas del Odiel de Huelva. En esta ocasión nos informan como la investigación escolar ya experimentada en este Centro ha evolucionado hacia la integración de las TIC con lo cual se ha logrado una seria actualización de un modelo suficientemente conocido y experimentado en sus prácticas cotidianas.

César Bernal y Jesús Granado centran su exposición en la siempre olvidada escuela rural y en los elogiosos intentos que se observan en estos centros educativos a la hora de integrar unos recursos no siempre asequibles y cercanos. Esfuerzos que desde la colaboración con la Universidad están adquiriendo un mayor calado y divulgación.

Terminamos con una breve relación de recursos bibliográficos y virtuales destinados a seguir profundizando.



INVESTIGACIÓN ESCOLAR Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC): ALGUNOS OBSTÁCULOS, RIESGOS Y LÍMITES¹

Las TIC entendidas como herramientas potencialmente innovadoras tienen en las estrategias de aprendizaje por investigación uno de sus referentes más sólidos. En este artículo se presentan y analizan distintas investigaciones, modelos y experiencias que han ido avanzando en esa dirección. A continuación se exponen algunas dificultades y equívocos que suelen aparecer cuando se desarrolla la práctica educativa desde esa alternativa. Para acabar apuntamos ciertas orientaciones encaminadas a facilitar planteamientos cada vez más elaborados (niveles de desarrollo o hipótesis de progresión)

Palabras clave: *Aprendizaje por investigación, investigación escolar, currículum integrado, TIC, innovación y mejora de la enseñanza, investigación colaborativa.*

Francisco J. Pozuelos Estrada²

Cada vez resulta más común encontrar expresiones que aluden a la manifiesta y progresiva implantación de los medios informáticos, en general, y las tecnologías de la información y comunicación, en particular, en el campo de la enseñanza. Dicho así casi constituye ya un tópico. No obstante si nos acercamos a la práctica cotidiana de nuestros centros educativos esa afirmación debe considerarse según algunos matices menos optimistas (Bartolomé y Grané, 2004). En primer lugar, lo más extendido nos devuelve a la presencia de los recursos TIC en el ámbito de la gestión y administración (Secretaría, Dirección, etc.) y, a lo sumo, a determinados espacios asociados a los docentes (Sala de Profesorado, Seminarios, Equipos Docentes, etc.) con objeto de facilitar ciertas tareas profesionales y personales. La dotación habitual da para poco más. Si avanzamos algo también es posible que localicemos algunos centros que cuentan

con un "aula de informática" pero, en estos casos, su utilización didáctica tiene que ver más con el aprendizaje de la herramienta que con su uso para el desarrollo del currículum (Martínez Bonalé y Adell, 2004). Por fin, buena parte de las experiencias TIC que disponen de ordenadores en las aulas sorprenden porque o están apagados (se aprovechan en momentos concretos y señalados), o son empleados para tareas muy similares a las que se realizaban con los dispositivos más tradicionales (Bosco, 2002).

Encontrar las nuevas herramientas digitales integradas en propuestas innovadoras basadas en la investigación escolar resulta francamente inusual, lo más común tiene que ver con situaciones que intentan "trabajar con los ordenadores" sin que se aprecien grandes cambios o transformaciones en el modelo educativo (Hawkins, 2004; Bartolomé y Grané, 2004, Aparici, -s/-). Estaríamos, pues, más ante un proceso de actualización que de innovación, es

decir, un avance o reajuste de un enfoque convencional que cada vez presentaba más evidencia de su obsolescencia y que ha encontrado en la informática un buen aliado para su puesta al día y revitalización. Manifestamos nuestro acuerdo con Martínez Bonalé y Adell (2004: 166) cuando advierten de que, en lo referido a las TIC, el discurso es amplio, su efectiva integración en la práctica, escasa y superficial: "las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) son especialmente visibles en el discurso, pero todavía no han encontrado su lugar en las aulas"

Si el profesorado se muestra esquivo con estas tecnologías para su aplicación en una dinámica de clase más activa no se debe a un desconocimiento instrumental pues, como revelan muchos estudios, buena parte de ese colectivo las maneja en su vida diaria para asuntos personales. La justificación, como apuntan Zabala y Arnau (2005), habría que situarla en la escasa correlación que hay entre las respuestas y

1.- Este artículo se inscribe en el proyecto de investigación SEJ2004-04962 / EDUC aprobado en el Plan Nacional de I+D+i (convocatoria 2004-2007) con el título Un estudio sobre los obstáculos y dificultades didácticas del profesorado de primaria en el diseño y puesta en práctica de procesos de investigación escolar: elaboración y experimentación de una propuesta para la formación del profesorado que desarrolla el Grupo de Investigación GAIA (Programa IRES) <http://www.uhu.es/gaia>
2.- Universidad de Huelva - (correo-e: pozuelos@uhu.es)

posibilidades innovadoras que ofrecen los medios digitales y las necesidades reales que tiene la mayoría de las experiencias educativas de nuestro entorno, como sabemos, muy centrada en el manejo del libro de texto y las rutinas que le acompañan.

Si prestamos atención a los colectivos comprometidos con la innovación educativa la situación cambia radicalmente. La integración de la informática, desde esa posición, está adquiriendo, poco a poco, un sentido distinto en la medida que amplía y diversifica la actividad de clase. Son estos equipos y sus incipientes experiencias los que están promoviendo un panorama lleno de posibilidades aún por explorar y sistematizar pues, contrario a lo que pueda pensarse, no constituyen un modelo uniforme; la diversidad es, quizás, uno de los rasgos que mejor les define (Moursund, 1999) y los obstáculos con los que se enfrentan hacen más difícil, si cabe, su normalización

y extensión.

Fuentes de información para este trabajo

Para poder realizar esta aportación hemos recurrido a un amplio repertorio de fuentes de información.

En principio pensábamos que si la investigación escolar representa a una tradición de probados antecedentes³ pero minoritaria con relación al modelo convencional hegemónico (Pozuelos y Travé, 2004), eso nos llevaría a trabajar con un reducido conjunto de evidencias y, más aún, si pretendíamos aludir al aprendizaje por investigación con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Pero no ha sido así, al rastrear para el desarrollo de nuestra investigación (GAIA, 2004) en la bibliografía textual y virtual hemos logrado un abanico extenso de aportaciones.

Por una parte, desde la experiencia investigadora vivida, hemos considerado datos e información provenientes de la experimentación del "Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. 6-12" (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005) y de la participación en "Evaluación externa de los proyectos educativos de centro para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica docente", investigación dirigida para Á. I. Pérez Gómez y M. Sola.

También hemos tenido en cuenta los informes de investigación publicados de dos iniciativas que aluden a la temática que aquí estamos atendiendo: la investigación escolar como referencia para la integración de las TIC en las actividades de aula y el desarrollo del currículum. Nos referimos a School+ (Bosco, 2004), proyecto coordinado por J. M^o Sancho y E. Hernández en el que participan diferentes universidades y

	School+	MOTFAL	INM 6-12
Características de la investigación	-Proyecto de Investigación Internacional -Estudios de caso -Investigación colaborativa e internivelar: Universidad y centros educativos		-Proyecto de Investigación Nacional (I+D) -Estudios de caso -Investigación colaborativa e internivelar: Universidad y centros educativos
Fundamentos de la experiencia educativa	-Constructivismo -Enfoque colaborativo -No necesariamente interdisciplinar. Depende de los casos. -Investigación escolar.	-Constructivismo -Enfoque colaborativo -Interdisciplinar: -Investigación escolar	-Constructivismo -Enfoque colaborativo -Currículum integrado -Investigación escolar
Actividad analizada	-Proyecto general y su adaptación contextual. -Dinámica de clase basada en el desarrollo de "Proyectos de Trabajo" (según distintas denominaciones y matices concretos)		
Nivel educativo al que se refiere	Educación Secundaria	Educación Secundaria	Educación Primaria
Rasgo más genuino	Flexibilidad del enfoque (adaptabilidad)	Papel del entorno y énfasis en las TIC móviles	Materiales curriculares para el desarrollo del currículum
Papel de TIC	Integra otros recursos: textuales, audiovisuales y digitales. TIC se configuran como un medio no un fin	Integra otros recursos: textuales, audiovisuales, digitales y empíricos (el entorno) TIC se configuran como un medio no un fin	
Materiales concretos y específicos	"Programa Microcosmos+"	Especial referencia al entorno y las TIC móviles	"Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. 6-12." Propuesta digital para el desarrollo de Proyectos de Investigación de Aula
Autores	J. M ^o . Sancho E. Hernández A. Bosco	J. F. Angulo Rasco M ^o J. Betanzo Sánchez M. M. López Gil Laboratorio para el análisis del cambio educativo (I.ACE)	P. Cañal de León Fco J. Pozuelos Estrada G. Travé González

Tabla 1. Comparativa de las investigaciones consultadas

3.- Para informarse de las distintas modalidades de enseñanza a partir de la investigación escolar se puede consultar Pozuelos y Travé (2004)

centros educativos de Cataluña; Finlandia, República Checa, Israel y Grecia. Y el trabajo presentado sobre el Proyecto MOTFAL (Telecollative Currículo Project) igualmente de naturaleza internacional y firmado por Angulo, J. F., Betanzo, M^a J. y López Gil, M. (2005).

Las coincidencias que se observan en las investigaciones analizadas permiten efectuar una comparación coherente y significativa. Por otro lado, la naturaleza singular de cada iniciativa diversifica las posibilidades y triangula la información (ver tabla 1)

Seguidamente se ha prestado atención a los distintos enfoques metodológicos que intentan articular la práctica educativa a partir de proyectos de trabajo y que tienen en la investigación escolar y el empleo de la TIC sus descriptores más relevantes. De entre ellos destacamos el Aprendizaje por Proyectos (ApP) Moursund (1999) y el Aprendizaje Basado en Proyectos Globales de Hutchings y Standley (2004); con ciertas diferencias por su muy pormenorizada secuencia, señalamos la Enseñanza de la Competencia en el manejo de la Información (CMI) mediante el Modelo Big 6 de Einsenberg y Berkowitz (2005); le siguen los Proyectos Telecolaborativos de Harris (1998, 2001), Catunta (s/f) y, por fin, la propuesta más difundida y practicada, aunque eso sí, con muy desigual sentido según los casos concretos, estamos hablando de las conocidas Webquest (Dodge, B. 1995; March -1998-; Area, -s/f-; Adell, 2004).

Todas estas opciones parten de un esquema básico consistente en el tratamiento del currículum según el desarrollo de determinadas investigaciones relativas a temáticas significativas y de las que se desprenden ciertas preguntas o problemas. A partir de aquí el alumnado se tiene que informar utilizando para ello distintas fuentes y recursos pero con especial atención, aunque no exclusivamente por lo general, a Internet. A lo largo del proceso se van efectuando variadas tareas y experiencias en equipo y personales las cuales se discuten, revisan y mejoran hasta llegar a algún tipo de producción final. Para la organización y búsqueda de datos, al igual que para la exposición y divulgación también se recurre a diferentes medios digitales. Como vemos lo importante no descansa en la informática sino en la dinámica constructi-

va y participativa que se promueve. Aún así, este marco genérico experimentará ciertas variaciones y matices que caracterizan a cada uno de los enfoques señalados (ver tabla 2)

Para terminar deparamos en algunas experiencias prácticas que se han expuesto en distintas publicaciones, textuales y virtuales, especializadas en este campo. Muchas de ellas, la mayoría, hacen referencia a las Webquest (modelo más extendido en lo concerniente a la investigación escolar desde la perspectiva de los medios digitales) pero también hemos encontrado otras iniciativas que, de una u otra forma, muestran ciertas coincidencias con planteamientos más cercanos y conocidos en la tradición innovadora como son, por ejemplo, los proyectos de trabajo o investigación.

Después de esta revisión es necesario precisar que, si bien todas ellas coinciden en lo fundamental no es menos cierto que también cada una conserva unos rasgos que le diferencian de las demás. No podemos hablar, por tanto, de un proceso definitivo y cerrado, más bien tenemos que hacer mención a un marco general con múltiples posibilidades. La diversidad y pluralidad de opciones es tan amplia como lo es la propia realidad educativa pues como apunta Moursund (1999) los proyectos que se realizan varían grandemente en forma y contenido.

Unido a lo anterior, merece la pena subrayar que las tentativas que hemos vivido y analizado no persiguen un simple cambio metodológico, las propuestas que se expresan van más allá de lo formal y, por lo general, se orientan hacia una transformación global del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, una alternativa que afecta a todos los elementos incluidos en la educación.

Toda esta información configura una red de datos que es mucho más que la base que puede deducirse de cada uno de ellos por separado. Establece un tejido del que aprender según distintos interrogantes. Para este caso nos vamos a detener en los "obstáculos, riesgos y límites" que envuelven a una modalidad que, por mucho que lo deseáramos, no está exenta de dificultades y conflictos. Obviar esa realidad encierra una ingenuidad o una apreciación deformada de lo que verdaderamente ocurre cuando se promueven experiencias que

"Encontrar las nuevas herramientas digitales integradas en propuestas innovadoras basadas en la investigación escolar resulta francamente inusual, lo más común tiene que ver con situaciones que intentan "trabajar con los ordenadores" sin que se aprecien grandes cambios o transformaciones en el modelo educativo"

se salen de la lógica común.

Obstáculos: dificultades en el proceso

Toda experiencia que implique una innovación se ve afectada por un conjunto de obstáculos y dificultades que afecta al desarrollo de la misma. Pensar en un cambio, sea de la naturaleza que sea, supone aceptar la inevitable presencia de distintos factores que alteren el discurrir del proyecto inicialmente ideado, creer lo contrario resulta una ingenuidad o falta de previsión.

Identificar las trabas no es una tarea fácil de realizar, pues, por una parte no suelen aparecer de forma aislada más bien configuran un tejido en el que se entrecruzan distintas circunstancias y, por otro lado, se exteriorizan de manera muy específica según cada caso.

Al estudiar las barreras observamos que éstas proceden, en ocasiones, de instancias y decisiones externas al Centro; en otras oportunidades su origen se encuentra en el interior de la experiencia y, por último, también concurren otras variables de difícil ubicación. Ante las primeras siempre

cabe una posición reivindicativa pero para las otras será necesario activar una estrategia de análisis compartido con la que, poco a poco, se pueda ir avanzando hacia posiciones más elaboradas.

Pero hay un aspecto más que dificulta el análisis de los obstáculos y que se hace referencia al papel de coartada que en ciertos momentos encierran. Delegar la responsabilidad a un factor externo o inamovible puede ser utilizado como un argumento que justifique una cierta actitud ante

una determinada práctica innovadora.

Por último, sin querer ser exhaustivos, también debemos pensar en que las barreras no sólo hacen referencia a instancias generales y colectivas, la mayoría de ellas tienen un marcado cariz personal. Es decir, algunas dificultades afectan al conjunto de la experiencia pero también es verdad que no todos las viven de igual manera ni les provocan idénticos efectos en cualquier caso. Mientras para unos resultan frenos, para otros, un obstáculo, se convierte en un

reto u oportunidad para el análisis y dinamización de las ideas y prácticas.

El peso de la tradición. De todos los obstáculos quizás uno de los más representativos tenga que ver con la experiencia vivida anteriormente. Nos estamos refiriendo a todas esas concepciones que poco a poco se van consolidando como efecto de la práctica continuada y que guardan relación con una cierta forma de entender la enseñanza, unos valores definidos y determinados conceptos de cultura. En definitiva

	Aprendizaje por Proyectos	Aprendizaje basado en Proyectos Globales	Modelo Big 6	Webquest	Proyectos Telecolaborativos
Finalidad de la experiencia didáctica	Investigar una temática o problema con el manejo de las tecnologías digitales e Internet	Abordar un tema de forma colaborativa desde una perspectiva intercultural	Emplear una estrategia concreta para la recogida y uso de la información obtenida de Internet	Elaborar un producto definido siguiendo un esquema de indagación concreto y empleando para ello Internet y otros medios virtuales	Investigar una temática en la que participan otros equipos de lugares diversos con los que comparte la información y negocian los procesos
Proceso que plantea	Secuencia definida	Marco general y secuencia orientativa y flexible	Secuencia muy precisa	Secuencia definida	Secuencia general flexible
Principios generales	<p>Constructivismo. Trabajo colaborativo. Investigación guiada: con diferentes grados de flexibilidad Admite el currículum integrado.</p>				
Participación del alumnado	El docente propone y negocia con el alumnado	Propuesta dialogada y definida entre todos	A propuesta del docente	Propuesto por el docente. Se considera la perspectiva del alumnado	Planteamiento deliberativo y negociado entre todos los participantes
Papel de las TIC	Se integran las TIC en la dinámica cotidiana junto a otros recursos textuales, audiovisuales y digitales		Se centra en el ordenador e Internet	Básicamente ordenador e Internet aunque no desprecia otros recursos	Integra las TIC y otros recursos
Rasgo identificativo	Proceso que define: sirve de base para casi todos los demás	Integra otras lenguas y culturas	Estrategia para la búsqueda y uso pertinente de la información obtenida de Internet	Formato de presentación y elementos que desarrollan la propuesta	Intercambio de información por equipos virtuales con manejo de diferentes recursos digitales: chat, correo-e, teleconferencias, etc.
Papel de la familia y la comunidad	Se alude la complementariedad escuela / hogar y participación de los padres y madres.	Se persigue la participación comunitaria	No se nombra	En los documentos generales no se nombra. Depende de los casos concretos	No se nombra
Autores	Moursund, D.	Hutchings y Standley	Eisenberg y Berkowitz	Dodge, B. y March; Area.; Adell	Harris, J. Rogers, A. Catunta, C.A.

Tabla 2 Comparación general de algunos rasgos de las distintas propuestas metodológicas

como apuntan Bartolomé y Grané (2004) los profesores y profesoras utilizan estas herramientas, por lo general, para seguir haciendo lo ya hacían.

Es más, esa tendencia continuista también deja su huella en las experiencias innovadoras, en este sentido, el caso expuesto por Angulo et al (2005) confirma como la integración de las TIC y el empleo que se hace de ellas para poder investigar en el entorno coincide con algo que ya anteriormente se efectuaba de forma parecida aunque sin esos recursos, observamos entonces un avance, una ampliación, pero nunca una ruptura. En términos parecidos se expresa Bosco (2004) al hacer alusión al desarrollo del Proyecto School+, en esa ocasión, cada equipo experimentó la actividad investigadora en el aula de forma muy particular y, por lo común, desde un enfoque muy en consonancia con las referencias ya asumidas antes de participar en el proyecto. Muchos de los relatos expuestos por docentes que llevan a cabo proyectos de trabajo insisten en que la integración de las TIC en sus clases ha sido una decisión encaminada a mejorar esa propuesta.

Incluir a las TIC en la acción educativa no resulta fácil, de algún modo supone dirigir la mirada hacia una dirección contraria a la tradición vivida, incluso en aquellos ejemplos en los que ya se ha trabajado en clase a partir de proyectos de investigación escolar: siempre se busca una inclusión que conecte con lo anterior. Los modelos adoptados y el enfoque concreto que se aplique van a depender en buena medida de esta situación.

Formación del profesorado. Aludir a este punto es una cuestión casi retórica pues como recogen Muños-Rojas y Mominó (2005) y Hawkins (2004) el desarrollo profesional está en la base de todas las experiencias que han tenido éxito en la integración de las TIC en las aulas. No obstante no parece que cualquier modelo de formación sea igualmente valioso. El recurrido y mayoritario modelo de curso, impartido por un experto, fuera del marco escolar cotidiano y con una relativa coincidencia con las necesidades y posibilidades concretas del profesorado participante conlleva una repercusión de escasa incidencia práctica (Prats, 2002). Como mucho sensibiliza sobre todo si, además, se separa la pers-

pectiva técnica de la didáctica o se reduce a la difusión de un determinado producto o modelo concreto (cursos de Linux; Webquest o "Cazas del tesoro"). Y lo curioso es que este formato continua llenando las estadísticas oficiales que justifican los esfuerzos realizados para la implantación de las nuevas tecnologías en las escuelas.

Los medios y recursos. Este apartado merece un comentario detenido; empezando por la infraestructura ordinaria (si exceptuamos los centros TIC, que aún significan un conjunto poco representativo respecto a la norma general) que es obsoleta, escasa y, lo más frecuente, fuera de las aulas pero unido a esto también merece traer a colación la deficitaria línea de conexión e instalación que se observa en nuestras escuelas respecto a Internet y la electricidad que se necesitan: los cortes se producen repetidamente con el conflicto y desconfianza que esa situación despierta en unos docentes acostumbrados a las certezas y situación de control que obtienen con sus habituales medios. Por no hablar de la dificultad añadida que se produce en el medio rural (Angulo et al, 2005) donde no siempre llega esta posibilidad.

La dotación y los recursos económicos de los centros ordinarios (e incluso, según nuestra experiencia, en los centros TIC) no permiten pagar o adquirir muchas de las necesidades que se requieren para una mínima implantación de las tecnologías digitales en las aulas. Cuando comentamos con centros que experimentan con el uso de la informática en la clase siempre aparece la precariedad económica y el reducido repertorio de medios: el coste aumenta y aún siendo abundantes los ordenadores de sobremesa poco más hay, si se sale de ese registro.

Unido al apuro económico también resulta revelador la deficiente implantación que se observa de materiales realmente innovadores y en coherencia con propuestas que vayan más allá de ciertas actividades rutinarias y de baja demanda cognitiva⁴ (Bosco, 2002). Aún resultan extraños los instrumentos específicos pensados para el aprendizaje por investigación sin reducir esta modalidad al empleo de recursos cerrados o para valerse de la Red desde una perspectiva generalista poco acomodada todavía a las necesidades específicas de

"Esta ausencia innovadora no se debe a las posibilidades reales de los medios digitales sino, más bien, es la consecuencia directa de una enseñanza muy centrada en el manejo del libro de texto y las rutinas que la acompañan."

la educación.

Situación que se agrava si tenemos en cuenta la cantidad de información que circula por Internet y otros medios digitales sin que nadie conozca, a ciencia cierta, y menos los escolares, su nivel de fiabilidad. Educar para una búsqueda selectiva y crítica no es algo que se aprenda en una experiencia ni todos los documentos se adaptan a las necesidades de los distintos grados de madurez que hay en las aulas escolares. Se necesitan "plataformas" y espacios que ayuden en ese sentido (algunos ya existen pero aún es incipiente su uso y valor contrastado).

Para terminar, y para no extendernos, quisiéramos también poner de relieve la franca desigualdad que se observa en la distribución de los recursos virtuales y eso tanto a escala personal como institucional. Es difícil que una estrategia de enseñanza avance y se divulgue si son contados los sujetos y centros que tienen normalizado su uso y acceso.

4.-Para profundizar en la implantación, generalización y consecuencia de los programas "drill - practice" (tipo Clic o Hotpotato) recomendamos la lectura del interesante trabajo publicado por Bosco, A. (2002)

“Muchas de estas experiencias están orientadas hacia una transformación global del proceso de enseñanza y aprendizaje, afectando a todos los elementos incluidos en la educación”

Las variables organizativas. La rigidez organizativa imperante en nuestras entidades educativas significa un obstáculo difícil de salvar. Cuando se pretende desarrollar el currículum en función de proyectos de investigación en los que el alumnado utiliza distintas herramientas, entre ellas las digitales, rápidamente aparecen problemas de carácter estructural; unos, tienen que ver con la distribución de las materias por bloques de una hora, resulta complicado desarrollar una propuesta compleja con constantes cambios e interrupciones por motivos del horario. La asignación de los espacios y el acceso tampoco ayuda, si el centro cuenta con una “sala de ordenadores” ésta tiene que compartirse, con las limitaciones que eso conlleva. Si los ordenadores están en el aula, modelo centro TIC, el formato sobremesa obliga a una colocación bastante inflexible; en muchas de las experiencias compartidas en nuestra actividad investigadora se recoge este punto: el estilo convencional de aula al que obliga la dotación oficial (cuestión que, también es cierto, se está intentando corregir desde la misma

Administración). El profesorado, y sus hábitos docentes, tampoco resulta muy moldeable o dispuesto a participar en situaciones de enseñanza que rompan con el binomio “un maestro en su aula”, esa rutina es muy difícil de cambiar. Todas estas situaciones y otras frenan el desarrollo de actividades que para su correcto desenvolvimiento precisaría de posiciones más flexibles y abiertas, pues como apuntan Angulo, Betanzo y López (2005: 20) integrar las TIC y normalizar su uso en la escuela “exige un nuevo modo de coordinación, de estructuras espacio temporales mucho más flexibles...”

La presión academicista y oficial. La influencia de los registros de control y examen contraviene de manera manifiesta a una propuesta de trabajo que se basa en el desarrollo de procesos complejos deslindados de la disposición tradicional del currículum en asignaturas separadas y de conocimientos fragmentados. Si todo ha de pasar por las consabidas pruebas que certifiquen los logros alcanzados en las distintas materias poco más que introducir ordenadores para seguir haciendo lo de siempre podremos esperar, pues como afirma Hawkins (2004), al final lo que cuenta es lo que entra en los exámenes. Algo semejante podemos añadir de las exigencias de la Administración con respecto al cumplimiento de determinadas normas y circulares que obligan a pautas poco afines con esta modalidad de abordar el currículum.

La intensificación laboral. Participar en un proyecto que implica integrar nuevas herramientas lleva asociado inevitablemente un añadido de tiempo extra ya sea para la preparación, para la creación de materiales o aspectos relativos a la formación y coordinación docente. Las quejas relacionadas con el tiempo se presentan asiduamente tanto en los informes de investigación (School+; MOTFEAL e INM) como en las experiencias prácticas y si esa situación se prolonga y no se adoptan medidas que reduzcan la presión lo más frecuente es que se genere, como apunta Sacco (2005), un clima tenso de trabajo difícil de mantener.

Para terminar, como decíamos al inicio de este apartado, además de la inevitable presencia de los obstáculos y la singularidad con que se manifiestan, éstos, no configuran una realidad estable y permanente, son sensibles al proceso y tienden a adap-

tarse a las circunstancias que vayan produciéndose.

Riesgos: contradicciones en la acción

Trabajar desde la perspectiva de la enseñanza por investigación con los recursos digitales implica conjugar dos decisiones aún poco exploradas con lo cual su impacto puede derivar en posiciones no advertidas ni deseadas. Detrás de esas expresiones suelen aparecer términos y argumentos que enmascaran los más variados intereses, eso sí, ahora maquillados con un nuevo lenguaje. Es necesario pararse a distinguir.

Y es que atender a nuevas propuestas, en ocasiones, lleva a adoptar ciertas medidas que, con el tiempo, se observa que contradicen o presentan a la experiencia desde principios contrarios a los declarados son los riesgos de la práctica y su vertiginoso devenir. Algunos de esos conflictos se relacionan con la influencia del mercado y sus “nuevos” productos comerciales; otros, proceden de la aplicación automática que se hace una propuesta hábilmente presentada en pasos simplificados o la fascinación que se produce ante sencillos programas de tareas supuestamente atractivas. Todo lo cual, poco a poco, y como una sombra, termina por reducir las bases y principios de los que se partía a un discurso sin con-



tenido.

El mercado y sus productos. Las TIC además de a un potencial formativo también aluden a una poderosa maquinaria económica muy interesada en penetrar en un mundo, como es el educativo, del que es sencillo obtener buenos dividendos. Existen estudios que revelan las maniobras efectuadas por determinadas corporaciones con objeto de quedarse con parte del presupuesto que inevitablemente acompaña a la integración de los recursos digitales en la enseñanza.

En ese sentido, los manuales escolares ya están preparando su presentación en "formato electrónico" para así adaptarse a las nuevas demandas y, como exponen Martínez Bonafé y Adell (2003), poco son los cambios sustanciales que se adivinan, más bien representan una actualización del "producto de siempre" ahora con nueva presentación.

Pero no todo queda ahí, para la metodología investigadora (dicho sea de paso, algo que todas las editoriales manifiestan promover) también se están haciendo algunas tentativas a modo de "enciclopedias virtuales" o "banco de datos" con múltiples recursos al objeto de facilitar esa actividad en el aula. Detrás de este planteamiento encontramos esfuerzos procedentes de las distintas administraciones y órganos oficia-

les así como otras de ámbito empresarial. Pero aún es demasiado pronto para valorar su efecto e impacto en la acción educativa. El riesgo no está, por tanto, en el recurso, contar con una base documental destinada específicamente al campo de la enseñanza, en esencia, parece un medio valioso para la actividad docente. El peligro estriba en que al final se confeccione bajo el prisma de las clásicas asignaturas y con ello volvamos a las consabidas estrategias de "búsqueda en enciclopedias", que, como sabemos, coinciden poco con un verdadero enfoque relativo a la investigación escolar.

La investigación escolar con las TIC: de nuevo el método. Viene de lejos, la reducción de la estrategia de enseñanza basada en la investigación escolar en función de un esquema cerrado es un riesgo que ya se advertía en otros estudios centrados en los proyectos de trabajo (G. Minerva, 1994). Pero esta situación se ha revitalizado, en ocasiones, observamos una notable obsesión por distinguir los pasos y etapas que deben guardarse para que realmente una determinada experiencia pueda declararse meritoria de ese título (Webquest; Big 6; etc.). El rigor del formato se convierte, al final, en un algoritmo que encubre rutinarias actividades y encorsetados itinerarios poco coincidentes con una enseñanza por investigación que, por definición, presenta esquemas muy idiosincrásicos y contextuales.

Aplicación de programas simples. En estrecha relación con el punto anterior encontramos muy extendida la utilización de ciertos programas ("drill-practice": Clic, Hotpotato) que, por su facilidad de preparación y ejecución, ocupan buena parte del autoproclamado "proceso indagador". No obstante la búsqueda queda reducida a la consulta de un documento informativo adjunto y las actividades, por lo general, se refieren a conocimientos de orden elemental (Moursund, 1999). Y todo justificado por el atractivo que tiene para el alumnado este tipo de experiencias y tareas.

Abandono de las bases y principios que fundamentan a la enseñanza por investigación. Desarrollar experiencias en las que el alumnado interviene de forma sustantiva en un proceso de indagación escolar conlleva aceptar determinados principios metodológicos: participación, trabajar con las ideas de los estudiantes, partir de preguntas relevantes, establecer dinámicas de

"Sin embargo, en algunas experiencias innovadoras lo importante no descansa en la informática sino en la dinámica constructiva y participativa que se promueve"

contrate y negociación, colaborar para aprender, tomar en consideración distintas fuentes informativas, etc. En bastantes ejemplos hemos observado como por necesidades del formato o del material con el que se tiene que trabajar se abandonan muchos de los principios antes mencionados con lo cual estaremos en presencia de un modelo de investigación notablemente empobrecido.

Límites: la parte del todo

Las TIC irrumpen en la enseñanza bajo el eslogan de una transformación radical del proceso educativo. En esto se parece a otras "oleadas" anteriores que igualmente se expresaron con parecidos términos y de las que hoy poco queda. Con esto no queremos quitar importancia al indudable protagonismo que en la actualidad tienen los medios digitales: su avance social y comercial es vertiginoso; su influencia en lo económico y cultural, a nadie escapa. Pero su integración en la práctica educativa depende, como hemos podido ver, de muchas variables que limitan su alcance y acepta-



“Incluir las TIC en la acción educativa no resulta fácil por cuanto supone dirigir la mirada hacia una dirección contraria a la tradición vivida, incluso en aquellos ejemplos en los que ya se ha trabajado en clase a partir de proyectos de investigación escolar”

“Educar para una búsqueda selectiva y crítica no es algo que se aprenda en una experiencia ni todos los documentos se adaptan a las necesidades de los distintos grados de madurez existentes en las aulas escolares”

ción.

Y es que no todo se aprende con las TIC o como se expresa en los planteamientos más preocupados por el desarrollo de auténticas experiencias de aprendizaje por investigación (Moursund: Aprendizaje por Proyectos; Dodge y March: Webquest; etc) los medios tecnológicos constituyen una fuente importante para trabajar el proyecto pero no son los únicos recursos a considerar ni tampoco la finalidad del proceso descansa en el manejo de estas herramientas. Es esencial que los distintos materiales se integren y complementen, nunca que se organicen en “tiempo de ordenadores y momentos de libro”:

“El proyecto requiere que los alumnos investiguen utilizando diversas fuentes de información” (Moursund, 1999: 15)

Lo importante está en el esfuerzo intelectual y social que se lleva a cabo y que permite el desarrollo de capacidades y conocimientos de orden superior. Así lo atestigua la profesora Pérez Torres (s/f) cuando relata su experiencia personal:

“Al llevar a cabo una webquest los alumnos deben realizar una investigación y poner en práctica procesos cognitivos complejos...” (p. 8)

Por otra parte, la revisión “global” que los recursos digitales proporcionan tiene que ser contextualizada a través de la conexión con el entorno “local” al objeto de favorecer una mayor comprensión e implicación personal:

“aprender globalmente, pero pedir a los estudiantes que decidan localmente cuando tratan un tema (March, 2000: 3)

Para esa dialéctica “global-local” los ordenadores de sobremesa e Internet no bastan, es preciso incluir otras fuentes que irían desde la misma realidad a otros recursos textuales y telemáticos más flexibles para ser usados en distintas situaciones. Una visión del problema objeto de estudio centrado exclusivamente en las TIC limitaría la perspectiva y alejaría al alumnado de la realidad que cotidianamente le envuelve.

Las TIC en la investigación escolar: niveles de complejidad

Tal como hemos apuntado en los apartados anteriores la integración de las TIC en los procesos de investigación escolar no se describe desde una única perspectiva posible, según las distintas opciones que se

adopten podremos advertir niveles de complejidad diferentes.

Si para ello nos atenemos al modelo o método seguido el resultado podría ser engañoso pues aunque una opción sea “sobre el papel” más implicativa que otras, las prácticas concretas que las desarrollan no siempre coinciden con las declaraciones teóricas, es este el motivo que nos ha llevado a clasificar la inclusión de las TIC según una serie de variables empíricas y su potencial transformador.

Aún sabiendo el riesgo que implica hemos revisado el grado de implantación como un continuo que se distribuye desde un enfoque basado en una sencilla aceptación de estos recursos (enfoque episódico) hasta, en el otro extremo, la completa normalización (enfoque integrador) de las herramientas digitales para el desarrollo del currículum en general, y, la indagación escolar, en particular.

Este dial presenta un abanico de posibilidades muy amplio y permite distinguir distintos niveles de complejidad en el uso de las TIC para el aprendizaje por investigación. De entre todas las opciones hemos considerado tres grandes referentes: enfoque episódico (aceptación); enfoque parcial (aplicación) y enfoque integrador (normalización)

Estos niveles no son estancos y es factible que, en la realidad de la experiencia concreta, encontramos proyectos que no encajan perfectamente en ninguno de las categorías señaladas pues no está clara la línea que separa un estadio de otro. De cualquier modo y aceptando las limitaciones apuntadas, creemos que este esfuerzo de sistematización puede ayudar a la hora de analizar, comprender y promover cambios sostenibles en la acción educativa.

Nivel I: aceptación. Desde esta posición los medios digitales se emplean en el proceso indagador sólo en ciertos momentos y para tareas determinadas. Además no existe siquiera un momento concreto en el horario reservado para ello, todo depende de razones circunstanciales: haber acabado las tareas, una actividad complementaria o una información puntual.

Las acciones que se llevan a cabo guardan una estrecha relación con otras que ya se realizan con los materiales convencionales y se refieren, por lo común, a conocimientos y destrezas simples.

Podría pensarse que esta perspectiva

Nivel I: Aceptación	Nivel II: Aplicación	Nivel III: Deliberación
Admite el uso de las TIC en ciertos momentos y para determinadas tareas	Incorpora las TIC al proceso en función de un horario específico	Las TIC se normalizan en el aula
Empleo episódico y circunstancial	Uso parcial y diferenciado	Se combinan recursos y medios de distinta naturaleza y formato
Las actividades guardan relación con los ejercicios convencionales	Se recurre a propuestas y herramientas concretas a las que se siguen fielmente	Empleo singular de la estrategia y los recursos
Sirve para dinamizar posiciones muy asentadas	Cuestiona el currículo tradicional	Revisa y transforma el currículum
Significa, en pureza, una sencilla incorporación con escaso calado innovador	Implica ciertas transformaciones tanto de carácter formal como de proceso.	Innovación educativa
Enfoque episódico	Enfoque dual	Enfoque integrado

Tabla 3 Distintos niveles de introducción de las TIC para la investigación escolar

no tiene nada de positivo de cara a un modelo innovador pero, en nuestra experiencia investigadora, hemos observado como el manejo de medios digitales, aún en su dimensión más sencilla, ha servido para comenzar un proceso que de otra manera nunca se habría iniciado.

Nivel II: aplicación. En un segundo grado de complejidad comprobamos como las TIC tienen ya un espacio y reconocimiento significativo en el proceso pero su empleo es parcial y de acuerdo con un horario establecido. En muchas ocasiones es producto de tener que compartir un aula específica de ordenadores con el resto de la comunidad educativa lo que obliga a disociar los momentos digitales de los textuales.

Otro aspecto asociado a este nivel es el marcado seguimiento que se hace de un enfoque determinado, es decir, estamos ante la aplicación de ciertos métodos o herramientas concretas a los que se les hacen pocas adaptaciones contextuales, todo lo más, algunos retoques de índole formal.

Muchas experiencias de este nivel han sido útiles para cuestionar un currículum clásico poco propicio para aprovechar en profundidad el potencial educativo que se observa en las nuevas herramientas informáticas.

Nivel III: normalización. Las TIC, en un sentido amplio y plural, aparecen en la dinámica de aula junto a otros recursos sin que se distinga un trato radicalmente diferenciado. Son las actividades y experiencias las que determinan la pertinencia de estos recursos sin que se desprecie una combinación con otros de distinta naturaleza y soporte. Se advierte un alto nivel de

autonomía y el enfoque adoptado presenta rasgos característicos que le hacen singular respecto a otras iniciativas.

Algunas propuestas para seguir avanzando

Integrar las TIC en los procesos de investigación escolar no es una tarea fácil pues, como se ha ido viendo a lo largo de estas páginas, su incorporación sustantiva tropieza con muchas de las prácticas más asentadas o precisa de aportaciones no siempre al alcance de la mano. No obstante existen ya algunas sugerencias que sirven de orientación a la hora de promover la entrada de los medios digitales en la acción cotidiana del aula.

Formación basada en la escuela. Todas las investigaciones y experiencias que recogen el tema de la formación (Muños Rojas y Mominó, 2005; Bosco, 2004; Angulo et al, 2004) coinciden en valorar positivamente el enfoque colaborativo a partir del tratamiento de los problemas y necesidades que el profesorado tiene en su práctica diaria. Frente al modelo de cursos se propone la investigación compartida entre los docentes que participan en una experiencia determinada. En este mismo sentido se aconseja entrar en contacto con otras tentativas similares de forma que se creen redes colaborativas de apoyo e intercambio entre iguales y para eso se alude tanto a la relación virtual como física.

La labor de los dinamizadores internos y la participación de agentes y asesores externos también aparecen, en muchos casos, como referentes clave para un mejor acceso a los medios y las estrategias de implantación en la actividad de clase

(Angulo et al, 2004; Rodríguez Miranda, 2004)

Experimentar para aprender. Aunque algunos docentes muestran inquietud ante unos medios que no controlan plenamente, la experiencia (Hawkins, 2004; Moursund, 1999; Muños Rojas y Mominó, 2005) recoge que con unos conocimientos básicos (técnicos y didácticos) ya se está en disposición de iniciar procesos de investigación escolar con la intervención de los materiales digitales. El verdadero aprendizaje se produce, precisamente, como efecto de la experimentación en la práctica. No se trata de integrar "todo y a la vez" sino de iniciar actividades y probar recursos concretos que complementen a otros ya conocidos y así seguir evolucionando como efecto de la reflexión sobre la actividad desarrollada.

Complementariedad del conocimiento técnico y didáctico de las TIC. La incorporación de las TIC en la práctica educativa necesita de una formación que atienda a los aspectos técnicos pero sin olvidar la dimensión didáctica que estas encierran. Cuando ese binomio se parte o desequilibra el alcance de su validez en la enseñanza se reduce notablemente.

Si el esfuerzo formativo se centra en el manejo de las herramientas informáticas estas terminarán por utilizarse según la lógica docente de la que se parte. Y si, por el contrario, atendemos a las nuevas posibilidades pedagógicas que encierran sin que se sepan utilizar con cierta soltura su implementación en la clase tendrá posibilidades muy limitadas: el profesorado por lo general, según hemos podido observar, es bastante esquivo a la hora de poner en marcha un recurso con el que no se siente

seguro.

De poco vale una formación centrada en el empleo de las TIC sino se acompaña de la dimensión pedagógica de esos recursos, y viceversa.

Ubicar las TIC en el aula. El escenario ideal para normalizar la integración de las TIC en los procesos de investigación escolar es el aula. Cuanto más se alejan físicamente más extraño es su uso corriente.

Además, como hemos podido comprobar, no hace falta la última tecnología ni cada pupitre con su ordenador. Lo realmente necesario es disponer, al menos, de un "punto digital" en cada clase que recoja y haga accesible los medios más importantes: ordenadores conectados a internet (3 ó 4), impresora, scanner, cámara digital, pen-driver, etc.

La combinación de los medios digitales, audiovisuales, textuales y empíricos facilita y agiliza la investigación escolar sin caer en la repetida fórmula: "consulta y contesta".

Más allá de la aplicación: la elaboración y adaptación de los recursos digitales. Cuando un equipo docente elabora materiales curriculares para su práctica está trabajando en dos direcciones. Por una parte, crea medios ajustados a sus necesidades concretas y precisas; se sale o, al menos, amplía el abreviado repertorio didáctico de los manuales escolares o sus nuevos emuladores analógicos

Pero además, la elaboración de medios y recursos es siempre una actividad compleja que implica un esfuerzo de búsqueda y creatividad. La profesionalidad docente se ensancha en la medida que se aparta de la simplificada tarea de aplicar materiales, por lo general de naturaleza comercial, que acaban por secuestrar su responsabilidad en función de una determinada manera de entender la comodidad.

El componente profesional y la satisfacción que se observa en el profesorado que realiza un material curricular generan una buena dosis de autoestima que potencia y promueve cada vez mayores cotas de implicación y autoformación.

Otra organización del currículum. La investigación escolar y un aprovechamiento sustantivo de las herramientas tecnológicas aconsejan una estructura y desarrollo del currículum que supere la clásica distribución de los contenidos en asignaturas, una vez más todas las experiencias y propuestas metodológicas apuntan en esa

dirección. La fragmentación en materias no sólo dificulta la actividad sino que también reduce el potencial formativo que se observa en los recursos virtuales.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (2004) Internet en el aula: las Webquest. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17.

http://www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec17/adell_16a.htm

Angulo, J. F., Betanzo, M^a J. y López Gil, M. (2005) Viviendo los contenidos: una experiencia en el uso de las tecnologías móviles en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Quaderns Digitals*, 37. <http://www.quadernsdigitals.net/>

Aparici, R. (s/f) Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. <http://www.uned.es/intedu/espanol/temas-de-debate/mitos/nuevastecnos.htm>

Area, M. (2000) Webquest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. *Quaderns Digitals*, Monográfico. <http://www.quadernsdigitals.net/index>

Bartolomé, A. y Grané, M. (2004) Educación y tecnologías: de lo excepcional a lo cotidiano. *Aula de Innovación Educativa*, 135, 9-11

Bosco, A. (2002) Los recursos informáticos en la escuela de la sociedad de la información: deseo y realidad. *Educar*, 29, 125-144

Bosco, A. (2004) La construcción de la innovación educativa en el marco de un proyecto de investigación: el caso del School+ y la investigación acción. *Educar*, 34, 131-157.

Cañal, P.; Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2005) Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción General y Fundamentos. Sevilla: Díada

Catunta, C. A. (s/f) Eligiendo un proyecto telecolaborativo. *aula XXI*. <http://orbita.starmedia.com/~aulaxxi/elige.htm>

Dodge, B. (1995) Some thoughts about Webquests. http://edweb.sdsu.edu/courses/EdTec596/About_WebQuests.html

Einsenberg, M y Berkowitz, B. (2005) La enseñanza de las competencias en el manejo de la información (CMI) mediante el modelo Big6. *EDUTEKA*. <http://eduteka.org>

Grupo Andaluz de Investigación en el aula -GAIA- (2004) Un estudio sobre los



obstáculos y dificultades didácticas del profesorado de primaria en el diseño y puesta en práctica de procesos de investigación escolar: elaboración y experimentación de una propuesta para la formación del profesorado. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Secretaría de Estado de Política Científica y Tecnología. Dirección General de Investigación. Plan Nacional I+D+i 2004-2007.

G. Minerva (1994) En contra del método de proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 74-77

Harris, J (1998) Virtual architecture: designing and directing curriculum-based telecomputing. *International Society form Technology in Education (ISTE)*. Eugene, Oregon (EUA). [http:// virtual-architecture.wm.edu/Foundation/Articles/Structures.pdf](http://virtual-architecture.wm.edu/Foundation/Articles/Structures.pdf)

Harris, J. (2001) Teachers as telecollaborative project designers: A curriculum-based approach. *Contemporary Issues in Technology and Teachers Education*. Vol. 1, nº3, 1-17

Hawkins, R. J. (2004) Informe global sobre tecnologías de la información. *EDUTEKA*. <http://eduteka.org>.

Hutchings, K y Standley, M. (2004) Global Project, learning with technology. *Visions Technology in Education*. (Aprendizaje basado en proyectos globales. *INFOLAC -revista electrónica-*, Vol 17, nº 4, 5-10. <http://infolac.uco.mx/>)

Laboratorio para el análisis del cambio educativo (L.A.C.E.) -s/f- *Movile Technologies for Ad-hoc learning (MoTFAL)*. <http://www.uca.es/lace/>

March, T. (1997) The webquest design *Cooperación Educativa* 7 |



process.

<http://www.ozline.com/webquests/design.html>

March, T. (2000) Mantengámoslas Reales, Ricas y Relevantes. *Quaderns Digitals*, Monográfico. <http://www.quadernsdigitals.net/index>

Martínez Bonafé, J. y Adell, J. (2004) Viejos y nuevos recursos y tecnologías en el sistema educativo. En Gimeno, J. y Carbonell, J. *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona. Praxis

Moursund, D. (1999) *Project-based learning using information technology*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education. <http://darkwing.uoregon.edu/~7emoursund/PBL1999/index.htm>

Munoz-Rojas, O y Mominó, J. M. (2005) ¿Hacia dónde navegan las escuelas? La incorporación de las TIC en el ámbito educativo. Una perspectiva internacional. *Quaderns Digitals*, 38. <http://www.quadernsdigitals.net/>

Pérez Gómez, Á. I y M. Sola -dirs- (en prensa) Evaluación externa de los proyectos educativos de centro para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente. Proyecto de Investigación

Pérez Torres, I. (2000) Diseño y puesta en práctica de una Webquest en el aula de secundaria. *Quaderns Digitals*, Monográfico. <http://www.quadernsdigitals.net/index>

Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2004) Aprender investigando, investigar para aprender: el punto de vista de los futuros docentes. *Investigación en la Escuela*, 54, 5-25

Prats, J. (2002) Internet en las aulas de educación secundaria. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales*, 29, 7-16

Rodríguez Miranda, F. P. (2004) El coordinador/a de centro TIC: su importancia como asesor/a interno para la calidad y el desarrollo del currículum. Estudio de un caso. Universidad de Huelva.

Sacco, A. (2005) Variables ocultas que dificultan la utilización de la tecnología en instituciones educativas. *Quaderns Digitals*, 36. <http://www.quadernsdigitals.net/index>

Zabala, A. y Arnau, L. (2005) Necesidades diferentes, recursos informáticos específicos. *Aula de Innovación Educativa*, 139, 37-43

SUMMARY

The TIC understood as potentially innovative tools have in the learning strategies by investigation one of their referring more solid. In this article are presented and analyzed different investigations, models and experiences that they have gone advancing in that address. Below they are exposed some difficulties and equivocal that tend to appear is developed educational practice from that alternative. To finish we note certain directions routed to facilitate increasingly elaborate positions (development or hypothesis levels of progression)

Key words: Learning by investigation, scholastic investigation, integrated curriculum, TIC, innovation and improvement of the teaching, investigation colaborativa.

RESUMÉE

Les TIC considérées comme des outils potentiellement novateurs trouvent dans les stratégies d'apprentissage par la recherche l'une de leurs références les plus solides. Cet article présente et analyse différentes recherches, modèles et expériences qui ont avancé dans cette direction. Certaines difficultés et équivoques apparaissant généralement lorsque l'on pratique cette approche éducative sont décrites ci-dessous. Pour terminer, nous indiquons certaines orientations destinées à faciliter des approches de plus en plus élaborées (niveaux de développement ou hypothèse de progression)

Mots clés: Apprentissage par la recherche, recherche scolaire, curriculum intégré, TIC, innovation et amélioration de l'enseignement, recherche collaborative

“Las TIC, además de su potencial formativo, también aluden a una poderosa maquinaria económica muy interesada en penetrar en el mundo educativo para obtener buenos dividendos”

“Desarrollar experiencias en las que el alumnado interviene de forma sustantiva en un proceso de indagación escolar conlleva aceptar determinados principios metodológicos: participación, trabajar con las ideas de los estudiantes, partir de preguntas relevantes, establecer dinámicas de contraste y negociación, colaborar para aprender, tomar en consideración distintas fuentes informativas...”

HABLEMOS MÁS DE MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y MENOS DE MÁQUINAS DIGITALES: LOS PROYECTOS DE TRABAJO A TRAVÉS DE LA WWW

Este artículo mantiene la tesis de que lo relevante no es incorporar la tecnología al aula, sino innovar y cambiar el método de enseñanza bajo el cual tiene lugar el aprendizaje del alumnado. Se indica que las Webquest, los círculos de aprendizaje y los proyectos colaborativos en Red son la aplicación de los principios de la metodología activa a la enseñanza con los recursos de Internet. Finaliza sugiriendo que la metodología de proyectos de trabajo es la más adecuada para la alfabetización múltiple del alumnado.

Palabras clave: *Métodos de enseñanza, Internet en el aula, Webquest, Proyectos de trabajo con tecnologías*

Manuel Área Moreira¹

Enseñar y aprender con ordenadores: lo que ya sabemos

Actualmente pocos son los que ponen reparos a la entrada de los ordenadores en las escuelas y, desde hace algunos años, la demanda de dotación de infraestructuras de telecomunicaciones, de hardware y software en las aulas, de formación del profesorado para hacer frente al uso pedagógico con TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) no deja de crecer. Pero una cosa es incorporar estas tecnologías a los centros educativos, y otra bien distinta, es desarrollar prácticas y experiencias de enseñanza innovadoras con las mismas (San Martín, 2005). En muchas ocasiones la llegada de las nuevas tecnologías se hace al servicio de viejos métodos didácticos, y poco modifican el papel del docente y el trabajo académico del alumnado. Muchas veces, las TIC son un mero soporte para realizar actividades tradicionales: por ejemplo, las presentaciones multimedia de muchos profesores no hacen más que sustituir al retroproyector para apoyar sus clases magistrales, o los procesadores de texto son utilizados para pedirles a los alumnos las mismas

tareas que se realizan con papel y lápiz.

La idea básica que se defiende en este artículo es que lo relevante no es incorporar la tecnología al aula (aunque siempre es un paso adelante y una condición necesaria), sino innovar y cambiar el método de enseñanza bajo el cual tiene lugar el aprendizaje del alumnado. Lo importante, en consecuencia, es dotar de un nuevo sentido y significado pedagógico a la educación que se imparte en las escuelas, y en el siglo XXI, entre otros cambios, requiere que se forme al alumnado para que sea capaz de comunicarse en los códigos y formas expresivas de la cultura digital o, como veremos más adelante, alfabetizarlos en el uso inteligente de la información en sus múltiples contextos de uso (Área, 2005).

Desde que en los primeros años de la década de los setenta en los que se iniciaron las primeras experiencias de la informática educativa hasta la actualidad hemos ido obteniendo un valioso conocimiento, muchas veces fruto más de los errores e ingenuidades cometidas que de los aciertos, que nos señala algunos de los criterios y principios que deben ser tenidos en cuenta a la hora de planificar, desarrollar y evaluar proyectos, actividades o unidades de trabajo

en el aula basados en el uso de la tecnología. A continuación desgranaré algunos de los principios a los que me estoy refiriendo.

a) En primer lugar, hemos de ser conscientes de que los ordenadores "per se" no generan una mejora sobre la enseñanza y el aprendizaje. Es una falacia o creencia ingenua suponer que por el mero hecho de incorporar ordenadores a los procesos de enseñanza, éstos de forma cuasiautomática incrementarán los efectos sobre lo que aprenden los alumnos y por tanto mejoran la calidad del proceso educativo. Mantener la tesis de que la presencia de la tecnología en aula supondrá necesariamente innovación pedagógica así como mejora de la motivación y rendimiento del alumnado es mitificar el potencial intrínseco de los ordenadores en la enseñanza.

Los efectos pedagógicos de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) no dependen de las características de la tecnología utilizada, sino de las tareas que se demandan que realice el alumno con las mismas, del entorno social y organizativo de la clase, de la estrategia metodológica implementada, y del tipo de interacción comunicativa que se establece

1.- Universidad de La Laguna

entre el alumnado y el profesor durante el proceso de aprendizaje. Es decir, la calidad educativa no depende directamente de la tecnología empleada (sea impresa, audiovisual o informática), sino del método de enseñanza bajo el cual se integra el uso de la tecnología así como de las actividades de aprendizaje que realizan los alumnos con dichos recursos.

b) En segundo lugar, hemos de indicar que las TIC facilitan la organización y desarrollo de procesos de aprendizaje de naturaleza socioconstructivista. El constructivismo social es, en estos momentos, la teoría psicológica del aprendizaje más extendida y consolidada en los ámbitos de la investigación educativa. Apoyada en las aportaciones de Piaget, Vigotsky, Bruner, y otros autores contemporáneos, básicamente se defiende que el aprendizaje escolar debe ser un proceso constructivo del conocimiento que el alumno elabora a través de actividades aprendiendo a resolver situaciones problemáticas en colaboración con otros compañeros. El aprendizaje, en consecuencia, es un proceso de reconstrucción de significados que cada individuo realiza en función de su experiencia en una situación dada.

Por ello, la tecnología, desde estas posiciones, no debe ser el eje o centro de los procesos de enseñanza, sino un elemento mediador entre el conocimiento que debe construirse y la actividad que debe realizar el alumnado. Frente a la Enseñanza Asistida por Ordenador de inspiración conductista en la que el software es el protagonista del proceso, y el papel del alumno es ser receptor de las indicaciones del mismo, los planteamientos constructivistas de la informática ponen el acento en el humano que, en colaboración con otros sujetos, desarrolla acciones con la tecnología. La creación de entornos de aprendizaje en los que se le pide al alumnado que "actúe" sobre el ordenador de forma que éste reaccione ante la actividad del mismo, la posibilidad de comunicación con otros compañeros situados en aulas geográficamente distantes de modo que intercambien opiniones y puedan trabajar de forma colaborativa, o los entornos 3D en los que se simulan objetos, fenómenos o situaciones de modo virtual (como conducir un avión, planificar una ciudad, o visitar una pirámide) son ejemplos de la utilización de la tecnología digital al servicio de procesos de aprendiza-

je constructivistas.

c) En tercer lugar, la tecnología informática, a diferencia de la impresa o el soporte audiovisual, permite manipular, almacenar, distribuir y recuperar con gran facilidad y rapidez grandes volúmenes de información. Frente a las limitaciones y dificultades de acceso a la información que imponen los libros o los vídeos - ya que éstos tienen que estar disponibles físicamente en el aula o centro para que puedan ser utilizados por el alumnado en el tiempo escolar-, Internet y los discos digitales son recursos que distribuyen y/o almacenan ingentes cantidades de datos (en formato documento de lectura, en imágenes fija, en

"Una cosa es incorporar las TIC a los centros educativos, y otra bien distinta, es desarrollar prácticas y experiencias de enseñanza innovadoras con las mismas; en muchas ocasiones la llegada de las nuevas tecnologías se hace al servicio de viejos métodos didácticos, y poco modifican el papel del docente y el trabajo académico del alumnado"

esquemas y gráficos, en imágenes en movimiento, en sonidos, etc.) susceptibles de ser empleadas en un proceso de aprendizaje que requiera del alumnado las habilidades o capacidades de uso inteligente de la información.

Lograr el desarrollo de estas capacidades solamente se realizará si planificamos y ponemos en práctica situaciones de aprendizaje que demanden al alumnado elaborar o construir el conocimiento en el sentido de que sea él quien tenga que tomar las decisiones adecuadas para resolver un deter-

minado problema. La decisión de identificar qué datos son los necesarios y en consecuencia elaborar estrategias de búsqueda de la información y saber hacerlo en la maraña entrelazada de recursos existentes en Internet; analizar, discriminar y seleccionar los documentos, webs o ficheros encontrados; reelaborar toda la información disponible construyendo un ensayo o trabajo personal; redactarlo y darle formato bien textual, gráfico o multimedia; y finalmente difundirlo sea mediante una página web, una presentación multimedia, o un póster, son habilidades de uso inteligente de la información vinculadas con las capacidades a desarrollar en la alfabetización múltiple del alumnado en cuanto sujeto que debe desenvolverse en la sociedad informacional.

Las Webquest, la "Escuela Nueva" y el aprendizaje por proyectos

Las propuestas didácticas de utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en general, y de Internet en particular, apoyadas en el desarrollo de proyectos de trabajo en los que grupos o equipos de alumnos deben buscar información cara a resolver una situación problemática, desarrollar una pequeña investigación o bien para elaborar un informe sobre un tópico concreto (tales como los Webquest, los círculos de aprendizaje, los proyectos telemáticos cooperativos o el aprendizaje basado en problemas, entre otros), representan, en estos momentos las formulaciones más prometedoras e interesantes para la innovación de las prácticas de enseñanza desarrolladas a través de la utilización de estos recursos digitales.

Lo destacable de estos planteamientos es que aunque la tecnología aparenta ser el eje o centro alrededor del cual gira la innovación docente, lo sustantivo descansa en el modelo y método educativo bajo el cual se utiliza dicha tecnología. Frente a otros modelos o concepciones de aplicación de los recursos digitales en la enseñanza centrados en el "software" tales como la EAO (Enseñanza Asistida por Ordenador), los sistemas tutoriales inteligentes o los hipermedia adaptativos - conocidos genéricamente como informática educativa -, los proyectos de trabajo/investigación en la Red hemos de considerarlos más un "método de enseñanza" que un producto o material informático. Lo sustantivo, en consecuen-

cia, no es la máquina ni el software utilizado, sino la planificación didáctica de las actividades de aprendizaje con dicha tecnología. Es decir, las propuestas de Webquest y de los proyectos telemáticos en red más que software o programas informáticos sofisticados deben ser considerados como estrategias metodológicas que requieren a los docentes la planificación de un conjunto de actividades diversas así como la organización de un entorno de aprendizaje que guíe el trabajo del alumnado cuando interacciona con la información a través de computadoras.

Desde mi punto de vista, el sustrato teórico que justifica estos modelos de enseñanza por proyectos de investigación a través de la Red, consciente o inconscientemente, de forma explícita o implícita, son deudores de los principios psicopedagógicos formulados en la primera mitad del siglo XX por un importante conjunto de psicólogos y pedagogos que sentaron las líneas maestras de lo que debiera ser una enseñanza "activa" (lo que Cousinet denomina como "Escuela Activa") basada en la actividad del alumno en distintos ámbitos tanto cognitivos, actitudinales, sociales, psicomotrices. Es el principio de "aprender haciendo" como contraposición a métodos de enseñanza basados en la transmisión expositiva del conocimiento y en su recepción por parte de los alumnos.

Este planteamiento didáctico, aunque tiene sus raíces en los modelos de pedagogía literaria de Rousseau, Froebel o Cobbett, es consecuencia de la revolución intelectual y científica que recorre la Psicología y a la Educación en los albores

del siglo XX. Los avances en el conocimiento de la psicología infantil y del desarrollo junto con el movimiento de educación democrática y progresista así como los avances en la teoría del currículum y la organización escolar impulsó la aparición de métodos de enseñanza que abiertamente propugnaban convertir al niño y niña centro del proceso de aprendizaje (el paidocentrismo).

El aprendizaje a través de la experiencia del alumno, la elaboración de planes y proyectos de trabajo destinados a la resolución de situaciones problemáticas, la construcción del conocimiento a partir del análisis de los resultados obtenidos y del proceso seguido, el trabajo en equipo así como la colaboración entre los miembros de un grupo, el desarrollo de las habilidades y competencias relativas a la búsqueda de información en distintas fuentes, el análisis y reconstrucción de la misma por parte del alumnado, la evaluación continua y formativa de las diversas actividades durante todo el proceso de aprendizaje, el cultivo de la reflexión crítica y la adquisición de hábitos de trabajo intelectual, la vinculación de la teoría con la práctica, la transferencia del conocimiento académico a la vida cotidiana, la motivación del estudiante para que se implique y se esfuerce en querer aprender, la autonomía y el aprender a aprender por sí mismos, entre otras muchas ideas, representan una constelación de supuestos y principios teóricos derivados del movimiento de la Escuela Nueva. Por todo ello, desde mi punto de vista, las Webquest y otras propuestas más o menos novedosas de uso educativo de la Red no son más que la

relectura y aplicación de esos veteranos principios pedagógicos y de sus propuestas metodológicas a los nuevos tiempos digitales. Las semejanzas de los planteamientos y de su proceso de trabajo no deja dudas al respecto como veremos a continuación.

El método de proyectos tiene su origen en un artículo escrito por el pedagogo norteamericano Kilpatrick publicado en 1918 donde éste indicaba que dicho método tenía cuatro grandes fases²: dar propósito, planificar, ejecutar y juzgar. Tradúzcase estas tareas por términos como: establecer las metas y objetivos del proyecto; elaborar un plan de trabajo identificando tareas y tiempos; poner en práctica y desarrollar dicho plan; evaluar resultados y establecer conclusiones.

De forma casi paralela, John Dewey propuso el método de enseñanza basado en problemas que, en líneas generales, suponía la traslación del método científico de construcción del conocimiento, al ámbito escolar. (Véase el gráfico adjunto en el que se identifican los pasos o fases del método de investigación por proyectos).

También resulta llamativo la casi coincidencia entre los componentes de una Webquest con las "guías de trabajo" del conocido Plan Dalton, desarrollado en la primera mitad del siglo XX en escuelas de Chicago (véase el cuadro adjunto). Asimismo coinciden en que tanto las guías como las webquest son materiales elaborados por los propios docentes, y están dirigidos a que el alumnado los desarrolle de forma flexible y con cierta autonomía en su ritmo de trabajo. Quizás la mayor diferencia entre unos y otros, estriba en que el método del Plan Dalton enfatizaba el trabajo individual, y las Webquest estimulan el trabajo en equipo.

Creo, que lo expuesto es suficientemente ilustrativo de cómo los principios y métodos pedagógicos del movimiento de la Escuela Nueva del siglo pasado están latiendo o influyendo a gran parte de los planteamientos o enfoques de uso didáctico de las TIC que, a pesar de sus lógicas diferencias, coinciden en propiciar y favorecer un proceso de aprendizaje caracterizado por plantear al alumnado la resolución de problemas y el desarrollado de proyectos que implican buscar, seleccionar, analizar y

PROCESO DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN POR PROYECTOS



2.- Es interesante anotar que Kilpatrick indica que dichos proyectos pueden variar en su naturaleza (identifica cuatro tipos distintos de proyectos basados en tareas prácticas, en experiencias estéticas, en resolución de problemas, en la aplicación de alguna técnica o conocimientos); en el grado de flexibilidad y autonomía del alumno para elegir el proyecto y desarrollar el proceso de trabajo.

COMPARACIÓN ENTRE LAS GUÍAS DE TRABAJO DEL PLAN DALTON Y LAS WEBQUEST

Guías de Trabajo del Plan Dalton	Componentes de una WebQuest
-Introducción motivadora -Instrucciones concretas para el trabajo a realizar -Ejercicios o actividades a desarrollar -Bibliografía a utilizar -Indicaciones y orientaciones al alumno para la buena realización del trabajo final	- Introducción - Tarea - Proceso - Recursos - Evaluación - Conclusión

reelaborar información en redes digitales trabajando en equipo. Las propuestas metodológicas basadas en el uso de Internet como son el aprendizaje basado en problemas (PBL), las Webquest (March, Dodge), el aprendizaje por proyectos (APP) (Moursund), los círculos de aprendizaje (Reil), los proyectos cooperativos telemáticos, el Aprendizaje por Proyectos Globales (ApPG) o el denominado con sus siglas en inglés CSCL (Aprendizaje Colaborativo a través del Ordenador) son los ejemplos más extendidos de la aplicación de dichos principios al aprendizaje con ordenadores en el aula.

El desarrollo del método de proyectos a través de la WWW

El aprendizaje basado en proyectos podría definirse, grosso modo, como una metodología en la que los alumnos se distribuyen en grupos de trabajo para explorar, investigar y analizar problemas relacionados con la vida real. Como ya hemos expresado anteriormente la metodología de aprendizaje a través de proyectos de trabajo del alumnado se apoya en los principios del método de investigación científico denominado también método de aprendizaje por resolución de problemas. Sin embargo para Moursund (1999) el Aprendizaje por Proyectos (ApP) no es lo mismo que el Aprendizaje por Problemas (PBL)³. Para este autor, aunque ambos métodos compartan la misma estrategia de enseñanza y muchos de los principios psicodidácticos del aprendizaje, desde un punto de vista metodológico son distintos. En el Aprendizaje por Problemas la atención se centra en la búsqueda de una solución para un problema específico. Por su parte, el ApP constituye una categoría de aprendizaje más amplia que el aprendizaje por problemas. Un proyecto es una categoría más amplia

ya que puede ocuparse además de otras áreas que no son problema. Una de las características principales del ApP es que el proyecto no se enfoca a aprender "acerca" de algo. Se enfoca en "hacer" algo. Una variante del ApP, y que solamente es factible con el uso de Internet, es el Aprendizaje por Proyectos Globales (ApPG) que implica la realización conjunta de un proyecto entre el alumnado ubicado en aulas geográficamente distantes, pero interconectadas a través de los recursos telemáticos.

Independientemente de los nombres que le demos a esta metodología, y de los matices concretos que las diferencian, podemos considerar que convergen en un método donde el alumno es el protagonista del proceso de exploración o indagación de soluciones ante una determinada situación problemática que se le plantea y debe desarrollar estrategias racionales de búsqueda, análisis y elaboración del conocimiento. Aunque, hemos de recordar como sugiere Hernández (2000) que esta metodología hemos de considerarla como algo más que un mero algoritmo de procedimientos didácticos o pasos a aplicar de forma más o menos mecánica, sino como una nueva racionalidad pedagógica sobre el conocimiento y el aprendizaje que guía y estructura las decisiones docentes en el contexto del aula.

Hernández y Ventura⁴ (2000) indican que los proyectos de trabajo fundamentalmente favorecen la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares ya que facilitan al alumnado la transformación de la información procedente de los distintos saberes disciplinares en conocimiento propio a partir de problemas o hipótesis de trabajo. Estos mismos autores sugieren que "un proyecto puede organizarse siguiendo un determinado eje: la definición de un concepto, un problema gene-

"Lo relevante es dotar de un nuevo sentido y significado pedagógico a la educación que se imparte en las escuelas, y en el siglo XXI, entre otros cambios, requiere que se forme al alumnado para que sea capaz de comunicarse en los códigos y formas expresivas de la cultura digital o, alfabetizarlos en el uso inteligente de la información en sus múltiples contextos de uso"

ral o particular un conjunto de preguntas interrelacionadas, una temática que merezca la pena ser tratada por sí misma... Para abordar ese eje en la clase se procede poniendo énfasis en la articulación necesaria para tratar el problema objeto de estudio y en los procedimientos requeridos por el alumnado para desarrollarlo, ordenarlo, comprenderlo y asimilarlo" (p. 47).

Por su parte D. Moursund (1999) establece que los objetivos del Aprendizaje por Proyectos para el estudiante mediante la utilización de las TIC son numerosos, y generalmente incluyen los siguientes⁵:

- Desarrollar competencias. Para los estudiantes el objetivo del proyecto es aumentar su conocimiento y habilidad en una disciplina o en un área del contenido interdisciplinario. Con frecuencia, cuando se realiza un proyecto, el estudiante alcanza un nivel de habilidad elevado en el área específica que está estudiando y hasta puede convertirse en la persona que más sabe en el aula sobre un tema específico.
- Mejorar las habilidades de investigación. El proyecto requiere la utilización de aptitudes para investigar y ayuda a que estas se desarrollen.
- Incrementar las capacidades menta-

3.- Problem Based Learning

4.- Una de las lecturas más interesantes en lengua española de la última década sobre la metodología de proyectos es este libro Hernández, F. y Ventura, M. en la que reconstruyen la experiencia desarrollada en un centro escolar de Barcelona y que recomendamos consultar al lector.

5.- Tomado de la traducción al español realizada por Eduiteka http://www.eduiteka.org/tema_mes.php3?temaID=0007 (Consulta realizada el 12/05/2005)

les de orden superior, capacidad de análisis y de síntesis. Esto se logra cuando el proyecto es un desafío a los conocimientos que posee el alumnado y en, consecuencia, favorece el desarrollo de estas habilidades.

- Participar en un proyecto. El proyecto ayuda a que los estudiantes incrementen su conocimiento y habilidades para emprender una tarea desafiante que requiera un esfuerzo sostenido durante un período de tiempo considerable. Normalmente un grupo de estudiantes cuando trabajan en un proyecto aprenden a asumir responsabilidades de forma individual y colectiva para que el equipo complete con éxito la tarea. Los estudiantes aprenden los unos de los otros.

- Aprender a usar las TIC. Los estudiantes incrementan el conocimiento y la habilidad que tienen en las TIC a medida que trabajan en el proyecto. Un proyecto puede diseñarse con el objetivo específico de alentar en los estudiantes la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos en las tecnologías.

- Aprender a autoevaluarse y a evaluar a los demás. Los estudiantes incrementan su habilidad de autoevaluación responsabilizándose por su propio trabajo y desempeño. Aprenden también, a evaluar el trabajo y desempeño de sus compañeros y a darles retroalimentación.

- Desarrollar un portafolio. El proyecto requiere que los estudiantes realicen un producto, una presentación o una función de alta calidad. El proyecto puede ser parte del portafolio del estudiante en el año escolar que este cursando o inclusive a más largo plazo.

- Comprometerse en un proyecto. Los estudiantes se comprometen activa y adecuadamente a realizar el trabajo del proyecto, por lo que se encuentran internamente motivados. Esta es una meta del proceso. El docente, de este modo, puede realizar observaciones diarias que le permitan establecer si el estudiante está comprometido con la tarea, si muestra una colaboración ejemplar o indisciplina. También puede solicitar a sus estudiantes que lleven un diario en el que hagan anotaciones sobre su trabajo específico y sus contribuciones al proyecto del grupo, pidiéndoles que se lo presenten una vez a la semana.

- Ser parte de una comunidad académica. Toda la clase - los estudiantes y el profesor - se convierten en una comunidad

académica, en la que se trabaja cooperativamente y se aprende unos de otros. Esta comunidad académica a menudo se expande para incluir padres, alumnos de otras clases y otras personas.

- Trabajar en ideas que son importantes. El proyecto debe enfocarse en ideas que sean importantes y en temas que tengan continuidad y que sean relevantes para el profesor, el colegio o el distrito escolar. Por ejemplo, la comunicación, la competencia matemática y la resolución de problemas en forma interdisciplinaria, deben ser algunas de las metas de los proyectos.

En el cuadro adjunto intento sistematizar dicho proceso dando cuenta de las tareas que implica cada fase de trabajo así como el uso potencial de las tecnologías digitales como recursos de apoyo para la puesta en práctica de cada una de las actividades del proceso de investigación/desarrollo del proyecto.

La puesta en práctica y desarrollo de los proyectos de trabajo a través de Internet siguiendo la metodología aquí sugerida, en líneas generales podríamos indicar que incrementa la complejidad de gestión de la clase ya que más que existir un proceso común y homogéneo para todo el grupo de alumnos, existen procesos diversificados y diferenciados de aprendizaje (Area, 2004). Un modelo de enseñanza basado en el libro de texto y en la clase magistral del profesor es menos complejo de gestionar que un modelo de enseñanza-aprendizaje apoyado en la actividad de grupos de alumno trabajando autónomamente con ordenadores. En el primer caso, toda la clase está implicada en la misma tarea simultáneamente (atender a una explicación, leer un texto, realizar un ejercicio, etc.). Por el contrario, en el segundo caso, cada alumno o pequeño grupo está realizando tareas distintas en función del ritmo o secuencia de trabajo que el propio alumno o grupo desarrolla. Esto implica que el profesor debe organizar y atender simultáneamente a demandas o necesidades variadas ofreciendo permanente tutorización y apoyo. Por esta razón, una clase cuyos alumnos trabajan mediante una metodología constructivista de desarrollo de proyectos de investigación en el aula es más compleja de gestionar (y puede generar más estrés) que la clase tradicional. Dicho de otro modo, todo docente debe ser consciente que un entorno constructivista de aprendizaje con ordenadores

representa más un desafío para la profesionalidad docente que una solución fácil a los problemas organizativos del trabajo académico

Finalmente he de recordar que frente al aprendizaje como una experiencia individual el reto es utilizar la tecnología para generar procesos de aprendizaje colaborativo entre los alumnos de la clase y entre clases geográficamente distantes. Una de las potencialidades más interesantes de las redes digitales es su capacidad para intercambiar información independientemente del tiempo y del espacio, y, en consecuencia facilitar la comunicación entre alumnos y profesores más allá de las paredes de su aula. Métodos y actividades de uso pedagógico de Internet como es la correspondencia escolar entre alumnos de centros diferentes, los círculos de aprendizaje que supone el desarrollo de temas y/o unidades didácticas de forma compartida entre aulas geográficamente distantes, junto con proyectos y experiencias de colaboración transnacional como iEARN, iWorks Links, Clases Gemelas, Educar.org, o KidLink, ponen de manifiesto que una de las mayores y significativas innovaciones que aportan las redes telemáticas a la educación es que éstas facilitan el trabajo en equipo y/o la cooperación entre alumnos de secundaria al margen del espacio físico de su aula y de los límites del horario escolar. La utilización del correo electrónico, de los foros de debate digitales, del chat y del messenger o de plataformas de formación a distancia (también conocidas como "aulas virtuales") tales como WebCT, e-duca, Moodle, BSCW (Basic Support for Cooperative Work)..., entre otras muchas, están permitiendo el desarrollo de procesos de aprendizaje cuyo eje central es la colaboración con otros sujetos mediante la tecnología.

A modo de reflexión final: el aprendizaje por proyectos y la alfabetización múltiple

Uno de los fenómenos más destacables del presente es la mutación radical de las formas de producción, difusión y consumo del conocimiento y la cultura que está siendo provocada por los avances espectaculares en el ámbito de la informática y de las telecomunicaciones. Los hipertextos, los gráficos en 3D, los mundos virtuales, los videoclips, las simulaciones, la comunicación en tiempo real y simultánea entre varios sujetos a través de un ordenador, la

videoconferencia, los mensajes y correos escritos a través de telefonía móvil o de Internet, la navegación a través de la WWW, la presentación multimedia mediante diapositivas digitales, entre otras muchas formas, representan un caleidoscopio de códigos expresivos y acciones comunicativas bien diferenciadas de lo que es la comunicación a través de la escritura y lectura en documentos de papel.

El acceso y uso inteligente de este conjunto de artilugios y de sus formas de codificación y comunicación requieren de una persona con un tipo y nivel de cualificación distinto del que fue necesario hasta la fecha. Interaccionar con un sistema de

menús u opciones, navegar a través de documentos hipertextuales sin perderse, otorgar significado a los múltiples datos e informaciones encontradas, acceder al correo electrónico y lograr comunicarse mediante el mismo, ser crítico ante la avalancha de múltiples imágenes, sonidos y secuencias audiovisuales, etc., son entre otras, nuevas habilidades que debe dominar cualquier sujeto para poder desenvolverse de modo autónomo en la llamada sociedad de la información, y de este modo, la formación o alfabetización del alumnado en el ámbito de la cultura digital es una necesidad urgente y consensuada socialmente (Area, 2005).

En estos últimos tiempos se están publicando en lengua española distintas obras que tienen como objeto de análisis y estudio a la denominada "alfabetización digital". Los libros de Gutiérrez Martín (2003), la compilación realizada por Snyder (2004) donde distintos autores norteamericanos reflexionan sobre este concepto, así como la obra coordinada por Monereo (2005) abordan la problemática de la alfabetización en la tecnología y cultura digital como uno de los retos escolares más acuciantes, urgentes y complejos del tiempo actual. Los tres textos referidos, aunque abordan esta cuestión con enfoques y apoyaturas teóricas diferentes, coinciden en que la alfabetiza-

EL PROCESO DE DESARROLLO DEL MÉTODO DE PROYECTOS CON TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN		
FASE DE TRABAJO	DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS	USO DE LA TECNOLOGÍA
PLANTEAR Y DEFINIR LOS PROBLEMAS /TÓPICOS DE TRABAJO	El profesor propone y negocia con el alumnado problemas a investigar o tópicos para que desarrollen proyectos de trabajo. Se analizan las características del problema y se especifican las características finales del producto que tienen que elaborar los alumnos	Las propuestas de trabajo de los alumnos podrían difundirse en un foro telemático y/o en wiki dentro de un aula virtual. El profesor también puede elaborar una web con el listado de temas/tópicos a elaborar acompañados de su correspondiente guía de orientaciones. El modelo o plantilla de Webquest se ajusta a esta planteamiento
CREAR EQUIPOS Y PLANIFICAR TAREAS	Se constituyen grupos de trabajo y cada grupo elabora un plan de trabajo propio en el que se establecen objetivos, potenciales hipótesis sobre el problema, se marcan tareas y se establecen plazos de realización	Cada grupo de alumnos puede elaborar un diario digital (o weblog) al que tengan acceso todos los miembros del equipo. También pueden publicar su proyecto de trabajo en un foro común de toda la clase. Asimismo, la elaboración de dicho proyecto implicará la utilización de algún procesador de texto. Paralelamente cada grupo abrirá una carpeta o portafolio digital en un aula virtual (o guardada en un disco-diskette)
BUSCAR DATOS E INFORMACIONES EN INTERNET	Los miembros del grupo buscan los datos e informaciones que necesitan en Internet y otras fuentes bibliográficas (bien de noticias de prensa, bien de enciclopedias y bibliotecas virtuales, de sitios webs, en foros de debate,...)	Cada alumno o grupo de alumnos tienen que utilizar todos los recursos de Internet que posibiliten el acceso a información útil para el trabajo: buscadores, bases de datos bibliográficas, portales temáticos, preguntas en foros de debate especializados, consulta por correo electrónico directamente a especialistas, sitios web relacionados con el tópico investigado, blogs, bibliotecas virtuales, etc.
SELECCIONAR, ANALIZAR Y REELABORAR INFORMACIÓN SOBRE EL PROBLEMA	Los miembros del equipo hacen puesta en común y discuten la relevancia de la información obtenida, la seleccionan en función de su relevancia para los objetivos del proyecto, y estructuran el contenido del trabajo o informe que tienen que elaborar	Cada miembro debe elaborar una ficha (en soporte electrónico) en donde conste el contenido de la información obtenida y la dirección web de dónde se extrajo. Esta se elaborará en un procesador de texto cuyos ficheros se agregan al portafolio digital y/o al weblog del grupo. Las conclusiones del análisis serán redactadas en un archivo de texto y publicadas en el blog o diario digital, y añadidas al portafolio o carpeta digital.
ELABORAR DOCUMENTOS MULTIMEDIA	El grupo desarrolla el documento o producto final que tienen que entregar: sea una presentación multimedia, un documento impreso o una página web	El grupo elaborará aquellos materiales o productos multimedia que considere oportunos para comunicar los resultados de su trabajo: documento en procesador de texto, gráficos estadísticos, imágenes, montajes audiovisuales, documento HTML, sonidos, etc.
EXPONER, DIFUNDIR Y DEBATIR LOS TRABAJOS	Los distintos grupos de clase difunden sus trabajos bien en una puesta en común o exposiciones en las que explican el proceso de trabajo o resultados obtenidos, bien a través de Internet	Cada grupo preparará una presentación multimedia para exponer a sus compañeros las ideas y resultados principales del proyecto de trabajo, y/o, publicará en Internet los mismos (sea en formato web o en el foro de la clase)
ELABORAR CONCLUSIONES GENERALES	Se elaboran conclusiones generales debatidas y compartidas por todo el grupo de clase en torno al tópico o problema investigado	Después del debate del grupo clase, las conclusiones se redactan y publican en el foro, wiki o sitioweb correspondiente para que estén accesibles a cualquier alumno o clase de otro centro educativo



ción (o desarrollo de competencias, tal como la refieren Monereo y colaboradores) debe plantearse como un proceso de aprendizaje que debe ir construyendo cada alumno, bien individualmente o en grupo, a través del uso de distintos tipos de medios y tecnologías de la información y comunicación. De este modo la tecnología no sólo se concibe como un recurso de trabajo o material de apoyo en las tareas docentes, sino también como un espacio o entorno sobre el cual el alumnado tiene que aprender a enfrentarse cara a resolver situaciones problemáticas.

El reto escolar, por tanto, es formar al alumnado como un usuario competente en el tratamiento de la información independientemente del vehículo o tecnología a través de la cual se transmite y cualificarlo para interactuar inteligentemente con variadas formas culturales. En esto consiste, básicamente la alfabetización múltiple. Dicho en otras palabras la escuela debe cualificar a los niños y jóvenes como usuarios cultos y críticos del conocimiento y de las formas expresivas actualmente vigentes en los medios impresos, audiovisuales e informáticos. La escuela debe acometer y desarrollar un modelo de alfabetización múltiple destinado a que el alumnado adquiera las destrezas instrumentales, cognitivas, actitudinales y axiológicas para un uso inteligente y crítico de la información. Para lograr dicha meta, es evidente, que la metodología de enseñanza basada en la investigación en torno a proyectos utilizando para ello los recursos de Internet, tal

como ha sido descrita anteriormente, es una condición necesaria y previsiblemente uno de los retos más destacados para la innovación de la escuela en estos próximos años.

Referencias bibliográficas

- Area, M. (2004): "Los ordenadores en la educación secundaria. Del MS-DOS a Internet". *Aula de Innovación Educativa*, nº 135, octubre, pgs. 30-34.
- Area, M. (2005): *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona, Octaedro.
- Gutiérrez Martín, A. (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa.
- Monereo, C. (coord.) y otros (2005): *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona, Graó.
- Hernández, F. (2000): "Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad". *Educación*, 26, pgs. 39-51.
- Hernández, F. y Ventura, M. (2000): *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona, Editorial Graó.
- Moursund, D. (1999): *Project-based learning using information technology*. Eugene, OR: ISTE.
- San Martín, A. (2004): "La innovación educativa, a merced de los medios". En A. Bautista (Coord): *Las nuevas tecnologías en la enseñanza*. Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

"La calidad educativa no depende directamente de la tecnología empleada, sino del método de enseñanza bajo el cual se integra el uso de la tecnología así como de las actividades de aprendizaje que realizan los alumnos con dichos recursos"

Snyder, I (Comp.) (2004): *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la era electrónica*. Málaga, Ediciones Aljibe.

SUMMARY

The main idea of this paper is that the innovative teaching method is more important for student learning than technology in the classroom. Webquest, learning circle and other collaborative projects are based in principles of Active School to teaching with Internet resources. The work projects methods is appropriated to information literacy of students.

Key words: Teaching methods, Internet in classroom, webquest, Work Project with Technology

RESUMÉE

Cet article défend la thèse selon laquelle l'important n'est pas d'incorporer la technologie dans la classe, mais d'innover et de modifier la méthode d'enseignement suivant laquelle l'élève suit son apprentissage. Il indique que les Webquest, les cercles d'apprentissage et les projets de collaboration en réseau constituent l'application des principes de la méthodologie active à l'enseignement avec les ressources d'Internet. Il termine en suggérant que la méthodologie de projets de travail est la mieux appropriée à l'alphabétisation multiple des élèves.

Mots clés: Méthodes d'enseignement, Internet en classe, Webquest, Projets de travail avec les technologies.

HACIENDO UNA WEBQUEST. RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS.

En este artículo aportamos una experiencia basada en la formación inicial de maestros y llevada a cabo en la asignatura de «Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación» sobre el desarrollo de una actividad de elaboración de WebQuest en la que se combina y trabaja de forma activa, teoría y práctica.

Palabras clave: *Tecnologías aplicadas a la educación, Formación inicial de maestros, Caza del tesoro, WebQuest.*

Ana Duarte Hueros e Isabel Pavón Redondo¹

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, en la formación de los futuros docentes en la Universidad de Huelva venimos trabajando en el desarrollo y diseño de actividades como Cazas del tesoro, MiniQuest y WebsQuest como prototipos de prácticas de fácil realización desde un punto de vista puramente técnico y tecnológico, pero de un alto valor pedagógico por sus características intrínsecas, ya que se trata de actividades que exigen una buena planificación y programación por parte de los maestros, así como incitan al desarrollo y estimulación de tareas de indagación e investigación por parte de los estudiantes.

Concretamente, en la asignatura de Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, tenemos como prioridad la puesta en marcha de estrategias metodológicas que combinen, de una parte, la adquisición de la teoría curricular que capacite a nuestros estudiantes una visión global de la enseñanza, junto con el desarrollo de habilidades prácticas y tecnológicas que permiten actuar constructivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en este sentido, las cazas del tesoro, Webquest y MiniQuest parecen ofrecernos una buena oportunidad.

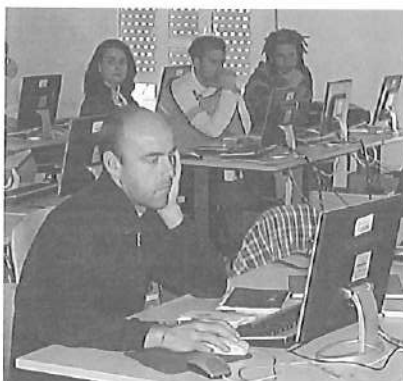
Además, este tipo de actividades también son ejemplos muy valiosos para que nuestros estudiantes comprendan que lo

importante, no es tanto, lograr productos con una alta calidad técnica, y utilizando la última generación de productos tecnológicos, sino que lo es mucho más, el valor educativo del producto realizado y del proceso llevado a cabo.

Por otra parte, otro de los motivos que nos llevó a la utilización de estas actividades en el aula, surge de la sensación errática de la navegación de nuestros alumnos por Internet, sin olvidar la dudosa calidad de la información que llegan a manejar, sin comprender el verdadero aprovechamiento didáctico de la red cuando la incorporan a su actividad como futuros docentes.

La experiencia

Por todo lo expuesto anteriormente, en la asignatura de nuevas tecnologías aplicadas a la educación, planteamos como práctica obligatoria el diseño y desarrollo, en un primer momento, de una Caza del tesoro o



una MiniQuest y, posteriormente una WebQuest. Las dos primeras se realizan por parejas y como actividades que pudiéramos decir, preparatorias de la última, de mayor complejidad y que los estudiantes realizan en grupos de 3 a 4 personas.

Para llevar a cabo cada una de ellas, se ofrece a los estudiantes una serie de páginas de Internet en las que se encuentra la información fundamental, así como se les remite a la lectura de algunos artículos específicos, y se les ofrece la dirección de un generador en línea para el diseño final.

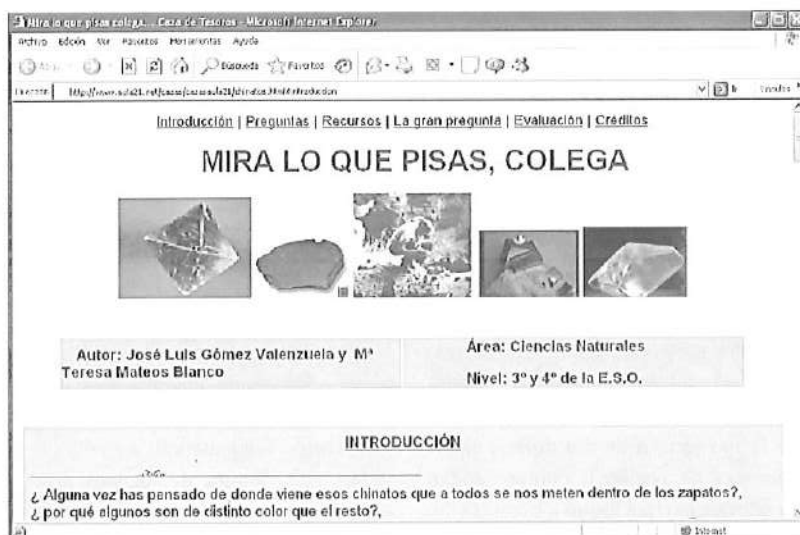
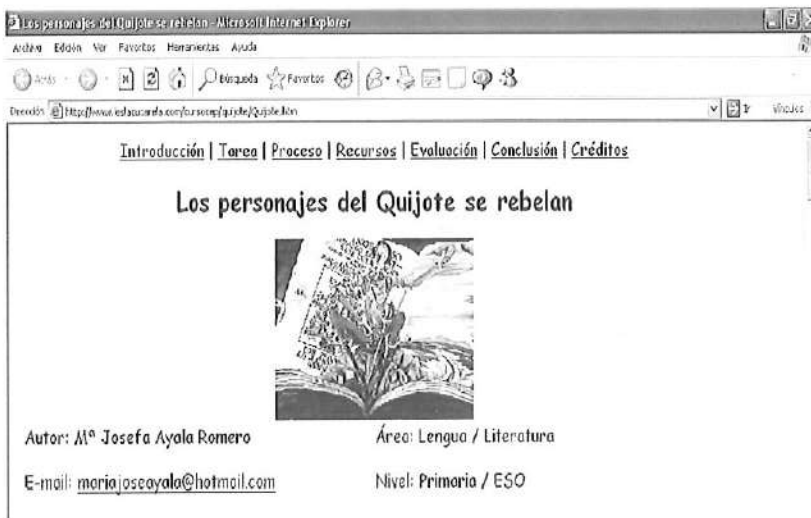
Comenzamos con una de cazas

Las cazas del tesoro, como las define Adell (2003) son básicamente hojas de trabajo o páginas web en las que se realizan "una serie de preguntas y una lista de direcciones de páginas web de las que pueden extraerse o inferirse las respuestas. Algunas incluyen una "gran pregunta" al final, que requiere que los alumnos integren los conocimientos adquiridos en el proceso".

En nuestras clases solemos realizarlas como paso previo a las WebQuest, ya que como señalan en Aula Tecnológica Siglo XXI, las cazas podrían situarse en un nivel por debajo de estas, puesto que "no acostumbra a proponer a los alumnos la resolución de ningún problema, ni la exposición de conclusiones finales".

Aunque no nos vamos a extender en estos momentos, decir que las cazas consis-

¹- Universidad de Huelva



ten en, al menos, seis apartados: - Una pequeña introducción, en la que se debe de plantear el tema de forma motivadora para "enganchar" a nuestros potenciales alumnos; - Un listado de preguntas que deben contestar; - Un listado de recursos o páginas a las que pueden acceder para encontrar las respuestas; - Una gran pregunta, en la que se plantea a los alumnos alguna cuestión más general que las anteriores y que pudiera servir como conclusión del trabajo realizado; - Una descripción de cómo se realizará la evaluación, y - un apartado de créditos, en el que se listan las fuentes de las que se han servido para elaborar la caza.

Además ofrecemos a los alumnos algunos consejos útiles de cara a comenzar a realizarlas: - Elegir bien el tema y plantear correctamente los objetivos didácticos que pretendemos alcanzar; - Pensar bien las preguntas que se van a realizar para que verdaderamente provoquen la reflexión y la

curiosidad en los alumnos; - Comprobar que los vínculos a los recursos funcionan correctamente; - Definir claramente los criterios de evaluación; - Etc. Sugerencias sobre las que se puede profundizar en diferentes páginas.

También, para el desarrollo de las cazas del tesoro, una de las páginas que consideramos de obligada revisión es la que hemos comentado anteriormente Aula Tecnológica Siglo XXI, de Francisco Muñoz de la Peña en la cual se dan las claves tanto teóricas como prácticas para el desarrollo de cazas. Así como, el trabajo de Adell (2003) Internet en el aula: a la caza del tesoro, en el que se ofrecen algunos parámetros teóricos básicos para su diseño y preparación.

De igual forma, en ambos casos se recogen ejemplos muy interesantes que dan pistas a nuestros estudiantes para ir desarrollando las propias. Una vez revisados, les solicitamos que hagan una búsqueda

"El valor de estas experiencias reside en la posibilidad hacer descubrir al alumnado el valor educativo del producto realizado así como del proceso llevado a cabo"

personal de otros ejemplos de cazas que pudieran ser interesantes, entre los cuales deben seleccionar el que más les llamara la atención.

En el curso pasado, las cazas más elegidas fueron una del área de lengua y literatura sobre el Quijote, de M^a Josefa Ayala, y otra de Jose Luis Gómez y M^a Teresa Mateos sobre ciencias naturales.

De otra parte, en la página de Aula Tecnológica Siglo XXI se dispone de un generador que muestra a nuestros estudiantes cómo sin saber nada de técnica se pueden conseguir realizar pequeñas cazas, cuyo valor fundamental residiría en el valor educativo pedagógico que pudieran tener, más que en el desarrollo de potentes efectos técnicos.

En cualquier caso, además, una vez realizadas las cazas, les mostramos cómo pueden modificarlas fácilmente utilizando simplemente un procesador de texto como Word, e incluso les iniciamos en el uso de



programas de diseño de páginas web como Macromedia Dreamweaver o Microsoft FrontPage.

Continuamos con una MiniQuest

Las MiniQuests podrían definirse como WebQuest de corta duración, y son, al igual que las anteriores, actividades diseñadas por los profesores para que los estudiantes desarrollen algún tipo de trabajo con Internet, si bien, fueron desarrolladas en respuesta a posibles limitaciones de tiempo, y dificultades prácticas que se pudieran tener para diseñar, producir e implementar WebQuests.

Las MiniQuest constan de tres partes o elementos:

- Un Escenario, en el que se describe un contexto real en el que se debe solucionar un problema tomando un rol específico cada estudiante. Al igual que la sección de Introducción en las cazas, el escenario debe servir de gancho para interesar a los estudiantes sobre la tarea a realizar y el producto a alcanzar, indicándose qué es lo que deben conseguir a modo de pregunta final.

- La Tarea incluye las preguntas que el estudiante debe contestar para llegar a alcanzar su objetivo, junto con los recursos básicos de los que extraer dicha información. Suele ser una tarea muy estructurada.

- El Producto incluye una descripción de lo que los estudiantes van a realizar para contestar la pregunta final planteada en el escenario, y siempre congruente con el rol que se asignó a cada estudiante. Por ejemplo, si se trata de una MiniQuest sobre un periodista inglés en el coto de Doñana, el

producto podría ser un reportaje para una revista especializada. De forma que el producto requiera una síntesis de la información recogida, desarrollando una nueva forma de ver un determinado problema, hecho o situación.

Existen tres diseños educativos básicos para las MiniQuest, de acuerdo al lugar de la unidad didáctica en la que se insertan. Si es al principio, se trataría de una MiniQuest de descubrimiento, con la que se pretende introducir a los estudiantes en un nuevo tema. Si se trata de insertarla a lo largo de una unidad, sería una MiniQuest de exploración, con la cual se pretende que los estudiantes adquieran algunos de los contenidos de que consta dicha unidad. Y MiniQuest de culminación si es diseñada para utilizarse a final de la unidad, a modo de síntesis, recapitulación de lo aprendido.

Al igual que en el caso de las cazas, ofrecemos a los estudiantes una serie de páginas interesantes de las que recoger más información sobre las MiniQuest, como la de Manuel Area ; o en inglés <http://www.biopoint.com/miniquests/miniquests.html>. Así como ejemplos ya realizados como los que se pueden encontrar en la página del colegio San Walabonso .

Una vez que diseñan sus propias MiniQuest en papel, utilizamos el generador adaptado por Juan Serrano a partir del existente en Aula Tecnológica Siglo XXI para WebQuest y cazas del tesoro, disponible en la dirección del Centro de Profesores de Motril .

Para finalizar, una de WebQuest

Una vez realizadas las actividades ante-

riores, planteamos a los estudiantes la elaboración de una WebQuest por grupos, de forma que se favorezca el aprendizaje por grupos, y que compartan lo aprendido de forma individual en las prácticas anteriores.

Al igual que en los casos anteriores, seguimos la misma dinámica: comenzamos explicando qué son las WebQuest y de qué partes se componen; mostramos ejemplos realizados sobre diferentes temáticas, y les instamos a realizar sus propias búsquedas de forma que se den cuenta de la gran cantidad de ejemplos que tenemos disponibles. Siendo una de las que más han llamado la atención la de Fina Denia "WebTour Multicolor" .

Y terminamos con el diseño de nuestras propias WebQuest. Para apoyar nuestras explicaciones utilizamos la WebQuest sobre WebQuest realizada por Bernie Dodge ; Así como se direcciona a los estudiantes a páginas en las que se trabaja el tema, como la creada por el grupo de trabajo Weblinex de Extremadura junto con documentos con consideraciones teóricas, como el monográfico de Quadersdigital .

Además, para su diseño, tenemos en cuenta la taxonomía de tareas propuesta por el autor, Bernie Dodge, y las 5 reglas de oro para una buena WebQuest (FOCUS) ofrecidas por el mismo. Aspectos sobre los que trabajamos con gran detenimiento tanto, al comienzo de nuestro trabajo con este tipo de actividades, como al final, ya que también van a sernos de utilidad como criterios de evaluación/valoración de las WebQuest realizadas.

FOCUS - 5 REGLAS DE ORO PARA WEBQUEST

- F-ind great sites. (Localice sitios fabulosos)

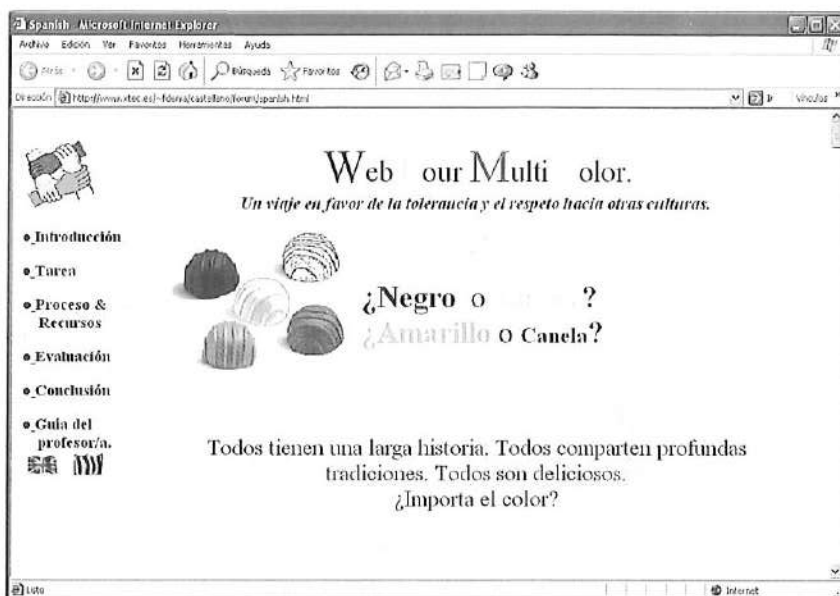
- O-rganize your learners and resources. (Administre alumnos y recursos)

- C-hallenge your learners to think. (Motive a sus alumnos a pensar)

- U-se the medium. (Utilice el medio)

- S-ccaffold high expectations. (Edifique un andamiaje para lograr expectativas elevadas)

Por último, una vez que los estudiantes han decidido el diseño final de su Webquest, les mostramos cómo se utiliza el generador del Aula Tecnológica Siglo XXI <http://www.aula21.net/Wqfacil/index.htm>



>, y que ya a los estudiantes les resulta familiar debido a sus similitudes con los anteriores.

Conclusiones

Hemos de indicar que la experiencia que se viene realizando en todas las especialidades de Magisterio que se estudian en la Universidad de Huelva, está teniendo resultados francamente interesantes, como manifiestan los propios alumnos en la valoración final que realizan de la actividad.

De igual forma hemos podido constatar que le dan gran importancia al aprendizaje obtenido desde el momento que lo extrapolan al resto de las asignaturas, así nos hemos encontrado que una vez que aprenden a realizar este tipo de actividades y que conocen las normas básicas para su realización, los estudiantes las proponen al resto de las asignaturas como actividades a incluir en sus trabajos de aula.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (abril 2003): Internet en el aula: a la caza del tesoro. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 16. [Online]. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec16/adell.htm>

Area, M. (2004): Webquest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. *Guía didáctica para docentes. Learning [Online]*.

Disponible en:

<http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/queswebquest.htm>

Bergman, M. K. (2000): The deep Web:

Surfing hidden value. *BrightPlanet.Com [Online]*. Disponible en: www.completeplanet.com/Tutorials/DeepWeb/index.asp.

Dodge, B. J. (1995): Some thoughts about WebQuests [Online].

Disponible en:

http://edWeb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_Webquests.html.

Dodge, B. J. (2000, June) : Thinking visually with WebQuests [Online]. Presentado en la National Educational Computing Conference, Atlanta, GA.

Disponible en:

<http://edWeb.sdsu.edu/Webquest/tv/>

EduTeka (2002): Las webquest y el uso de información [Online].

Disponible en:

<http://www.eduteka.org/comenedit.php3?ComEdID=0010>

Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (2000). *Cooperative learning [Online]*.

Disponible en:

www.clcrc.com/pages/cl.html.

SUMMARY

In this article we contribute an experience based on the initial formation of teachers and carried out in the subject of «New technologies applied to the Education» on the development of an activity of elaboration of WebQuest in which combines and works of active form, theory and practical.

Key words: Technologies applied to the education, initial teachers Formation, Hunt of the exchequer, WebQuest.

RESUMÉE

Cet article présente une expérience basée sur la formation initiale d'instituteurs et menée dans l'unité de valeur « Nouvelles technologies appliquées à l'éducation » sur le développement d'une activité d'élaboration de WebQuest consistant à conjuguer et à travailler de façon active la théorie et la pratique.

Mots clés: Technologies appliquées à l'éducation, Formation initiale d'instituteurs, Chasse au trésor, WebQuest.

NOTAS

1.- Adell, J. (abril 2003): Internet en el aula: A la caza del Tesoro. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 16. [Online]. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec16/adell.htm>

<<http://www.aula21.net/cazas/>>

2.- Un ejemplo de ello, lo tenemos en la siguiente dirección <www.epvasconia.com/WEBQUEST/NTICS%20y%20educacion/cazatesoros_como_hacerlos.html>

3.- Disponible en <<http://www.ieslacuarela.com/cursocp/quijote/Quijote.htm>>

4.- Disponible en <<http://www.aula21.net/cazas/cazasaula21/chinatos.html>>

5.- Página de Manuel Area <<http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/queswebquest.htm>>

6.- Página del colegio San Walabonso disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/sanwalabonso/actividades_tic.htm>

7.- Generador de MiniQuest del Centro de Profesores de Motril disponible en <<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepmotril/webquest/genemini/mini.htm>>

8.- WebQuest "WebTour Multicolor", disponible en <<http://www.xtec.es/~fdenia/castellano/forum/spanish.html>>

9.- Traducida por Carlos de Paz en <<http://www.bioxeo.com/wq/wq-wq.htm#de>>

10.- Disponible en <<http://plata.pntic.mec.es/%7Eerodri1/index.htm>>

11.- Monográfico sobre Webquest de Quadernsdigitals <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=527>

12.- Taxonomía de tareas disponible en <<http://edweb.sdsu.edu/webquest/taskonomy.html>>

LA ESCUELA RURAL, ¿ASALTA LA RED?

La escuela rural está integrando en sus organizaciones y prácticas docentes de una manera destacable, dos procesos que en otros centros urbanos se resuelven con mayor dificultad; por un lado, aunque no de forma generalizada en todo el estado, el incremento de población de estas áreas por la inmigración, por otro lado, la implantación de programas para el acceso a la sociedad de la información y la comunicación. El interés que despiertan en nuestro equipo investigador de la Universidad de Almería estos procesos de integración organizativas y didácticas de los equipos docentes de las escuelas rurales, por su potencial educativo, nos ha llevado a establecer acuerdos de colaboración. Aquí se presenta, parte de ese trabajo de colaboración.

Palabras clave: *Escuela Rural, recursos y materiales educativos, innovación educativa*

César Bernal Bravo y Jesús Granados Romero¹

La escuela rural, paradoja del siglo XXI

Las identidades de las escuelas rurales les hacen ser escenarios socioeducativos excelentes para la innovación educativa (Barrera, 2004), al darse agrupamientos que favorecen la interacción entre alumnado de diferentes edades y pedanías, en los que la atención a la heterogeneidad del grupo se ve reflejada en las propuestas organizativas y didácticas, en la flexibilidad del currículum, de los horarios, de los recursos, etc. Pero a la vez, estas particularidades les hacen ser la "cenicienta" de la educación pública (Rivas, 2001; Boix y Feu i Gelis, 2004). Esta paradoja, por un lado, a estancias de la administración pública tiene escasa o ninguna atención, así, por ejemplo, en Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (B.O.E., 24 de Diciembre de 2002), no se hace mención alguna a la escuela ubicada en áreas rurales, independientemente de su tipología. Y por lo tanto, se generaliza en las administraciones autonómicas² -de desigual manera- este soslayamiento de las demandas y necesidades de estos centros en todos los ámbitos que se pueda pensar, por ejemplo, en cuanto que se pase de valorar estos puestos como marginales a concebirlas como puesto de carac-

ter singular, o establecer una normativa sobre itinerancias, o establecer ratios diferentes por agrupación en cursos o en ciclos, o respecto a las infraestructuras y su mantenimiento, o respecto a la dotación de personal no docente como conserjes, etc. Por otro lado, las instituciones formativas del profesorado, quizás como reflejo de la política de la administración, no hacen visible la excepcionalidad de la escuela rural en los programas de la diplomatura de maestro o maestra³, siendo en muchos casos los primeros destinos de las distintas promociones. De igual modo, desde los centros de formación de profesorado, existe una alta dificultad en adecuar las características y demandas de las escuelas rurales a las ofertas formativas, entre otras razones por la dificultad que conlleva el agrupamiento del profesorado.

Ante este panorama, brevemente esbozado, de la escuela en el medio rural, cabe destacar al menos dos procesos, el primero, aunque no de forma generalizada en todo el estado, el incremento de población de estas áreas por la inmigración; y el segundo, de manera generalizada, la implantación de programas para el acceso a la sociedad de la información y la comunicación. Ambos del interés general de nuestro grupo de investigación de la Universidad de

Almería.

La investigación con la escuela rural

En primavera del 2003 dos miembros del grupo son invitados a participar en unas jornadas de escuelas rurales organizadas por el sindicato USTEA; a partir de estos contactos y otros trabajos previos⁴, el grupo de investigación Hum-413 presenta y negocia un acuerdo/compromiso con el ámbito rural; así, iniciado el curso 2003/2004, se les invita al profesorado de las escuelas rurales a un encuentro en Molina, los días 10 y 11 de septiembre de 2003, sobre Colaboración-investigación educativa y práctica docente en centros con alumnado inmigrante; estrategias y acciones en la práctica⁵.

A partir de aquel encuentro, la propuesta, con la escuela rural en particular, se centró en las prácticas escolares y docentes para atender a la heterogeneidad del alumnado. El trabajo se desarrolló en dos periodos, el primero se profundizó en el análisis educativo del CPR Nijar-Norte, en sesiones de contraste con algunos miembros del claustro sobre los "cuadernos de discusión"; estos eran informes breves sobre asuntos puntuales elaborados de varias observaciones y entrevistas. En el segundo, se mantenían las reuniones de

1.- Universidad de Almería

2.- Los datos del curso 2004-2005 en Andalucía son "126 Colegios Públicos Rurales, que agrupan a 461 escuelas con 1.332 unidades y 46 escuelas rurales con imposibilidad geográfica de agrupamiento que cuentan con 92 unidades escolares. Esta red posibilita una enseñanza adaptada a las peculiaridades del entorno. La población infantil de 3 a 5 años que reside en núcleos rurales diseminados, como cortijos, aldeas, pedanías, etc. que no cuentan con un centro escolar, es atendida por el Programa Educación Infantil en el medio rural. En este curso 19 maestras y maestros atenderán a 135 niñas y niños de 38 núcleos rurales de 16 localidades" (J.A., 2004)

3.- Aunque hay casos como el grupo interuniversitario de escuela rural (GIER) formado por las universidades catalanas que son un claro intento de compromiso con la escuela rural y la formación inicial del profesorado.

4.- El CPR de Tarifa (Cádiz) en el proyecto MOTFAL http://www3.ellinogermaniki.gr/ep/motfal/sp/contents_en.htm

5.- Investigación subvencionada por Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. BOJA nº 110 de 11 de junio de 2003, Orden de 13 de mayo de 2003. "ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA ANDALUZA DERIVADA DE LA INMIGRACIÓN" Forman parte del proyecto coordinado otros grupos de investigación de otras universidades, GI Hum-668 (Huelva), GI Hum-311 (Málaga), GI Hum-103 (Cádiz), y Hum-413 (Almería) como coordinadora.

Programación conjunta de una quincena de los cursos de tercero a sexto de Primaria en Matemáticas.

CPR Alto Almanzora (Almería). Material cedido por el equipo docente.

QUINTERA	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
1	1- Los números de tres cifras	1y 2- Los números de cinco cifras	1- Los números y sus operaciones y sus reglas	1- El sistema de numeración decimal
2	2- Los números de cuatro cifras	3- Los números de tres cifras	2- Los números decimales	10- Los números enteros
3	3y 4- La suma y la resta	4- Suma y resta de números naturales. Problemas	3- Operaciones decimales: suma y resta. Problemas	3- Multiplica y divisiones
4	5- Las multiplicaciones	5- La suma y resta	2- Las multiplicaciones de números naturales?	2- Multiplicación y división de números naturales?
5	6- Fracciones la suma y resta	4- Fracciones la multiplicación	15- Fracciones de la adición	15- Probabilidad y variación
6	7- La división	5- La división	2- Las divisiones de números naturales?	4- Multiplicación y división de números fraccionarios?
7	8- Fracciones la división	5- Fracciones la división	Operaciones con números decimales. Multiplicación y división?	5- Probabilidad y variación
8	Afinidad operacional y problemas con los cuatro operaciones	7- Las fracciones	4- Las fracciones	6- Las fracciones
9	Afinidad operacional y problemas con los cuatro operaciones	11- Estadísticas	9- Operaciones con fracciones	2- Operaciones con fracciones
10	7- Medida del tiempo	12- Tiempo y dinero	10- La medida del tiempo	8- Porcentaje y proporcionalidad
11	10- Volumen de	9- Medida de longitud	3- Medida de longitud	9- Medida de superficie. S.M.S., Escala y superficie. Problemas?
12	11y 12- Geometría plana, cuadrado, círculo	10- Área y superficie	4- Medida de capacidad y masa	9- Medida de capacidad. Capacidad y masa. Problemas?
13	13- Líneas, rectas y ángulos	13- Factos y ángulos	11- Factos y ángulos	11- Área y perímetro y medidas
14	14- Figuras planas	14- Figuras planas	12- Las figuras planas	12y 13- Las polígonos. La clasificación y el área
15	15- Forma de los objetos	15- Cuerpos geométricos	13y 14- Los cuerpos geométricos y sus volúmenes en el plano	14- Los cuerpos geométricos

contraste, incorporando y recogiendo experiencias de otros colegios, en donde los temas eran demandados por el profesorado. De entre aquellos temas, el de los recursos y materiales educativos fue uno que aunaba el interés de todos.

El seguimiento del trabajo conjunto de investigación estuvo apoyado por el uso de la aplicación de trabajo colaborativo BSCW, aunque más tarde se implementó una "weblog" ([http://cbsserver.ual.es/mi/Escuela Rural](http://cbsserver.ual.es/mi/EscuelaRural)) que cumplió en parte nuestro propósito pero que en ningún caso se llegó a explotar todas sus posibilidades y actualmente está en fase de una revisión íntegra.

Los recursos y materiales en la escuela rural

El equipo de profesorado interinstitucional –CPRs y Universidad- consideramos que los recursos y materiales curriculares toman validez educativa cuando aportan soluciones coherentes con los principios y finalidades pedagógicas a las dificultades y retos escolares de la escuela. Por ello, entendemos que la implantación, integración y creación de cualquier recurso y material curricular ha de fundamentarse en las prácticas docentes y en el análisis de los principios que las sustentan. Además, creemos que los recursos y materiales que se usan en las escuelas no son neutrales, es decir, ni ideológicamente, por ejemplo, en cuanto a la selección y representación de los contenidos; ni tampoco didácticamente, por ejemplo, en cuanto a la propuesta de actividades, de estrategias docentes, así como de ejercicios de evaluación; pero ni siquiera técnicamente, en cuanto a las posibilidades didácticas y organizativas limitadas tanto por sus características estructurales como funcionales; y por supuesto que

ni política, ni económica, ni históricamente son neutrales, y valga como ejemplo, aquellas decisiones que afecten al control y al poder del recurso o el medio.

Ante esta declaración de lo que entendemos por recursos y materiales educativamente válidos, a continuación presentamos algunos que consideramos que resuelven los retos de la escuela actual, siendo todos ellos, fruto de los equipos docentes de las escuelas en áreas rurales.

Adecuación organizativa y curricular del centro

Los recursos y materiales en la escuela rural adquieren un significado muy amplio, así el entorno medioambiental rural, o los propios espacios escolares, están al servicio de la atención a la heterogeneidad del alumnado. Una propuesta de programación curricular conjunta en aulas multinivel, es el trabajo que vienen realizando el equipo docente del CPR Alto Almanzora⁶.

El profesorado expresa que lo destacable de este recurso elaborado sobre la base de los libros de texto de una misma editorial está en que permite adecuar actividades de diferente dificultad a alumnado de un mismo curso, aprovechando los ejercicios propuestos en los temas de los cursos inferiores. Además se refuerza el contenido correspondiente por su reiteración de los mismos, por un lado, con la dificultad de cada curso; y por otro, con el trabajo interdisciplinar entre áreas, por ejemplo, con conocimiento del medio y lenguaje. También se facilita el trabajo autónomo del alumnado, a la vez que se favorece, por la dinámica de clase, la interacción entre iguales.

Por último, la programación curricular conjunta en aulas multinivel, facilita la

"Igualmente, es muy importante facilitar el trabajo autónomo del alumnado y la interacción entre iguales"

adaptación del profesorado novel, a escuelas con alta heterogeneidad.

Lo cuestionable de este recurso, aunque susceptible de ser replanteado como así lo expresan los docentes si las condiciones laborales fueran otras, es su dependencia del libro de texto, asumiendo el riesgo de la visión y propuesta didáctica única que ofrece este medio. También, otra debilidad pedagógica es la falta de flexibilidad del recurso para la improvisación, el acontecimiento relevante e incluso el conflictivo. Y por último, una reflexión para discutir por estar aún más si cabe asociada a una manera de entender este oficio de enseñar, el fundamentar la programación en los contenidos, pudiendo fundamentar las programaciones en proyectos, en resolución de problemas, o en principios de procedimiento.

Creación de materiales significativos

Los recursos y materiales en la escuela rural adquieren un significado muy amplio, así el entorno medioambiental rural, o los propios espacios escolares, están al servicio de la atención a la heterogeneidad del alumnado. La dificultad de encontrar materiales de referencia, significativos, para un alumnado –muchas veces- de una alta diversidad, obliga al profesorado de las escuelas rurales a elaborar materiales de referencia para todos, para converger hacia un mismo foco, sobre el que planificar las prácticas docentes.

•Desde los impulsos de la formación permanente

Un caso, que se repite en muchos CPRs, es focalizar el material en el recurso más cercano, es decir, en el propio entorno natural e histórico que es compartido por todos los habitantes de esa área rural. El equipo

6- Website del CPR, Alto Almanzora. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cpraltoalmanzora/>

7- http://almeriware.net/almediam/itinerario%20andarax/pagina_index.htm

docente del CPR Valle Medio Andarax⁷, ha elaborado un material interdisciplinar (Las áreas de trabajo son el Área de Educación Física, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Matemáticas, Lengua, Educación Artística y Lengua Inglesa) desde un proyecto de formación en centro sobre Educación Medioambiental en CD-ROM con el título "Itinerarios didácticos", y que está publicado para su consulta en la dirección http://almerivare.net/almediam/Itinerario%20andarax/pagina_index.htm.

El profesorado expresa como destacable de este material, en primer lugar, la formación alcanzada, respecto de la realidad medioambiental del área rural donde está ubicada la escuela. En segundo lugar, la participación/colaboración del profesorado del centro, sólo posible con el apoyo de la modalidad formativa como "grupo de formación en centros" pues cualquier otra modalidad hacía imposible su cumplimiento. En tercer lugar, recuperar otros materiales elaborados en proyectos anteriores, válidos para ser integrados en este proyecto.

Respecto al alumnado, la aproximación a un conocimiento más académico de su entorno medioambiental, generando una sensibilización hacia la conservación, además de sentirse orgullosos de su patrimonio histórico.

Lo cuestionable de este material es en su elaboración, no haber contado con el alumnado del centro.

• Desde hacerse visibles vía Web

Las páginas web de los CPRs, como en el caso del CRA de Cabo Peñas (Asturias)⁸ se convierten en recursos que custodian la memoria de la escuela, con los trabajos escritos y dibujos del alumnado, con las programaciones y actividades presentadas por el profesorado, con el álbum de fotos de todas las actividades y salidas realizadas, etc. Y que, como decíamos antes, se reconocen todos los miembros de la comunidad.

Colaboración y participación de la comunidad

La escuela rural ha mantenido tradicionalmente un compromiso alto con la comu-

nidad educativa (Roser, 2004⁹), y aunque se va perdiendo por la asimilación de la cultura urbana, este vínculo especial se conserva aunque se reproduzca de distintas maneras.

Un factor que podría explicar estas nuevas representaciones de la escuela con la comunidad, es la implantación de recursos informáticos y de acceso a redes; en donde las escuelas de las áreas rurales son pioneras¹⁰. Por ello, el uso de recursos de comunicación, como por ejemplo el periódico y la radio escolar, muy comunes en la tradición de los centros rurales, como medio para dar a conocer el trabajo mensual o anual de la escuela, como canal para establecer los encuentros con las familias, pero también como un instrumento expresivo en manos del alumnado; ahora, se representa en otras plataformas y con otros instrumentos.

Los recursos "Lapicero Digital" del CPR Ariño-Alloza de Teruel y "Onda Chachi" del CPR El Burgo Ranero de León, son destacables por su apertura a la comunidad, el primero más a otros centros (profesorado y alumnado) y el segundo a las personas de la localidad que tengan algo que contar en el programa de radio¹¹. También por la pluralidad de actividades y trabajos que integran en cada uno de los proyectos, desde galerías de imágenes sobre los centros colaboradores, o compartir los productos de las mismas ejercicios (Diario), hasta un espacio para dialogar con el alumnado (Chat), en el caso del "Lapicero digital"; mientras que en "Onda Chachi", se promocionan las entrevistas, cuentos, debates, etc.

Ambos recursos, desde nuestro análisis didáctico, podría ser usado más como medio de expresión del alumnado, acercándonos al principio de "texto libre" de Celestin Freinet.

Colaboración y participación del alumnado, los recursos en sus manos

La escuela rural, como venimos diciendo, es un escenario educativo propicio a la innovación, aunque quizás sea difícil de establecer el substrato de condiciones (Darling-Hammond, 1997) necesarias para propuestas centradas en el estudiante



"Entendemos que la implantación, integración y creación de cualquier recurso y material curricular ha de fundamentarse en las prácticas docentes y en el análisis de los principios que las sustentan"

8.- <http://web.educastur.princast.es/cp/cabopena/>

9.- Aldea Digital http://www.cnice.mecd.es/Aldea_Digital/aldea.html

10.- Algunos de los programas te los puedes bajar y escucharlos de http://www.terra.es/personal/maalvi/taller_radio_trabajos.htm

11.- El proyecto MOTFAL es un proyecto de investigación que forma parte de la iniciativa MINERVA y está financiado por el Directorado y Comisión Europea de Educación y Cultura. N° Contrato Este proyecto partió de una iniciativa común de expertos en tecnología, pedagogos/as, educadores/as y psicólogos/as con la finalidad de investigar las posibilidades del uso de plataformas móviles con acceso a Internet con fines educativos en las escuelas; la escuela española del proyecto es el CPR de Tarifa (Cádiz).

12.- Para una revisión del planteamiento <http://www.grupolace.org/motfal/es/proyecto/principios.php>

“La escuela rural ha mantenido tradicionalmente un compromiso alto con la comunidad educativa, que perdura pese al influjo de la cultura urbana”

como cogestor de las mismas. Algunas de estas condiciones, las hemos venido introduciendo en apartados anteriores, como “visión colectiva de la escuela como proyecto” y “Puentes o canales de comunicación con la comunidad y las familias”. Otras, las cumple el CPR de Tarifa, último caso, que recoge la propuesta de trabajo con tecnologías móviles¹¹ para promover un aprendizaje para la comprensión.

Lo destacable por el profesorado y miembros del consorcio europeo, es la adecuación de los recursos tecnológicos al planteamiento pedagógico y no al contrario, que entiendo que el conocimiento es una construcción social y que por ello, el alumnado ha de desarrollar sus autonomía intelectual, su capacidad de juicio, investigando, tomando decisiones, participando en discusiones, debatiendo sus conocimientos y compartiendo sus dudas y sus hallazgos con sus compañeros, eslabones todos ellos de la enseñanza para la comprensión.¹²

También, destacan la flexibilidad en los agrupamientos del alumnado en la realización de las tareas, siempre que se tenga en cuenta una organización de los grupos equilibrada, la seguridad de la comprensión de las tareas por el grupo, la puesta en común de los trabajos, y estar atento a las demandas de atención del alumnado, como fomento de la responsabilidad, de la identidad propia de grupo, de capacidades de comunicación en la defensa de argumentos, etc.

Además, el reconocimiento individual y colectivo, académico y social de sus trabajos, con la publicación y difusión pública de sus proyectos, en la web de MOFTAL.

Lo que sería debatible, más en cursos donde el alumnado pasa a otros centros, son cuestiones relativas a la adaptación a metodologías tradicionales, y a escuelas

con organizaciones diferentes, así como adecuación del currículum impartido, para el seguimiento en el nuevo. Debates que en la escuela en las áreas rurales se hacen los equipos docentes.

Para concluir, sólo reiterar tres cosas, la primera sobre la necesidad de atender especialmente a las escuelas de las áreas rurales por ser espacios socioeducativos irrepitibles para la innovación docente; segundo, analizar las tendencias de integración curricular de las TICs, sobre todo, si no van asociadas a propuestas pedagógicas que resuelvan la problemática escolar; y por último, que los recursos actuales tienen su mayor poder educativo en sus posibilidades de intercambio de información y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

Barrera, Marta (2004): Escola rural: un model d'escola i una escola model. <http://erural.pangea.org/informacions/escola%20rural%20un%20model%20d%20esco%20la.htm> (consultado Mayo 2005)

Boix, Roser y Feu, Jordi (2004): Algunas reflexiones sobre la ley orgánica de calidad de la educación y la escuela rural en Revista Compartir para Renovar nº 25, año 2003/2004. Zaragoza, CPR de La Almunia de Doña Godina

Boix, Roser (coord.) (2004a): La escuela rural: funcionamiento y necesidades. Madrid, Cisspraxis

Darling-Hammond, L. (1997): The right to learn: A blueprint for creating schools that work. San Francisco, CA, Jossey Bass.

Rivas Fernández, J. Ignacio (2001): “Los CPR A la búsqueda de una identidad” en Centros de Profesores de Almería Colegios Públicos Rurales de Almería 1989-1999. Almería, Junta de Andalucía

MOFTAL Consorcio de Tarifa

Escuela rural de Doña Godina

La Escuela de Doña Godina forma parte del Colegio Público Rural, Consorcio de Tarifa (CPR) junto con los centros en 1. Tarifa, 2. Boixos y 3. La Zarzuela. Integrando al tipo de organización del Colegio Público Rural Agrupado (CRA). En este sentido se sigue el modelo de las unidades educativas en sus lugares de origen, aunque entre todos ellos funcionan como una sola unidad en cuanto a gestión docente, actuación curricular del profesorado, atención de experiencias e investigación de nuevas didácticas y metodologías.

1. Tarifa: Educación Primaria y Secundaria
2. Boixos: Educación Primaria y Secundaria
3. La Zarzuela: Educación Infantil

En la escuela de Boixos, los años 2º, 3º, 4º y 5º de primaria y los cursos de secundaria están repartidos entre los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y cursos de ESO. El consorcio MOFTAL, se crea desarrollando principalmente un arte de la innovación tecnológica.



SUMMARY:

The rural school is integrating in her organizations and educational practices of a prominent way, two processes that in other urban centers are solved by major difficulty; on the one hand, though not of form generalized in the state, the increase of immigrant population, on the other hand, the implantation of programs for the access to the society of the information and the communication. The interest that these processes of integration wake up in our investigative equipment of the University of Almería organizational and didactics of the teachers of the rural schools, for their educational potential, has taken us is necessary to establish agreements of collaboration.

Key Words: Rural School, resources and educational materials, educational innovation

RESUMÉE

L'école rurale intègre d'une façon remarquable dans ses organisations et ses pratiques d'enseignement deux processus qui sont abordés avec davantage de difficultés dans d'autres établissements urbains. Il s'agit d'une part, bien que cela ne soit pas généralisé à l'ensemble de l'Etat, de l'accroissement de la population locale du fait de l'immigration, et d'autre part, de la mise en place de programmes d'accès à la société de l'information et de la communication. L'intérêt que suscitent au sein de notre équipe de recherche de l'Université d'Almería ces processus d'intégration organisationnelle et didactique des équipes d'enseignants des écoles rurales, par leur potentiel éducatif, nous a conduit à établir des accords de collaboration. Une partie de ce travail de collaboration est présentée ici.

Mots clés: Ecole rurale, ressources et matériels éducatifs, innovation dans l'éducation.

APRENDER INVESTIGANDO CON LAS TIC: EXPERIMENTACIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ESCOLAR.

Las tecnologías de la información y comunicación están permitiendo desarrollar nuevas situaciones de aprendizaje. En este artículo se describe la experimentación de un proyecto de investigación escolar llevado a cabo por el profesorado y el alumnado de 6º de Educación Primaria. Esta experiencia forma parte del proceso de investigación colaborativa que el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo: 6-12 (Grupo de Investigación GAIA) desarrolla con el CEIP Marismas del Odiel de Huelva

Palabras clave: *Tecnologías de la información y comunicación (TIC), Web de investigación escolar, Experimentación escolar.*

Francisco de Paula Rodríguez Miranda¹ y Francisco Joaquín Díaz Magro²

Plantear la introducción y utilización de las tecnologías de la información y comunicación (en adelante TIC) en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, necesita de una reflexión sobre el currículum, y la puesta en marcha de mecanismos de innovación educativa. Además la formación del profesorado es una de las acciones más necesarias para el buen desarrollo de la integración TIC y, a este efecto, las iniciativas que se producen lo hacen, aunque no muy eficientemente, tanto en la formación inicial como continua. Básicamente, los programas de formación de los profesores y profesoras, están caracterizados por una enseñanza general de base para la comprensión y utilización del material informático y digital. Y la mayoría de los cursos que se organizan van dirigidos al profesorado de Educación Primaria y Secundaria, en su vertiente más técnica, y rara vez, esa formación se centra en cómo se utilizan las TIC desde un punto de vista pedagógico.

En este sentido, el artículo que presentamos describe como ha sido el camino seguido por un grupo de docentes del colegio público de educación infantil y primaria, a la hora de introducir las nuevas tecnologías de la información y comunicación en

su currículum, para acomodarlo a su nueva realidad como Centro TIC. En él se identifican una serie de mecanismos que se deben de poner en marcha al acometer una tarea tan delicada.

Se prestará gran importancia a la formación del profesorado, como aspecto clave para el desarrollo profesional y personal de los docentes y del propio colegio. A la misma vez, se resaltará la importancia de la implicación del alumnado en la toma de decisiones sobre la manera de afrontar la nueva situación. Y finalizaremos, relatando cómo todo esto, junto con la tradición innovadora del Centro ha concluido en la realización de distintas unidades didácticas de investigación escolar. Nos centraremos, sobre todo, en la experimentación realizada por los alumnos y alumnas de sexto de educación primaria, cuyo objeto de estudio fue el Puerto de Huelva, y en la que se crearon distintos materiales y una web de investigación escolar.

Origen

Para encontrar el origen de la experiencia tenemos la necesidad de localizar y analizar qué causas y circunstancias promueven y motivan los procesos innovadores. En este sentido, podemos decir que involucrarse en una actividad innovadora

de estas características implica un esfuerzo y un compromiso personal que va más allá de las meras obligaciones laborales.

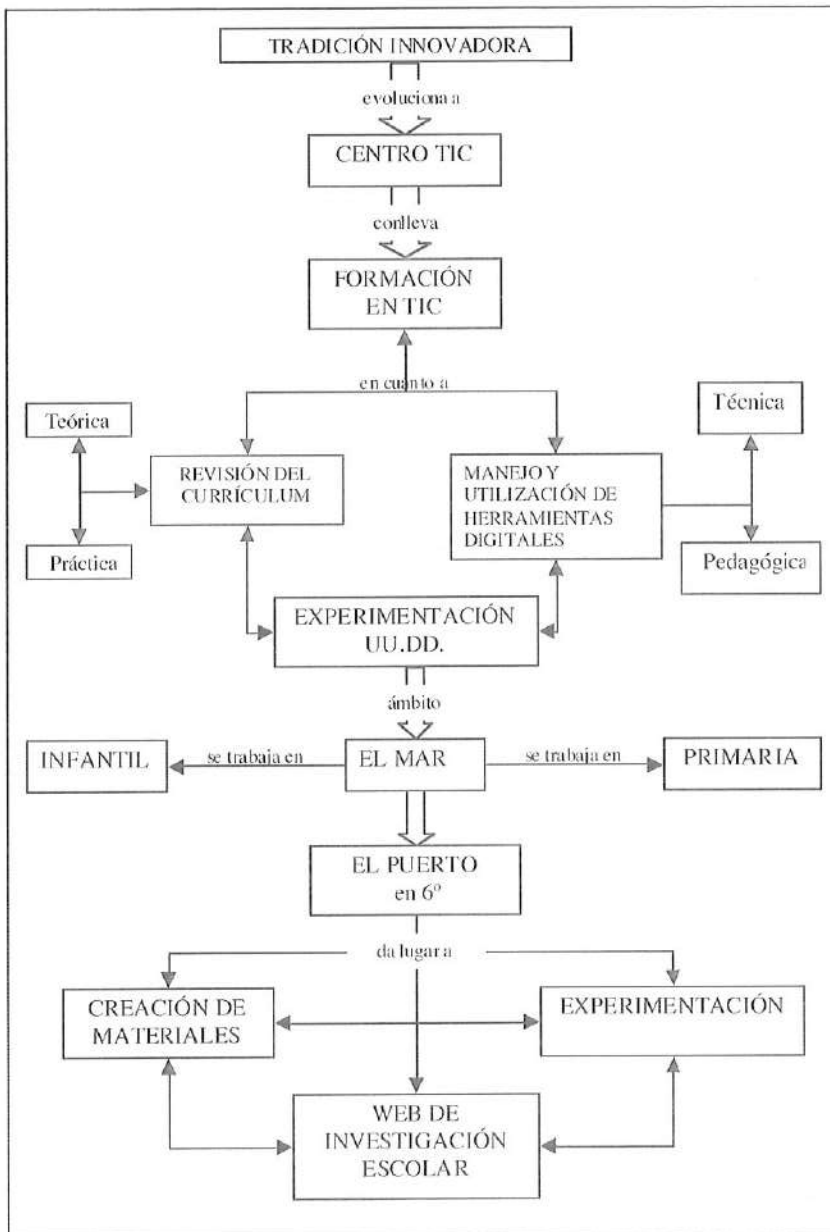
Además, todo ello se ve inbuído por dos tipos de precedentes (históricos y actuales) que le son esenciales a todas las escuelas. Por precedentes históricos podemos entender aquellos aspectos que están vinculados con la trayectoria y con las características que le son propias al Centro. Y por precedentes actuales entendemos las particularidades que se conectan con el estudio concreto que estamos realizando. En este caso, una experimentación escolar en TIC. No cabe duda de que las dos tienen su relevancia para comprender la dinámica de los procesos de evolución y transformación que ha seguido nuestro Centro.

Precedentes históricos

Para conocer los precedentes históricos de esta innovación hay que retrotraerse hasta los orígenes del Centro. El profesorado accedió a él mediante un Proyecto de Innovación denominado "Aula Abierta" (1985) en el que existía un fuerte compromiso con la participación y colaboración de las familias en el proyecto educativo de centro, funcionamiento del material en régimen de cooperativa, enseñanza globalizada a través de módulos con utilización de

1.-Universidad de Huelva y Grupo de Investigación GAIA (Proyecto IPRES)

2.-Director y coordinador TIC en el CEIP. Marismas del Odiel de Huelva.



Cuadro 1: Resumen conceptual del artículo.

biblioteca de aula y materiales alternativos al libro de texto, conservación y mejora del medio ambiente y apertura del Centro a la realización de actividades extraescolares para el alumnado y el entorno.

A partir de aquí, comienza a estructurarse la trayectoria pedagógica del Colegio, adquiriendo una fuerte visión innovadora, necesaria para toda iniciativa de cambio o transformación, viéndose plasmada en otros proyectos como "Experimentación de la Reforma Educativa en la Segunda Etapa de E.G.B." (1987) y Proyecto de Innovación "Proyecto Educativo de Centro" (1992) cuya principal novedad fue la organización del currículo en torno a seis ámbitos de investigación con el fin de estructurar los conoci-

mientos escolares de forma relacionada, resultando una propuesta globalizadora y apoyado en un proceso de aprendizaje por investigación. Cada ámbito se desarrolló en objetos de estudio adecuados para cada ciclo y éstos se concretaron en el aula mediante unidades didácticas.

A partir de este momento, todos los proyectos de innovación, investigación y experimentación que se realizan en el Centro se orientan hacia el diseño y desarrollo de unidades didácticas.

Otro aspecto importante en cuanto a lo que hemos denominado precedentes históricos es la colaboración de agentes externos, como el Grupo Andaluz de Investigación en el Aula (GAIA), que colabo-

ra en la formación del equipo de maestros y maestras y cuyo origen se enmarca en la respuesta a las necesidades que nacen desde la práctica. De esta forma se han sentado las bases para lo que es el enfoque colaborativo propio del Centro (Pozuelos, 2002) y en este sentido, las inquietudes internas del propio colectivo docente van a conectar con la realidad socioeducativa del momento, iniciando la modificación y la transformación de la práctica educativa.

Precedentes actuales

Si nos fijamos en los precedentes actuales más íntimamente relacionados con la experiencia objeto de estudio, nos tenemos que remontar a las reflexiones del Claustro que dieron origen al proyecto TIC y que podemos resumir en:

- Convencimiento de que las nuevas tecnologías han supuesto una revolución que han cambiado muchos aspectos de la sociedad y la escuela no debe permanecer ajena a ellas.

- La introducción de las nuevas tecnologías en las aulas daría oportunidades de acceso a estas herramientas a aquellos alumnos y alumnas que por vivir en un barrio periférico de la ciudad y tener poco poder adquisitivo, lo tenían difícil.

- Usar las nuevas tecnologías como herramientas en la labor docente, incluyéndolas dentro de las estrategias didácticas que se estaban utilizando.

Como otro precedente actual, tenemos que destacar la participación de varios miembros del Claustro en el Proyecto Curricular INM (6-12), en la actualidad, trabajando en el uso de las nuevas tecnologías en el Proyecto "Investigando Nuestro Mundo".

Las TIC llegan al Centro

Cuando sale la Orden de 27 de marzo, por la que se regula la selección de Proyectos Educativos de Centro para la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación a la práctica docente, el equipo directivo la presentó al claustro para solicitar la participación de todos. Se estableció un amplio debate, decidiéndose realizar el proyecto por las razones expuestas anteriormente en el epígrafe "precedentes actuales". La implicación del claustro en el proyecto fue absoluta, al igual que la del equipo directivo y posteriormente de los padres y madres.

Todos los miembros del claustro participaron en la confección del proyecto, coordinados por el equipo directivo. En él se pueden destacar dos grandes propuestas de actuación: una encaminada a la acomodación o reestructuración del currículum, en donde el alumnado tendría un papel relevante y otra, que tenía como implicados, fundamentalmente, al profesorado del Centro y que significaba una importante formación en TIC, ya que el nivel de uso de herramientas informáticas entre el profesorado era muy escaso.

Naturalmente, las dos propuestas estaban íntimamente relacionadas, como iremos viendo más adelante, y se desarrollaron a través de dos seminarios durante todo el curso académico. El primero de ellos tenía como objeto de estudio las ideas de los alumnos y alumnas y su papel en esta nueva concepción de escuela (TIC). En este seminario el equipo docente debatió y reflexionó en varias sesiones sobre estas cuestiones, llegándose a conclusiones teóricas que posteriormente eran llevadas al aula con el fin de experimentarlas prácticamente con el alumnado. Todo ello fue sistematizado por algunos miembros del claustro, recogiendo las conclusiones más destacables en un artículo publicado anteriormente en esta misma revista.

El segundo seminario tuvo como objeto la formación de los profesionales de la educación tanto en los aspectos pedagógicos como meramente técnicos de las TIC. Esto supuso priorizar el aprendizaje en la utilización de las herramientas tecnológicas tanto móviles como fijas, el conocimiento del nuevo sistema operativo "Linux", en su adaptación al ámbito educativo andaluz "Guadalinex-edu", con un manejo a nivel de usuario y, por último, las orientaciones básicas para la realización de actividades en las aulas, con una fundamentación y respaldo psicopedagógicos. Podemos comprobar como la formación de los maestros y maestras adquiere una importancia relevante, sin ser unidireccional hacia el aprendizaje de conocimientos técnicos sino que además debe ir dirigida a la adquisición de conocimientos pedagógicos para poder incorporar las TIC a la práctica educativa. La formación programada por el coordinador TIC se adaptó a las necesidades del profesorado del Centro e iba evolucionando a la vez que evolucionaba la consolidación en el manejo de las herramientas digitales.

Como ya afirmamos en nuestro anterior artículo (AA.VV., 2004), el Colegio se planteó un proceso de revisión que permitiera integrar las anteriores innovaciones compartidas con el nuevo contexto TIC. En este sentido, el aprendizaje por investigación, el currículum integrado, el aprendizaje cooperativo y el constructivismo como aspectos distintivos de nuestro Centro necesitaban hallar un punto de encuentro con las tecnologías de la información y comunicación. Para nosotros, las TIC adquieren importancia pedagógica en función de aquellas actividades programadas por los docentes. Lo relevante en la innovación educativa es la metodología empleada y el aprendizaje que ésta promueve en el alumnado. Por todo ello, en los seminarios llegamos a la conclusión de realizar una unidad didáctica experimental.

"La mayoría de los cursos organizados por la administración educativa están orientados a su vertiente más técnica, olvidando centrar esta formación en cómo se podrían utilizar las TIC en el aula"

Experimentación de una propuesta de investigación escolar: El Mar.

Nuestra propuesta fue anexas los dos seminarios, hacerlos coincidir para crear una experiencia didáctica que tradujera las decisiones que se habían ido tomando por separado. Quisimos que el diseño y desarrollo de las unidades didácticas, fundamentadas en el aprendizaje por investigación, que hasta el momento habíamos desarrollado, incorporaran las TIC en su proceso, sin olvidar otros materiales y recursos como las salidas, la biblioteca de aula, los murales, etc.

Se eligió "El Mar" como objeto de estudio para todo el Colegio, desde Infantil hasta sexto de Educación Primaria. A partir de aquí, los docentes configuramos una

trama conceptual básica y realizamos sesiones, tanto a nivel general, donde se ofrecían conclusiones y se tomaban decisiones para todo el Centro, como a nivel de ciclo, desde donde los equipos docentes realizaban aproximaciones que daban paso a varias unidades didácticas o proyectos de trabajo diversos, según fuera el ciclo o etapa. Algunos ejemplos de ellos fueron: "La Playa", "Las Marismas del Odiel" o "El Puerto de Huelva".

La experimentación de las distintas unidades didácticas de Infantil y Primaria que se realizaron en el Colegio eran, por una parte, investigaciones educativas basadas en el constructivismo, respetuosas con el currículum integrado y con una gran confianza en el aprendizaje cooperativo y, por otra, una forma de potenciar en el alumnado el desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con la búsqueda de información, análisis, organización y reconstrucción.

Una web de investigación escolar en sexto curso: Nuestro Puerto.

Los alumnos y alumnas de sexto de Educación Primaria estaban muy interesados en conocer el Puerto de Huelva. Se decidió entonces el realizar una unidad didáctica sobre esta temática, planteándose la necesidad de ir dando salida a los nuevos conocimientos TIC adquiridos por el profesorado, lo que se tradujo en una web de investigación escolar. Esta web fue pensada para ir evolucionando a la misma vez que el aprendizaje de los alumnos y del profesorado. Su mayor peculiaridad fue la construcción de dos itinerarios: uno para el docente y otro para el alumnado. El apartado del profesorado ofrecía un desarrollo más profundo de la temática, con una trama docente bien definida y con una adaptación clara del objeto de estudio. Por su parte, el apartado del alumnado constaba de los siguientes sub-apartados: Justificación, Propósitos, Contenidos, Itinerario de Actividades, Recursos y Evaluación.

Para la construcción de la web didáctica tomamos como referente a las Webquest, adaptando su estructura y el procedimiento de uso a la tradición de investigación escolar propia del Centro, lo que significaba complementar los recursos telemáticos con los materiales tradicionales de la innovación educativa (biblioteca de aula, asambleas para debates, trabajo en

equipo, talleres, murales y producciones organizadas y sistematizadas en carpetas de investigación).

Posteriormente, se organizó un foro de debate, aprovechando la plataforma educativa del Centro en el que se solicitaba la participación para responder a la pregunta de ¿por qué es importante el Puerto de Huelva?, y en el que participó todo el alumnado de este nivel educativo, dando sus opiniones y aportando ideas para la mejora.

Para concluir, se completó la trama conceptual inicial en la que se recogieron todas las conclusiones y aportaciones con respecto a la experiencia.

Conclusiones

Cada centro tiene sus antecedentes, su historia, y dentro de cada uno de ellos hay una infinidad de experiencias profesionales y personales que van a repercutir a lo largo de su vida. A nuestro modo de entender, esa historia lo va a inundar todo, y si las prácticas metodológicas habituales son las adecuadas, podemos esperar que siga siendo así tras la llegada de las nuevas tecnologías. Por tanto, creemos que debe hacerse un verdadero esfuerzo desde todos los centros ya sean TIC o aspiren a ello, para que reflexionen sobre sus metodologías de enseñanza y repiensen su currículum, que no cierren las puertas, en esta nueva oportunidad, a la verdadera innovación.

Estamos de acuerdo en una concepción constructivista del aprendizaje, lo que significa que el profesorado cambia su papel de mero transmisor de conocimientos. Esto conlleva a que los docentes se vean implicados en la construcción y organización de recursos educativos, en este caso, también con tecnologías de la información y comunicación, necesitando tiempo para ello, con lo que debería revisarse el horario lectivo del profesorado.

Hemos apuntado anteriormente la importancia que adquiere la formación del profesorado, que entendemos debe darse de una forma dual: de una parte, una formación técnica en el uso de las nuevas tecnologías y de otra parte, una formación pedagógica que permita la mejor incorporación de estas tecnologías al aula, pero siempre respetando que esa formación se lleve a cabo en el propio centro, teniendo en cuenta las necesidades del mismo y por los miembros implicados, resaltando la figura del Coordinador TIC como asesor interno.

Pensamos que los ordenadores por sí solos no tienen poderes mágicos capaces de desarrollar un nuevo procedimiento de enseñanza y aprendizaje y que el aumento de materiales de cualquier tipo en las aulas, aunque sean informáticos, no tienen como consecuencia una mejora en la calidad de la enseñanza. Tampoco creemos que por el simple hecho de introducir esos nuevos materiales ya estemos innovando, sino que creemos que la innovación en los centros TIC, deviene de la utilización de una metodología basada en los postulados constructivistas.

En nuestro proceso de introducción de las TIC a la práctica educativa del Centro y en la realización de unidades didácticas, hemos tenido distintos grados de implicación por parte del profesorado, que quizás han sido fomentados por la división de las tareas, por su manera de enfrentar los retos, por su ideología, por su experiencia anterior, etc. y que a su vez han producido una evolución personal y profesional desigual.

Las innovaciones educativas necesitan de la participación tanto de agentes internos como externos, que conozcan el entramado de relaciones que se dan en el centro para apoyar los procesos indagadores. Mediadores capaces de ejercer un tipo de liderazgo que facilite la diversificación de roles según las destrezas de cada cual, organizándose de manera cooperativa y que produzcan experiencias compartidas.

Proclamamos la existencia de una clara necesidad de materiales que favorezcan la reflexión sobre la práctica en tecnologías de la información y comunicación. Abandonar esta tarea y dejarla en manos sólo del profesorado es insuficiente y poco conveniente, máxime si tenemos en cuenta las dificultades y condiciones en las que realizan su actividad escolar. Por otra parte, no sería conveniente encomendarnos exclusivamente a las empresas editoriales ya que se reproducirían los mismos problemas que existen en la actualidad con los libros de texto. Antes al contrario, defendemos una política de apoyo a la producción de materiales alternativos, divulgándolos e impulsando su utilización, una vez que han sido evaluados en la práctica.

Por último, creemos que la introducción de las TIC en la escuela, sin ser fatalistas, puede revitalizar el modelo tradicional de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

Pozuelos, F. J. (2002): Colaborar en la escuela. Hacia un marco educativo dialogado. Huelva, Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

CEC/J.A. (2003): Orden de 27 de marzo, por la que se regula la convocatoria de selección de Proyectos Educativos de Centro para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente. BOJA, 04-04-2003.

SUMMARY

The technologies of the information and communication are allowing to develop new situations of learning. A description is brought here on the experimentation of a project of school investigation developed for the professorship and the student body of 6^o of Primary Education, in the frame of the project curricular investigating our world: 6-12 (Group of Investigation GAIA y CEIP Marismas del Odiel of Huelva)

Key words: Technologies of the information and communication (TIC), Web of school investigation, Experimentation in the school.

RESUMÉE

Les technologies de l'information et de la communication permettent de développer les nouvelles situations d'étude. Une description est apportée ici sur l'expérimentation d'un projet d'enquête scolaire développée pour la chaire et le corps d'étudiant de 6^e d'Éducation Primaire, dans l'encadrement du projet curriculaire l'examen de notre monde : 6-12 (Groupe d'Enquête GAIA y CEIP Marismas del Odiel de Huelva)

Mots clefs: Technologies de l'information et de la communication, Web d'enquête scolaire, Expérimentation à l'école.

"Creemos que debe realizarse un esfuerzo desde los centros TIC para comprender la claves de las metodologías de enseñanza utilizadas, así como el curriculum que se trabaja"

Para saber más...

APRENDER INVESTIGANDO CON LA AYUDA DE LAS TIC: ALGUNAS APORTACIONES DE REFERENCIA

Francisco J. Pozuelos Estrada¹

La investigación escolar como modelo para el desarrollo del currículum en las aulas escolares constituye una tradición bastante consolidada a lo largo de la historia de la innovación educativa. Casi podríamos decir que configura por sí misma uno de los referentes más sólido cuando de renovar la enseñanza se trata, la mayoría de las orientaciones destinadas a promover un proceso educativo más relevante y participativo alude a la dinámica indagadora como una estrategia especialmente valiosa. No obstante, si lo comparamos con los procedimientos convencionales, su extensión sigue estando -como otras "innovaciones"- circunscrita a experiencias y grupos minoritarios y concretos.

En semejante situación nos encontramos cuando se alude a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la enseñanza. Su demanda y divulgación avanza por día pero el manejo que de ellas se hace coincide, en bastante proporción, con el modelo transmisivo y disciplinar imperante en nuestro entorno educativo. Es decir, propuestas innovadoras hay, pero también en este campo los ejemplos siguen siendo limitados y relacionados con equipos o actividades específicos.

La suma de estas dos realidades hace que resulte difícil encontrar referencias que nos sirvan de testimonio y apoyo para seguir avanzando en la función transformadora que potencialmente se encuentra, desde nuestro punto de vista, en las distintas herramientas virtuales. Es más, pensamos que la integración en la práctica cotidiana de los medios digitales (fijos y móviles) junto con otros textuales (libros, periódicos, folletos, etc) y contextuales (medio, agentes de la comunidad, etc) configura la auténtica red de información plural que la escuela actual necesita. Lo cual conecta con todo ese legado innovador que siempre ha tenido en la diversidad de fuentes de información, uno de sus pilares más estable y repetido.

La selección que exponemos se ha efectuado con relación a la temática que estamos abordando: las TIC en el marco de la enseñanza basada en la investigación escolar. Junto a esto también hemos considerado que el acceso resulte razonable y que realmente ilustren posibilidades en las que deparar cuando se quiere intervenir en clase desde este modelo. Para ello proponemos los siguientes apartados: investigaciones que informan de experiencias trabajadas en la práctica; modelos y propuestas que definen distintos procesos para desarrollar el aprendizaje por investigación; experiencias que describen su actividad, y, por último, exponemos algunos documentos generales y direcciones virtuales en los que se localizan múltiples sugerencias, ejemplos y herramientas.

Investigaciones: la práctica reflexionada

En este apartado vamos a incluir tres ejemplos concretos que,

desde la perspectiva de la investigación colaborativa, recogen y sistematizan experiencias efectuadas en distintas "aulas reales". Se suma, por tanto, la acción con la reflexión, no se trata, como vemos, de representaciones teóricas, ni asépticos análisis "sobre lo que hacen los docentes".

La primera de ellas, MOTFAL, coincide con una propuesta de carácter internacional, destinada a profundizar en las posibilidades de las tecnologías móviles en los procesos de investigación en el medio: ANGULO, J. F., BETANZO, M^a J. y LÓPEZ GIL, M. (2005): *Viviendo los contenidos: una experiencia en el uso de las tecnologías móviles en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Quaderns Digitals, 37. <http://www.quadernsdigitals.net/>; (para una noción más pormenorizada se puede consultar la página http://www3.elli-nogermaniki.gr/ep/motfal/sp/contents_en.htm).

También desde la dimensión internacional merece la pena considerar el planteamiento del Proyecto School+: BOSCO, A. (2004): *La construcción de la innovación educativa en el marco de un proyecto de investigación: el caso del School+ y la investigación acción*. Educar, 34, 131-157 (existe una página web del Proyecto que nos permite profundizar en él: <http://www.school-plus.org>).

El Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12) trabaja en estos momentos con distintos equipos docentes para desarrollar algunas experiencias en las que las herramientas digitales son utilizadas tanto para la actividad del profesorado (documentación, planificación, archivo de experiencia, etc.) como para la del alumnado. En concreto se trata de confeccionar y desarrollar Proyecto de Investigación de Aula en el marco de INM (6-12). CAÑAL, P.; POZUELOS, F. J. y TRAVÉ, G. (2005): *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada (<http://www.uhu.es/gaia>).

Modelos y propuestas: distintos procesos, diversas posibilidades

La investigación escolar no se corresponde con una secuencia definida y definitiva, antes al contrario, se trata de un marco general con muy distintas posibilidades. Cuando las TIC intervienen en el proceso esta característica, la flexibilidad, también se observa. Así, es posible identificar distintas modalidades y estrategias y, aún más, muchas de ellas se esfuerzan por subrayar la elasticidad con que se debe contemplar cada tentativa concreta.

Empezaremos por el Aprendizaje por Proyectos de MOUR-SUND, D. (1999): *Project-based learning using information technology*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education. En esta misma línea, desde la perspectiva de la interculturalidad se encuentra el Aprendizaje por Proyectos Globales de HUTCHINGS, K y STANDLEY, M. (2004): *Global Project, learning*

¹.-Universidad de Huelva



with technology. Visions Technology in Education. (Aprendizaje basado en proyectos globales. INFOLAC -revista electrónica-, Vol 17, nº 4, 5-10. <http://infolac.ucol.mx/>). Los Proyectos Telecolaborativos se encuadran igualmente en el esquema y referencias de los anteriores: HARRIS, J (1998): Virtual architecture: designing and directing curriculum-based telecomputing. International Society form Technology in Education (ISTE). Eugene, Oregon. En castellano existe un resumen de CATUNTA, C. A. (s/d): Eligiendo un proyecto telecolaborativo. aula xxi. <http://orbital.starmedia.com/~aulaxxi/elige.htm>.

El modelo BIG 6 desde un diseño bastante más definido y con la intención de explotar las posibilidades de Internet encontramos EINSENBURG, M y BERKOWITZ, B. (2005) La enseñanza de las competencias en el manejo de la información (CMI) mediante el modelo Big6. EDUTEKA. <http://eduteka.org>. En esencia, desde este modelo, se propone una secuencia instructiva de pasos para aprender a buscar y tratar la información obtenida de la Red.

Las conocidas webquest representan el enfoque más extendido y reconocido. A partir de un tema o problema se establece una serie de apartados que lleva al alumnado a confeccionar un determinado producto con la ayuda de la información recogida, por lo general, de Internet. La idea base surge de DODGE, B. (1995) Some thoughts about Webquests.

http://edweb.sdsu.edu/courses/EdTec596/About_WebQuests.html; y MARCH, T. (1997): The webquest design process. <http://www.ozline.com/webquests/design.html>. En castellano existen excelentes divulgaciones que acercan con claridad a este modelo: ADELL, J. (2004): Internet en el aula: las Webquest. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 17. AREA, M. (2000): Webquest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. Quaderns Digitals, Monográfico. BARBA, C. (2005): La webquest, una estrategia eficaz para el aula del S. XXI. Aula de Innovación Educativa, 139: 65-67. Poniendo este término en cualquier buscador llegaremos a múlti-

ples (y de distinta valía) ejemplos concretos.

Experiencias: ilustraciones desde la práctica

En las aulas es donde se vive la acción educativa y los docentes son sus más directos protagonistas. Por las dificultades inicialmente expuestas aún resulta complicado encontrar ejemplos ya formalizados de experiencias que desarrollan el currículum a partir de investigaciones escolares con la ayuda de las TIC, lo más frecuente es que leamos tentativas que buscan un primer acercamiento para transformar, en alguna medida, la práctica cotidiana gracias a los recursos virtuales y las actividades que con ellos se pueden realizar.

Desde esa posición aconsejamos consultar el bloque de experiencias que suele aparecer en revistas en las que se guarda un apartado para ese propósito. En concreto y por su accesibilidad y amplia divulgación recomendamos: Cuadernos de Pedagogía, Aula de Innovación Educativa y Cooperación Educativa, Kikirikí.

En CUADERNOS de PEDAGOGÍA podemos leer, entre otras aportaciones: TORRES, E. (2005): Nuevas tecnologías para expresarse mejor. Cuaderno de Pedagogía, 346: 36-38. Se aborda, aquí, la integración de las TIC para el fomento creativo y fluido de la comunicación. ELBOJ, C. Y PULIDO, Á. (2004): Nuevas tecnologías en el ámbito rural. Cuadernos de Pedagogía, 341: 73-79. Aluden a la transformación didáctica que las nuevas herramientas promueven en las clases de una escuela rural. MARFUL, G. (2004): Ya tenemos ordenadores, ¿y ahora qué?. Cuadernos de Pedagogía, 340: 30-33. No habla de cómo están empezando en un determinado Centro y especialmente llama la atención el empleo que se hace para la producción de textos y documentos (interdisciplinares). GÓMEZ ANTÓN, F. (2004, 336: 32-34): Entre el agua, el parque y la web; VILLAROEEL, J. D. (2004, 332: 37-39): Las nuevas tecnologías, una fuente de motivación y AUTORES VARIOS (2003, 322: 30-32): Un viaje virtual, exponen, en estas tres aportaciones, distintas unidades didácticas o proyectos de trabajo en los que se sigue un proceso de indagación escolar con la ayuda de los ordenadores, entre otros recursos.

En la revista AULA de INNOVACIÓN EDUCATIVA, destacamos, como ejemplo, en la sección Propuesta Didáctica, la wequest sobre el Quijote aparecida en el número 141 de 2005 y firmado por M^a M. PÉREZ GÓMEZ ET AL.

MADROÑAL, R. M^a (2004): Xinxeta y los proyectos. Aula de Innovación Educativa, 135, 21-24. Nos comenta cómo integra las TIC para profundizar en los proyectos de trabajo que lleva a cabo en su aula de Educación Infantil. En este mismo número J. M. ESTEVE en su artículo "Integrando las TIC en la educación infantil y educación primaria" relata la innovación experimentada en un centro que incorpora los dispositivos informáticos en todas las esferas de la comunidad educativa.

F. E. GARCÍA y ALBA, N del (2003) en su artículo "Navegando contra la guerra: Internet como espacio educativo y arma de movilización crítica" (Aula de Innovación Educativa, 123/124: 22-26) proponen y presentan una propuesta de aprendizaje por investigación en la que se ha utilizado la información procedente de Internet así como distintas direcciones relacionadas con la temática de la guerra, en general, y la de Irak, en particular.

Por su parte la publicación COOPERACIÓN EDUCATIVA. KIKIRIKÍ ha deparado en distintas ocasiones en las TIC y su implicación en la enseñanza. El artículo de F. DIAZ ET AL (2004): "Investigando sobre las ideas de los alumnos" (número 74: 72-76) hace referencia a las TIC como recurso para la investigación docente cuando el

alumnado trabaja sus proyectos de investigación de aula. LÓPEZ CASTRO, M. y CABELLO, E. (2000) en su aportación "Para qué utilizamos los ordenadores...en nuestro colegio" (número 58: 67-68) dan cuenta del empleo plural y comunitario que se hace de los ordenadores para las distintas tareas educativas y sociales de la escuela. CORREA, R. y GUZMÁN, M^a D. (2004): "El animismo pedagógico de los medios. Una revisión crítica sobre los recursos didácticos y la práctica educativa" proponen un uso equilibrado de recursos virtuales y textuales en el aula y siempre con la implicación sustantiva del profesorado.

Nos gustaría, aprovechando esta revisión sobre la práctica, poner de manifiesto la necesidad que tenemos de contar con relatos expuestos por el profesorado que recojan ese legado que, vivido en las aulas, en demasiadas ocasiones no llega a conocerse suficientemente por su escasa divulgación. Animamos, pues, a todos esos docentes a que den forma a sus actividades y enriquezcan con sus aportaciones el discurso educativo e innovador.

Documentos generales y direcciones virtuales

Además de todo lo anterior, también encontramos algunos textos que, aún abordando en general el tema de los recursos digitales en la enseñanza, dedican a la investigación escolar (en cualquiera de sus acepciones y posibilidades) un apartado o la contemplan como una de las bases que permite hacer de los medios informáticos algo realmente innovador y no un material con el que hacer más eficaz la clase convencional.

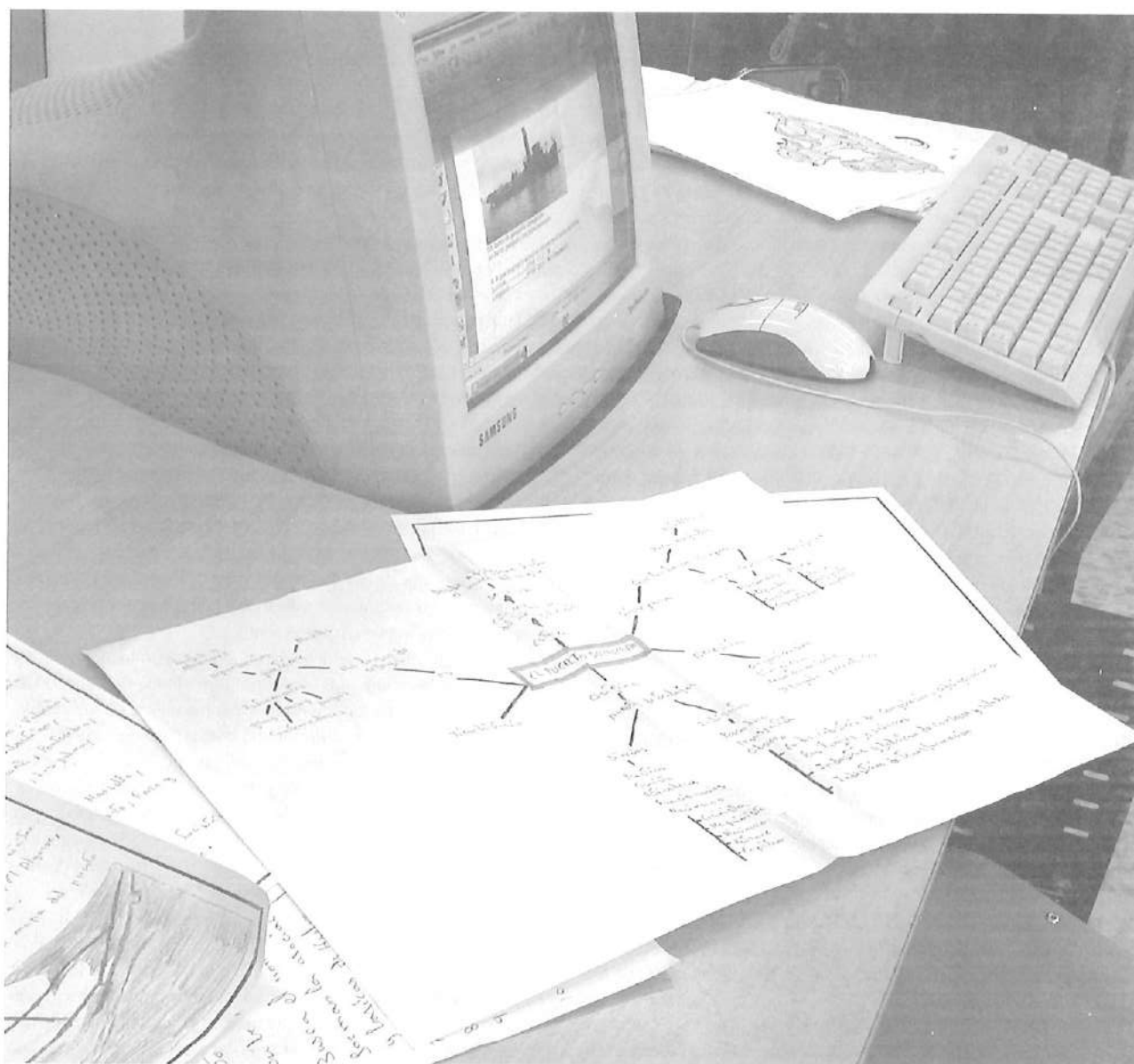
AREA, M (2005): La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales. Barcelona: Octaedro-EUB. Este libro trata de los fenómenos socioculturales y de los problemas educativos que están emergiendo como consecuencia de toda la oleada de cambios provocados, o al menos influidos, por la omnipresencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la sociedad contemporánea. Analiza, entre otras cosas, cuestiones relativas al analfabetismo tecnológico, las desigualdades en el acceso a la cultura digital, el sobreuso y consumo desmedido de productos mediáticos por parte de los niños y jóvenes.

GUTHÉRREZ MARTÍN, A. (2003): Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas. Barcelona: Gedisa. Se utiliza el concepto de alfabetización digital, pero vinculado con la necesidad de formar y cualificar a los ciudadanos en el desarrollo de capacidades y competencias en el dominio de la información en múltiples contextos de uso. Además, también se analiza el carácter crítico-reflexivo de la alfabetización digital, frente al puramente instrumental, y se presenta la creación multimedia como principio básico de la alfabetización en la era de la información. Como objetivo prioritario de esta alfabetización digital se considera la capacitación para transformar la información en conocimiento y hacer de éste un elemento de colaboración y transformación de la sociedad.

C. MONEREO (2005): Internet y competencias básicas. Barcelona: Graó. Recoge en sus páginas distintas aportaciones destinadas a favorecer el empleo de Internet y los medios virtuales desde la perspectiva de la innovación curricular. Son abundantes los ejemplos y herramientas que aquí se describen. En definitiva un valioso referente para avanzar en el aprendizaje por investigación con la ayuda de Internet.

El peligro de un empleo simplificado de la informática en el aula está bien expuesto y claramente descrito en el trabajo de BOSCO, A. (2002): Los recursos informáticos en la escuela de la sociedad de la información: deseo y realidad. Educar, 29, 125-144.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y ADELL, J. (2003): Viejas pedagogía,



nuevas tecnologías. Cuadernos de Pedagogía, 326: 99-105. Exponen como el cambio en educación no depende del empleo de nuevos recursos sino de una visión distinta de la enseñanza.

RUBIO, A. (2005): Comunidades de aprendizaje en red. Aula de Innovación Educativa, 139, 76-78. Explica la importancia de la cooperación virtual como ejemplo de intercambio para un aprendizaje más plural y abierto.

MÜLLER, J. y GIRÓ, X (2005): El futuro de la conectividad: la bicicleta, wireles y otros dispositivos móviles. Cooperación Educativa. Kikiriki, 75/76: 69-74. Se estudian algunas posibilidades para un uso alternativo de la informática (y sus posibilidades críticas) a través de ciertos recursos móviles y los programas libres, en definitiva superar la simplificada imagen del ordenador de sobremesa en sustitución del libro de texto.

Para terminar invitamos a todos y todas a consultar la abundante bibliografía que aparece en: <http://www.quadernsdigitals.net/index> y <http://eduteka.org>.

En ambas direcciones se encuentra un abundante (y diverso) banco de datos, recursos y posibilidades: artículos, experiencias, reflexiones, investigaciones y herramientas prácticas. Todo, o casi, se puede leer en castellano (incluso traducciones de documentos aún no publicados oficialmente en nuestro país).

Con esta revisión no pretendemos hacer un seguimiento exhaustivo del tema, nuestro propósito es más modesto, buscamos, simplemente, exponer algunas referencias que ayuden a seguir profundizando. En este sentido, las experiencias y autores identificados aparecen en otras aportaciones y, en ocasiones, en variadas oportunidades es por ello que recomendamos a los lectores y lectoras que se detengan en las referencias por ellos expuestas, siguiendo ese cauce es posible dimensionar la red informativa hasta el calado que cada uno pretenda. Igualmente sabemos que son muchas las contribuciones que faltan en esta relación pero intentar llegar a todo es ya un reto imposible aquí, repetimos, sólo hemos deparado en algunas expresiones recientes está en cada uno de nosotros y nosotras seguir explorando.

PROYECTO LA AMISTAD: LAS CARTAS COMO LOS MOMENTOS DE APRENDER

Esta colaboración describe el desarrollo de un proyecto realizado entre dos escuelas de distritos municipales diferentes de Brasil. El alumnado participante se conoce a través de la correspondencia escolar, recurso utilizado para promover un uso funcional, significativo y relevante de la escritura. El proyecto, que no la experiencia pues el alumnado ha mantenido viva las llamas de la amistad, finaliza con un encuentro personal entre el alumnado de las dos clases.

Palabras clave: Correspondencia escolar, código escrito, aprendizaje funcional, proyecto de trabajo

Gisele Ramos Lima y El Eledy Motta Studzinski ¹

Este proyecto se desarrolló entre dos clases ubicadas en pueblos diferentes. Una de ellas, cuya maestra es Gisele Ramos Lima, está localizada en el distrito municipal del Capón del León. Este es un barrio poco desarrollado muy próximo a la vida rural. Allí la vida se confunde entre lo urbano y lo rural, en otros términos, es una área que ha integrado perfectamente lo rural y lo urbano al estar localizada geográficamente en un distrito urbano. El grupo estaba compuesto aproximadamente por 27 estudiantes cuyas edades oscilaban entre 9 y 11 años.

La otra clase, cuya maestra es Eledy Motta Studzanski, está localizada en Colonia Z-3, una colonia de pescadores del distrito municipal de Pelotas, zona que también presenta algunas características propias del área rural. Este grupo estaba compuesto aproximadamente 25 niños cuyas edades oscilaban entre 9 y 10 años de edad.

La idea de desarrollar el proyecto surge como consecuencia del mutuo interés docente de proporcionar al alumnado situaciones y momentos de escritura significativo y relevante que permitieran hacer un uso social de la escritura. Además de esto, no era nuestra intención pasar por alto aspectos tan importantes como los



1.- Rede Sur de Educadores Freinet (www.freinet.org.br/pólos) Pelotas-RS-Brasil

Colônia Z-3, 16 de junho de 2003

Queridas crianças

Como estão todos vocês?

Hoje, finalmente, pude cumprir a promessa feita a vocês e à professora Giele, minha colega no curso de Pedagogia e que também é, como eu, uma pessoa apaixonada pelo seu trabalho, pelas crianças e pela educação.

Não nova turma, a 4ª série A, todos estão muito ansiosos em iniciar o projeto de correspondência com vocês. Estão ansiosos, curiosos e muito animados. 'Abá é muito bom!'

Acredito que vai ser uma troca de experiências muito rica e proveitosa para todos, já que vivemos em dois ambientes bastante diversos um do outro. Bem, mas esta é outra história que vocês poderão contar uns para os outros, através das cartas.

Abá uma vez me desculpe pelo atraso em dar início à nossa correspondência e quero dizer a todos que tivemos alguns motivos fortes para isto: ausência para festas na escola, encurtamento de horários, provas, paralizações e alguns trabalhos para concluir. Mas o projeto não avança mesmo, às vezes demoramos um pouquinho para ter início, mas a espera vale a pena, ainda mais quando é um sonho de todos.

É por falar em sonho, hoje todos nós da 4ª série A estamos muito felizes. A escola concluiu a construção de três salas de aula e a diretora de nossa escola nos comunicou que uma delas será nossa. Já um presente há muito desejado pois gostamos de trabalhar em grupo e expor nossos trabalhos, e que não ficava fácil de ser realizado na sala em que estamos. Fizermos uma festa, foi muito legal, um momento de grande alegria e estamos com muitos planos. Vamos guardar que vamos fotografar os melhores momentos e mandar para vocês verem.

Bem, crianças, não quero ocupar demais o tempo de aula de

ortográficos y gramaticales. También aspirábamos a que el alumando descubriera la dimensión social de la escritura. Pretendíamos favorecer el descubrimiento de que se escribe para alguien aunque en muchas ocasiones se escriba para sí mismo. Escribimos para que otros nos lean. Queríamos ofrecerles la oportunidad real de escribir a otros, queríamos ofrecer la posibilidad de una escritura espontánea dentro y fuera de la escuela.

Una vez que los dos docentes tuvimos claras las ideas, propusimos a nuestro alumando la posibilidad mantener una correspondencia escolar con los alumnos y alumnas de otra clase. Esta propuesta fue recibida con agrado y entusiasmo por ambas clases. Al principio el proyecto no tenía nombre pero éste fue elegido democráticamente por las dos clases, después de valorar todas las propuestas efectuadas por el alumando. Se denominó Proyecto La Amistad.

El primer envío lo efectuó la clase de Eledy para presentarse, detallar la relación

de alumnos y alumnas de la clase e indicar su edad. La redacción de estas primeras cartas, así como su recepción y lectura posterior, permitió iniciar una reflexión colectiva para destacar la importancia de la escritura en nuestras vidas y en la vida de nuestro alumando. Era muy importante que el alumando comprendiera que la escritura, y concretamente el hecho de escribir una carta, es una acción humana comunicativa y reflexiva que nos permite sintetizar la propia experiencia vivida. Para nosotros también era muy importante que el alumando descubriera las diferencias existentes entre el lenguaje oral y escrito, por cuanto éste es más objetivo y mediato. Esto exigía al escritor tener claro lo que deseaba comunicar a su correspondiente para facilitar una redacción clara y precisa que permitiera la mejor comprensión del futuro lector. Era importante que el alumando comprendiera que en el momento de la lectura nosotros, como autores, estaríamos ausentes para explicar el sentido implícito o los aspectos subjetivos propios del len-

guaje oral o coloquial. Pretendíamos que nuestro alumando al escribir las cartas articulara su mensaje de manera coherente, clara y precisa para que los futuros lectores comprendieran la totalidad de lo que se quería decir o comunicar.

Las cartas fueron recibidas con gran algarabía. La alegría y el nerviosismo del alumando eran evidentes. Antes de repartirlas fue preciso determinar de qué manera se repartirían. Muchas fueron las propuestas para repartirlas, entre ellas podemos citar algunas: muchas muchachas insistieron en escribir a los muchachos, algunos chicos proponían que se hiciera según la edad, otros proponían que se hiciera un sorteo, también hubo quien propuso que los chicos escribiesen a los chicos y las chicas a las chicas,... En mi intento de contentar a todo el mundo propuse que cada uno eligiese a su correspondiente según sus gustos e intereses pero si más de uno coincidían sería necesario articular otras vías como el diálogo, el consenso o el sorteo. Gustó mucho mi propuesta y naturalmente fue aceptada. Las cartas fueron entregadas y con gran nerviosismo y ansiedad fueron leídas las cartas de los correspondientes, posteriormente cada uno comenzó a redactar su respuesta. Cuando las cartas estuvieron escritas fueron enviadas a través de una persona conocida que se desplazaba en autobús a la ciudad de Colônia Z-3 a efectuar algunas gestiones. Esto se hizo así porque los gastos de correos eran excesivos y nuestros recursos económicos, mínimos.

De esta manera se inició un rico e intenso intercambio epistolar entre ambas clases. Las primeras cartas se escribieron en el aula pues teníamos un día marcado en el horario para desarrollar este trabajo pero con el tiempo una gran parte del alumando, de manera espontánea y voluntaria, comenzó a escribirlas en casa. Durante el intercambio epistolar ocurrió un hecho insólito: dos antiguos amigos de la infancia se volvieron a encontrar. El destino había querido el reencuentro de dos íntimos amigos [en su infancia estaban siempre juntos porque eran vecinos] que se habían separado debido al traslado de una de las familias por asuntos laborales.

El proyecto fue aumentado el interés del alumando y de sus correspondientes familias. Esto provocó que el periódico local de Colônia Z-3 se interesara por el proyec-

to elaborando un amplo informe en uno de sus números. Esto fue todo un acontecimiento para el alumnado del distrito municipal del Capón del León aumentando su autoestima el hecho de ser protagonistas en una de las noticias del periódico local. Se sentían auténticas celebridades en su comunidad.

Al poco tiempo de salir en el periódico local, celebramos con gran entusiasmo del alumnado el encuentro entre los dos grupos-clase en el Museo de la Baronesa. Para el alumnado del Capón del León fue todo un logro el conseguir el dinero para financiar el desplazamiento. Organizaron distintas actividades como rifas, tómbolas, exposiciones, teatros,... con el fin de recuadar los fondos necesarios para el desplazamiento. Por nuestra parte tuvimos que preveer y organizar cómo podríamos pasar el día, dónde comeríamos, cómo permitiríamos que los correspondientes se conociesen mejor;...

El encuentro entre los grupos fue algo extraordinario para todos. Primero hicimos un gira por la comarca, luego visitamos detenidamente el Museo de la Baronesa, a continuación comimos y finalmente dedicamos la tarde hablando, jugando y haciendo algunos comentarios sobre lo que habíamos visto en el museo.

Concluido el curso, muchos de nuestros alumnos y alumnas siguen manteniendo la correspondencia y por tanto la amistad conquistada a lo largo del curso.

Reflexionando sobre el desarrollo de la experiencia es importante resaltar cómo el alumnado fue gradualmente escribiendo con más cuidado, preocupándose por mejorar su ortografía así como por cuidar el contenido y la estructura de sus cartas para que fuesen cada vez más claras y comprensibles para los correspondientes. La escritura espontánea fue adquiriendo paulatinamente un mayor grado de coherencia y cohesión. La escritura para los niños empezó a ser un proceso creativo y seductor. Ellos se desafiaban para escribir cada vez más, comparando continuamente sus producciones con las de sus correspondientes y amigos, lo cual aumentó su capacidad crítica respecto a sus propias producciones.

Por tanto, nuestra valoración del proceso del proyecto, más importante que el resultado en sí mismo, es muy positiva porque conseguimos implicar activamente y afectivamente al alumnado en un proceso autónomo, creativo y funcional de escritura.

SUMMARY

This collaboration describes the deve-

lopment of a project developed between two schools of different municipal districts of Brazil. The participating student body knows through the scholastic correspondence, resource used to promote a functional use, meaningful and relevant of the writing. The project, that not the experience since the student body has maintained live the flames of the friendship, ended with a personal encounter between the student body of the two classes.

Key words: Scholastic correspondence, written code, functional learning, work project

RESUMÉE

Cette collaboration décrit le déroulement d'un projet mis en œuvre entre deux écoles de différents districts municipaux du Brésil. Les élèves participants trouvent dans la correspondance scolaire une ressource utilisée pour encourager un usage fonctionnel, significatif et pertinent de l'écriture. Le projet, et non pas l'expérience car les élèves ont continué d'entretenir la flamme de l'amitié, s'est achevé par une rencontre personnelle entre les élèves des deux classes.

Mots clés: Correspondance scolaire, code écrit, apprentissage fonctionnel, projet de travail.

8

Jornal O Pescador

Escola

Projeto Amizade é desenvolvido na escola

A correspondência é o contato entre alunos da Z-3 e do Capão do Leão

por Andréa Silva

Através do Projeto Amizade, mesmo sem se conhecerem, os alunos da 4ª série A da Raphael Brusque, na Z-3 e os alunos da 4ª série da Escola Estadual Laura Alves Caldeira, do Capão do Leão trocam correspondências semanalmente desde o início do ano letivo.

O Projeto Amizade foi criado pelas professoras Eledi Stueziński e Gisele Lima, que são colegas na Universidade Federal de Pelotas - habilitação em Pedagogia. As professoras trocam as cartas dos alunos durante suas aulas no turno da noite. Essa experiência tem ajudado a desenvolver a criatividade, a leitura e a escrita, além de criar a expectativa de conhecer os colegas que estudam em outro município.

A importância desse projeto, para a professora Eledi, é permitir o contato com outras crianças da mesma idade. Os alunos dessas escolas ainda não têm acesso à internet, e é através das professoras que eles conseguem trocar idéias e se comunicar.

Os alunos trocam cartas, fotos e até o jornal *O Pescador* já foi enviado para a outra 4ª série. Nesta semana, por meio de votação nas duas salas de aula,



Alunos aguardam o encontro com os colegas de série

foi dado o nome ao projeto. E não poderia ser outro, se não "Amizade".

Os alunos aprendem a preencher e confeccionar envelopes, utilizando nome das ruas e o CEP, mesmo as cartas sendo enviadas através das educadoras. Na Colônia Z-3 as correspondências ainda usam o CEP geral 130.000, tendo

Divulgação

algumas ruas dois ou três nomes, dependendo da quadra. Já no Capão do Leão o CEP é 96160.000.

Eledi diz que desde criança gostava de se corresponder com outras pessoas. "Às vezes comprava revistas e enviava cartas aos endereços publicados. Cheguei a me corresponder com pessoas do estado de São Paulo e até de fora do país, em Portugal. Essa prática de comunicação através de cartas é ótima para despertar a imaginação", relata.

Os alunos das duas escolas já têm encontro marcado. Será dia 20 de novembro, no feriado da Consciência Negra. O local será o Parque Museu da Baronesa, no bairro Areal. O jornal *O Pescador* não vai deixar de fazer esse registro. Até lá!



nal *O Pescador* não vai deixar de fazer esse registro. Até lá!

tantea

PARA NO PERDER EL NORTE. ORIENTEERING A TRAVÉS DE ARTEAGA. SALIDAS DE CAMPO PARA BUSCAR, ENCONTRAR Y NO PERDERSE.

Esta colaboración describe una experiencia transdisciplinar de Educación Ambiental, que hunde sus raíces en los países nórdicos, desarrollada en un pueblo de Bizkaia. Con el pretexto de proporcionar al alumnado unos conocimientos básicos de orientación, éste se implica en un proceso que le permite descubrir e identificar su entorno desarrollando actitudes de acercamiento afectivo y compromiso ético con el mismo, tomando conciencia de los problemas existentes y posibilitando una respuesta crítica y solidaria para conseguir un desarrollo sostenible.

Palabras clave: Educación Ambiental, orientación en el entorno, desarrollo sostenible

José Luis Bardón¹

Rutas

Por allí, por allá,
a Castilla se va.
Por allí, por allí
a mi verde país.
Quiero ir por allí,
quiero ir por allá.
A la mar, por allí;
a mi hogar, por allá.
(Rafael Alberti)

Un poco de historia

Esta actividad de orientación se inició en los países escandinavos, donde los paisajes cubiertos por la nieve durante gran parte del año dificultan la orientación y, donde es fácil perderse; por todo ello desde muy jóvenes tener conocimientos básicos de orientación es una herramienta útil para la vida diaria.

Características

En un plano se señalan unos puntos que son los que se tienen que localizar.

A los participantes se les da aparte del plano unas indicaciones escritas que explicitan el itinerario a seguir.

En el recorrido, coincidiendo con los puntos señalados en el plano, se encuentran unos tableros, balizas, con el número

de pista en la parte anterior y algún mensaje en la parte posterior. En nuestro caso, frases hechas o refranes. Cada grupo, al encontrar el tablero debe escribir el mensaje que está escrito, asegurando de esta manera que ha encontrado la pista.

El único medio técnico del que se pueden servir es una brújula, en general, una brújula de plataforma (tiene una base rectangular en la que está pintada una flecha roja sobre el eje central). Con esto es sufi-

ciente.

Reflexiones previas

Desde la noche de los tiempos los humanos hemos interactuado con el medio y lo hemos modificado, los problemas ambientales no son nuevos, pero lo que hace especialmente preocupante la situación actual es la aceleración de esas modificaciones, su carácter masivo y la universalidad de sus consecuencias.

Giñéndonos a la educación ambiental en el ámbito escolar, hay que señalar que ésta se enmarca en el contexto de una educación innovadora, cuyo principio básico es partir del niño inmerso en su entorno y en las relaciones de interdependencia que establece con él, atendiendo tanto al aspecto cognitivo, procedimental o afectivo.

La educación ambiental no puede considerarse fenómeno nuevo, muchos de sus planteamientos han estado presentes, quizá con otros nombres, en numerosos movimientos pedagógicos que preconizaban una escuela abierta al medio: la Institución Libre de Enseñanza, los movimientos de la Escuela Nueva, la Escuela Moderna de Freinet y sus movimientos de base cooperativa, la pedagogía de Paulo Freire...



1.- Maestro y miembro del MCEP de Bizkaia.

Es a partir de los comienzos de la década de 1960, cuando distintos sectores de la sociedad comienzan a cuestionarse la perdurabilidad del modelo de desarrollo de la humanidad. Esta corriente de pensamiento lleva a plantear una nueva perspectiva de la enseñanza que daría el movimiento denominado Educación Ambiental (EA). Sin embargo esta tendencia no adquiere carta de naturaleza hasta que distintos organismos internacionales entre los que destaca la UNESCO hacen suyos los principios fundamentales de la EA y establecen un plan para introducirla. Algunos hitos en el desarrollo de la EA, serían la Conferencia de la Naciones Unidas sobre el Medio Humano. Estocolmo, 1972, el Seminario Internacional de la Educación Ambiental. Belgrado, 1975 y la culminación de esta primera parte del proceso será la Conferencia de Tbilisi en 1977, donde se establecen las bases formales y se apuntan las estrategias a seguir para la progresiva implantación de la EA. Esta Conferencia hace hincapié en que debe ir dirigida a todos los sectores de la sociedad y se reconoce la escuela como un ámbito de ineludible importancia para su desarrollo.

Contexto

Esta actividad la hemos llevado a cabo con alumnos del 2º y 3º ciclo de Primaria en Gautegiz Arteaga. Al ser una escuela pequeña, en el mismo aula hay niños y niñas de distintos niveles, esta circunstancia no es ningún obstáculo para la realización de este trabajo, antes al contrario, permite un trabajo internivel muy enriquecedor.

Previamente presentamos planos de distintas localidades que los alumnos y alumnas conocen y debatimos sobre la utilidad de los mismos y la forma de utilizarlos. A continuación hablamos del origen y características del orienteering y de la posibilidad de preparar un itinerario por nuestro pueblo.

La carretera Gernika Lekeitio divide al pueblo en dos, convirtiendo su cruce en una dificultad añadida; por ello la actividad la llevamos a efecto en un solo lado de la carretera, para evitar peligros innecesarios.

El inicio y fin del recorrido fue la escuela, recorrido circular. En el plano señalamos puntos de interés histórico, monumental, natural, afectivo,...

La realización de este juego exige un trabajo interdisciplinario, interviniendo distintas áreas: Lengua Vasca y Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Plástica.

Objetivos y contenidos

Muchos de los objetivos y contenidos que vamos a desarrollar con este proyecto los hemos definido conjuntamente profesor y alumnado al plantear el trabajo que íbamos a realizar. Es fácil deducir la necesidad de conocer las escalas, cambio de magnitudes, modos de orientarse, uso de herramientas de orientación; las actitudes que deben tener en una salida. Estos objetivos conjuntos serán ampliados por el profesorado: tipos de mapas, curvas de nivel, valoración del patrimonio local...

Al enmarcar este trabajo en EA, existen otros objetivos o principios: protagonismo del alumno como elemento activo en su propio proceso de aprendizaje, globalización e interdisciplinariedad, favorecer la identificación con el medio y desarrollar actitudes de acercamiento afectivo y compromiso ético con el mismo, tomar conciencia de los problemas que existen en su entorno, posibilitar una respuesta participativa, responsable y solidaria para conseguir un desarrollo sostenible.

Actividades y desarrollo

Antes de la salida

• Escala

1.- Practicar con distintos tipos de escalas, iniciamos con escala 1/1. Un ejercicio fue trasladar a una hoja las dimensiones de una caja de pinturas en su tamaño real, pero después planteamos trasladar la misma caja a un papel de menor tamaño manteniendo las proporciones, se vio la necesidad de cambiar la escala.

2.- Objetos del aula plasmarlos en distintas escalas, trabajo en pequeño grupo.

3.- Intercambio entre los grupos de las escalas realizadas. Calcular las dimensiones de los objetos representados según la escala y verificar con el objeto real.

• Plano

4.- Observar los edificios circundantes desde las ventanas del piso superior, deducir cómo se verán vistos desde el aire, a vista de pájaro.

5.- Realizar el plano del aula.

6.- En pequeños grupos preparar itinerarios por el aula. Intercambiarse los tra-





bajos y realizar los trayectos que se indican.

7.- Ejercicio inverso al anterior, una persona realiza un trayecto y el resto de los compañeros debe marcar en el plano el trayecto realizado.

8.- Situar en un plano de Arteaga, puntos de referencia significativos para los alumnos, la casa de cada uno, la plaza, la escuela...

9.- Calcular distancias utilizando un plano de Arteaga teniendo en cuenta la escala. Comprobar si la distancia calculada con el plano se corresponde a la realidad.

• Mapa

10.- Entraremos en internet.

Primeramente buscar www.bizkaia.net y a continuación seguir el siguiente camino: Cartografía y estadística: Cartografía de Bizkaia - 038 - 03861/03862

Estos dos últimos números corresponden a Arteaga y nos permiten dos posibilidades distintas de ver representada nuestra localidad, en un mapa y ortofoto (fotografía aérea). Tanto uno como otro están a escala 1/5.000

Si se quiere trabajar el mapa topográfico, cliqueando con el botón derecho del ratón se selecciona la zona.

11.- Utilizar el CD-rom de cartografía de la Comunidad Autónoma Vasca

12.- Leer e interpretar a "grosso modo" algún mapa temático (geológico, climático, vegetación...)

13.- Mapas de Busturialdea y de Bizkaia para trabajar la teledetección, esto es, observación desde lejos de los distintos accidentes geográficos.

14.- En un mapa de Gautegiz-Arteaga, señalar los límites

• Brújula

15.- Utilizar la brújula para indicar los puntos cardinales.

16.- Juegos de orientación. 1º.- El conductor del juego señala los cuatro puntos cardinales, el resto de los compañeros andan en círculo alrededor del aula, cuando el conductor indica "quietos", cada uno deberá decir hacia qué punto está mirando.

2º.- El conductor de juego irá indicando distintos puntos cardinales, los participantes se quedarán mirando hacia el punto indicado, aquellos que no acierten quedarán eliminados, a medida que se va jugando se aumenta en velocidad.

3º.- Se coloca un objeto en medio del grupo. En una cartulina se indican los puntos cardinales. Los participantes siguen andando en círculo y deberán decir en qué situación están tomando como referencia el objeto dejado en medio.

17.- Utilizar la brújula e interpretar lo que me rodea a nivel micro y meso trabajando las coordenadas, la escala, la dirección, las curvas de nivel, los perfiles topográficos... sobre los mapas topográficos.

• Maqueta

18.- Realizar una maqueta de la zona a visitar, para ello utilizaremos una plancha de ocumen para la base y cartones para ir indicando los distintos niveles. De un mapa sacaremos los contornos de las curvas de nivel, una plancha por cada 50m y el punto de referencia será Ereñozar con sus aproximadamente 450m de altitud.

Preparación de la salida

El profesor realizará la salida para ver los puntos de interés y calcular el tiempo

Serán necesarios diez tableros de ocumen para indicar las señales e indicar la pista a copiar.

Planchas de madera de 21 x 19cm y 4mm de grosor.

Parte anterior:

Este cartel es de la escuela. Nosotros lo quitaremos. Gracias

Parte posterior:

Frase hecha o refrán a copiar

En los puntos escogidos colocaremos las distintas pistas. Las niñas y niños con ayuda del plano deberán encontrar las pistas y como control de haberlo hecho copiar con cada número de pista el refrán o la frase hecha que estén escritas en la parte posterior:

Algún día entre todos rellenaremos una ficha meteorológica, de forma que el día de la salida se tenga mayor facilidad.

Durante la salida

Los alumnos estarán divididos en dos grupos, en cada grupo habrá niños y niñas de edades distintas. Cada grupo saldrá con un profesor y la hora de salida será distinta y se irán alternando. Anotaremos el tiempo que tardan de pista a pista y en cada punto nos juntaremos para hacer las actividades comunes. En un punto determinado mediremos las pulsaciones, primeramente estando en reposo y la segunda

ORIENTEERING ARTEAGAN ZEHar

PISTAS

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

de las plantas (polinización, flores, frutos y alguna rareza botánica: el acebo...)

Como se puede observar algunas actividades se pueden resolver durante el trayecto, otras quedan para el aula y otras muchas pueden tener su origen precisamente en esta actividad.

Posteriores a la salida

Primeramente veremos las fotografías que hayamos tomado a lo largo del trayecto, de esta forma esta actividad nos servirá para recordar y repasar el orienteering realizado.

Esta puesta en común es el momento idóneo para llevar a cabo iniciativas motivadas en la salida, pero que requieren un trabajo de aula.

A lo largo del itinerario los equipos han apuntado palabras, conceptos nuevos o sin dominar completamente (estación de sondeo, mármol, técnica de abujardado para trabajar la piedra de sillaría, fósil...) Se distribuirán tareas para la búsqueda de los significados que nos interesan.

También aprovecharemos para realizar distintas gráficas relacionadas con las actividades de esfuerzo realizadas, de esta forma visualizarán las variaciones de las pulsaciones del corazón.

Calcularán la distancia recorrida y por último cada alumno y alumna escribirá un pequeño resumen de la actividad realizada, acompañado de un dibujo y de su valoración, personalmente qué le ha reportado esta actividad.

medición después de hacer una pequeña carrera. Con los datos obtenidos en el aula realizaremos distintas gráficas indicando las pulsaciones de cada uno de los participantes. Realizarán una ficha meteorológica, indicando temperatura, humedad, nubes, sensación térmica.

• Material para la salida

- Carpeta de anillas con fundas de plástico. Esta carpeta contendrá: Plano de la zona, explicación de las pistas, mapas de Busturialdea y de Bizkaia así como una hoja preparada para escribir los mensajes de las pistas.

- Brújula
- Prismáticos
- Cinta métrica
- Lápiz y goma de borrar

El profesor llevará: Cámara digital, termómetro, altímetro, alguna guía de la naturaleza.

Expongo a continuación las explicaciones y trabajos de las primeras cuatro pistas.

Saliendo de la escuela, andad unos 150m dirección sur hasta dar con la iglesia. En el pórtico situado en la fachada sur, encontraréis la 1ª pista.

1ª Pista

• Comentaremos alguna característica de la iglesia.

• Conocer la historia del edificio que se encuentra al oeste de la iglesia.

• Observar los ejemplares de árboles que están cerca del pórtico. Tipo, características, edad, simbología...

• Situarnos alrededor de la mesa juradera y comentar su función.

• Sacaremos alguna fotografía.

• Realizar teledetección. Con el mapa de Busturialdea y usando la brújula habrá que encontrar algunos montes como Ereñozar, Oiz, Gorbeia y Sollube.

• Calcular la dirección correcta en grados de cada monte.

• Volved a la fachada norte de la iglesia y habrá que tomar el camino que sale hacia el este, pendiente descendente dirección noreste, hasta llegar al caserío Oleta; en un puente se encuentra la 2ª pista.

2ª Pista

• Sacaremos fotografías al molino

• ¿Sabemos cómo funciona un molino?

Nos acercaremos para ver la rueda inferior, la que es movida por el agua.

• Explicación somera de la energía

hidráulica.

Ahora tomaremos dirección sur. Andaremos por un camino carril, por la margen izquierda del riachuelo Oleta. Debéis continuar hasta dar con un camino asfaltado y cerca de un poste eléctrico se encuentra la tercera pista.

3ª Pista

• Trataremos la energía eléctrica.

• Trabajaremos sobre la calidad del paisaje. Percepción visual y auditiva. Tipos de ecosistemas que divisamos, impactos ecológicos, elementos artificiales.

• Ecosistema de pradera. Plantas de landa, setos, cultivos, aves, mamíferos, insectos.

Desde este tercer punto nos dirigiremos al este hasta encontrar el caserío Jaunsolo. Por su lado izquierdo andaremos unos metros y en un roble está la cuarta pista.

4ª Pista

• Haremos un pequeño estudio del roble. Tronco, hojas, frutos, forma general.

• Cerca de este punto existe un depósito de agua. Realizaremos una pequeña investigación. ¿Antes en este punto existía alguna fuente? ¿De dónde viene esta agua? ¿A qué altitud se encuentra? ¿Para quién es el agua?

Una vez finalizadas las actividades del 4º punto nos dirigiremos al sur para encontrar la 5ª pista. Este trayecto lo aprovecharemos para comentar y llevar a cabo distintas actividades, entre otras:

- Importancia de la recuperación de antiguos caminos.

- El paisaje kárstico: tipo de roca

* Procesos químicos: disolución

* Formas de relieve: dolinas, polje, lapiaz

- Identificar y conocer la aves más comunes.

- Buscar e identificar rastros de animales.

- Pino de Monterrey. Características generales de las coníferas.

- Cultivo de chacolí en el caserío Sarrikolea.

- Estimación de la altura y peso de algún árbol que escojamos, para ello nos valdremos de las Matemáticas (Geometría, teorema de Pitágoras, fórmulas de volumen, densidades)

- Utilización de claves simples para identificar distintos árboles.

- Explicación simple de la reproducción

Usando el programa Power Point resumiremos la actividad, haremos un montaje explicando cada pista con una diapositiva.

Yo me encargaré de poner la anterior presentación en la página web de la escuela, www.montorre.com

Evaluación

La dinámica de la actividad es progresiva y exige que para avanzar se tenga asimilado lo anterior. En las puestas en común repasamos el camino recorrido y sirve de evaluación y para readecuar el camino a seguir.

Por último esta actividad se expone ante el resto de los alumnos de la escuela aprovechando el montaje realizado en Power Point. Esta exposición es un buen colofón para repasar todo el proceso realizado.

Material

Cartografía: Mapas de Busturialdea, Bizkaia. Planos de Gautegiz-Arteaga. Mapas temáticos, maqueta de altura, atendiendo a las curvas de nivel.

Utillaje: Brújula, cinta métrica, prismáticos

Equipo informático: Ordenadores con conexión a internet, cámara digital, cañón de proyección.

Carpetas con las pistas y las indicaciones para el itinerario.

Valoración

Todos los que hemos participado en este proyecto lo hemos valorado positivamente, cuando hemos llegado al punto de llegada lo hemos hecho con mayor bagaje instrumental, cultural y de sensibilización que al inicio de la actividad; además disfrutando en el trayecto. Asimismo la actividad tiene una proyección más amplia que el aula, se ha expuesto a otros alumnos y profesores y cada participante tiene la opción de llevar a su casa un CD-rom con el trabajo realizado en Power Point; además cualquier persona puede acceder a la actividad realizada a través de la página web de la escuela.

Una prueba de que hemos disfrutado es que vamos a realizar otro orienteering, pero éste lo haremos en bicicleta y nos des-

plazaremos desde la escuela hasta la playa de Laida.

Referencias bibliográficas:

Manual de Educación Ambiental. Unesco etxea.

V.V.A.A. (1.988): ¿Hacemos Educación Ambiental?, Cuadernos de Pedagogía, nº 157

Iturralde, Juan M. (2001): Arnaolea. Ederne.

Lur eta Ingurugiro Zientziak. Gida didaktikoa. Batxilergoa.

<http://www.cnice.mecd.es/recursos>
www.web-fado.com. Página de la Federación Andaluza de Orientación

SUMMARY

This collaboration describes an experience transdisciplinary of Environmental Education, that sinks their/its roots in their/its Nordic countries, developed in a people of Bizkaia. With the pretext of providing to the student body some basic direction knowledge, this is implied in a process in the one which being protagonist permits to him/her/you to discover and to identify his environment developing affective-approximation attitudes and ethical commitment with the same, taking conscience of the existing problems and make possible a critical and solidary response to obtain a sustainable development.

Key words: Environmental Education, direction in the environment, sustainable development

RESUMÉE

Cette collaboration décrit une expérience pluridisciplinaire d'éducation environnementale, qui trouve son origine dans les pays nordiques, mise en œuvre dans un village de Biscaye. Sous le prétexte de transmettre aux élèves des connaissances de base en matière d'orientation, ceux-ci deviennent les acteurs d'un processus leur permettant de découvrir et d'identifier leur environnement, tout en développant des attitudes de rapprochement affectif et d'engagement éthique avec celui-ci, prenant conscience des problèmes existants et favorisant une réponse participative, responsable et solidaire pour parvenir à un développement durable.

Mots clés: Education environnementale, orientation dans l'environnement, développement durable



LA VIDA COTIDIANA EN EL CENTRO ESCOLAR

Esta interesante colaboración pone de manifiesto como es posible que el alumnado tome conciencia de su propio cuerpo y sus limitaciones, de la prevención de los riesgos, y también, pueden llegar a adquirir hábitos saludables: conocer qué es la salud, de qué depende, bajo qué criterios se determina, cómo se puede cuidar, o cómo se pueden desarrollar conductas positivas en relación con la salud.

Palabras clave: educación para la salud, hábitos saludables, prevención de accidentes

B. Zufiaurre¹, L. Pellejero², A.M. Albertín²

Si tenemos en cuenta la definición del concepto de accidente que la OMS (1987) nos ofrece, a saber: "... un suceso generalmente previsible que provoca o tiene el potencial de provocar una lesión", podría considerarse que la mayoría de los accidentes infantiles se hubieran podido evitar si se hubieran adoptado las medidas preventivas oportunas y si existiera una mínima conciencia de las situaciones de riesgo. Los accidentes, son mayormente consecuencia, sea de una falta de previsión o de seguridad, con los materiales, objetos, espacios..., sea falta de habilidad, inmadurez, aprendizajes insuficientes, impulsividad, y otros. En muchas ocasiones, los accidentes, son el resultado de la actividad de niños y niñas con instrumentos cuyo manejo desconocen, con objetos peligrosos, por diversas demostraciones de habilidades, por la búsqueda de contacto con otros niños/as, etc.

Niños y niñas, entre los 3 y los 12 años, se encuentran en un momento especialmente apto para adquirir hábitos de seguridad, por su propio proceso de desarrollo, y aun cuando no poseen ni los recursos ni el nivel de exigencia y control de las personas adultas. La escuela, por otra parte, es un lugar privilegiado de actuación porque permite reunir a maestras y maestros, a niñas y niños y a las familias.

A través de la Educación para la Salud, entendida como proceso de construcción personal y social de hábitos de vida saludable, higiénicos y constructivos, niñas y niños pueden llegar a tomar conciencia de su propio cuerpo y sus limitaciones, de la

prevención de los riesgos, y también, pueden llegar a adquirir hábitos saludables: conocer qué es la SALUD, de qué depende, bajo qué criterios se determina, cómo se puede cuidar, o cómo se pueden desarrollar conductas positivas en relación con la SALUD. La condición de "saludable", por otro lado, aparece sujeta a una serie de condicionantes que nos llevan a tratar de mostrar, o enseñar, qué es la Salud y a desarrollar la idea de lo que es un medio de vida saludable en sus dimensiones físicas, psíquicas, sociales, económicas, contando

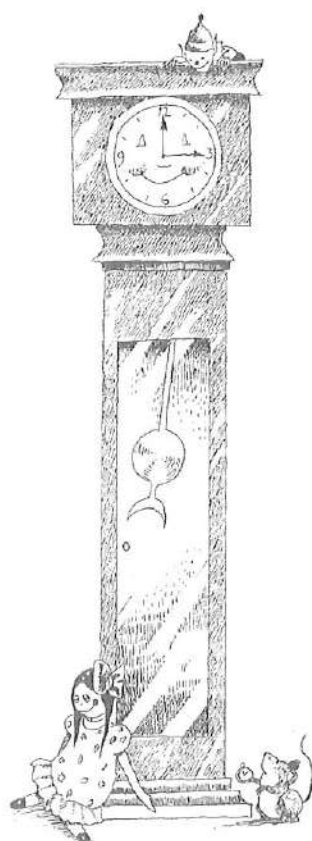
con espacios y de tiempos para trabajar la Educación para la Salud, aplicando principios saludables en la vida cotidiana, y desarrollando actitudes positivas en este sentido.

La intervención educativa en "Educación para la salud", como estrategia de intervención global acomodada a los niveles de maduración personal, afectiva y social del alumnado, deberá entenderse, por tanto, como un desarrollo de procesos seriadados de: información relevante en torno al concepto multidimensional de salud, adquisición de hábitos, actitudes, estrategias y conocimientos para el logro y la promoción de la salud individual, colectiva y de hábitat saludables, responsabilización individual y colectiva hacia la adopción de unos modelos y estilos de vida sanos y equilibrados, entre otros. Siendo esto así, podemos afirmar que la escuela resulta imprescindible por tres razones fundamentales:

- Porque la escuela acoge a niñas y niños durante largo tiempo de sus vidas, en el que las capacidades de acumulación de aptitudes y actitudes es trascendental para la formación integral de las personas.
- Porque a través de la escuela se puede y se debe interactuar con las familias
- Porque las y los profesionales de la educación son importantes agentes de educación, no sólo para los ámbitos disciplinares en los que trabajan, o las disciplinas que imparten, sino para la formación integral de los niños y las niñas.

Propuesta de trabajo: La vida cotidiana en el centro escolar en Educación Infantil y Primaria.

En la escuela, tanto en lugares interiores (aula, escalera, pasillo, gimnasio, etc),



como en los exteriores (patio, parterres, areneros, etc), se generan una serie de situaciones que pueden ser el punto de partida para el tratamiento de la "Educación para la Salud", y en particular, para la prevención de accidentes. En este sentido, algunos momentos claves en la prevención de accidentes serán:

1. Entrada y salida al / del centro escolar.
2. Entrada y salida de la clase.
3. Ir al baño.
4. Actividades fijas: manuales y comunicativas, en el mismo aula o con cambio de aula (especialmente en Educación Primaria). Rincones, talleres, grupos de trabajo, y otros.
5. La salida al patio (recreo o psicomotricidad).
6. El comedor escolar.
7. Sala de usos múltiples.
8. El gimnasio.

Una buena organización de espacio-tiempo constituye un marco de referencia que ofrece a niños y niñas un aprendizaje autónomo. La organización espacial influye en el movimiento y las conductas físicas de niños y niñas en el entorno. La organización del tiempo de las actividades por su parte implica realizar actividades saludables en un determinado espacio. Una secuencia de planificación-ejecución-revisión, nos brinda un proceso para que la persona adulta pueda ayudar a niños y niñas a observar, explorar, diseñar, y llevar a cabo proyectos y toma de decisiones, sobre el aprendizaje en general, y para la prevención de accidentes en particular. Un plan de distribución y organización de espacios y tiempos, implica así la elaboración de un conjunto de unidades de trabajo independientes entre sí, y al mismo tiempo, interrelacionadas, que necesitan de un tratamiento y de un tiempo específico y diferenciado. Este plan, debe contar con un objetivo común: favorecer el proceso de integración cultural de niños y niñas en el desarrollo de la autonomía y la adquisición de hábitos saludables.

Este plan o secuencia de actividades deberá incluir:

- actividades individuales, en pequeño y gran grupo.
- actividades realizadas de forma independiente por niñas y niños al igual que otras que cuenten con la presencia y apoyo de la educadora.

- actividades que impliquen desgaste físico y actividades que supongan relajamiento y quietud.

- actividades de interior y de exterior.
- actividades de limpieza propia, de la clase y/o de espacios del centro.

Cada secuencia de la vida cotidiana en el centro deberá proporcionar a niñas y niños un tipo diferente de experiencia.

EJEMPLIFICACIONES: Momento de Entrada y salida de la clase:

- Supone el reencuentro con el grupo y el educador o educadora, y de encuentro con la familia.
- Deberá realizarse de forma relajada, dando tiempo a la exposición de sentimientos y emociones.
- La puerta debe permanecer abierta un mínimo de 10 minutos. Cada niño o niña debe tener tiempo para saludar o despedirse con sus iguales y el educador o educadora, dejar o recoger sus ropas de la percha y sus cosas del cajón.

- La selección de los espacios para dejar sus pertenencias debe ser preferentemente elegida por ellos/as mismos/as.

- En Educación Infantil, poco a poco se irán sentando en la alfombra o en una silla formando un círculo, para lo que se deberá disponer de un espacio amplio en el que quepan todas las niñas y niños.

- En Educación Primaria, se irán incorporando a sus mesas que, preferentemente, estarán dispuestas en forma de "U".

RIESGOS.

- Choques, pisotones en la mano, cogerse los dedos en el armario o en la puerta, pillarse con las sillas, caídas del banco o silla...

Elementos de prevención en la formación del grupo:

- dejar espacio de paso alrededor del corro para que quede libre la zona de entrada y de salida, y las inmediaciones de los cajones y armarios.

- dejar caminos para que se pueda incorporar posteriormente algún niño o niña sin problemas, y que permitan igualmente entrar o salir del corro.

- negociar normas de circulación y de orden en la disposición y uso de cajones y armarios.

Corro, Asamblea o Reunión de Gran Grupo.

La Actividad de gran grupo permite:

- Un lugar o punto de encuentro del



grupo, la expresión de ideas, la contrastación, el conocerlos mejor, el conocer la diversidad del medio.

- Planificar el trabajo y tomar conciencia de la características del mismo, los riesgos que pueden presentarse y la forma de prevenirlos.

- Elaborar las normas de convivencia, las de circulación de los grupos, las normas de seguridad de los materiales, y las de utilización de los instrumentos.

- La reflexión de lo realizado. Conocer los conflictos que han podido surgir, las estrategias utilizadas para su resolución, y el conocimiento de nuevas estrategias.

- La participación activa en los debates y la negociación de significados. Cada niño o niña va haciendo suya una actitud de planificación-ejecución-reflexión que les irá marcando una forma de actuar.

Los momentos de gran grupo son adecuados para realizar actividades o ejercicios de percepción del espacio, su distribución, los movimientos que se pueden realizar, cómo realizar el transporte del material, cómo concebir el espacio de forma gráfica. Ejemplo:

- Recorridos por el aula transportando un material (silla, libros, paquetes, etc.).
- Croquis de la clase en la que están marcados diferentes itinerarios.
- Andar libremente por la clase y, a la señal de stop, pararse...
- Reconocer qué elementos o materiales puedan estar mal dispuestos y ser peligrosos.
- Buscar soluciones.

Salida al Recreo:

Antes de que suene el timbre, el grupo debe de estar preparado y puede dedicarse un tiempo de grupo, en el corro, en las mesas etc, para observar el día que hace y reflexionar sobre aspectos como:

- ¿Cómo vamos vestidos y calzados?
- ¿Están los zapatos atados?,
- ¿Hay que ponerse abrigo?,
- ¿Cómo estará el suelo del patio?, ¿hay hielo?,
- ¿A qué vamos a jugar?,
- ¿Qué hemos de atender?,
- ¿Obstáculos o zonas de riesgo (pavimento, fuentes, bordillos, arenero, vallas)?,
- ¿Cómo hemos de correr?, cuidar de no chocarnos, controlar los impulsos, levantar los pies para correr...
- Si jugamos con balones ¿en dónde?, ¿por qué?.
- Si ocurre un accidente, o vemos algún peligro, pedir ayuda y avisar a los/as educadores/as.

RIESGOS

- Choques, caídas, resbalones, cortes, mojaduras, balonzos, pillarse los dedos con puertas, ingerir desperdicios, etc...

En el recreo las profesoras y profesores deberán permanecer en un sitio determinado (p. ej. sentados para que les puedan ver niños y niñas). Así suponen un punto referencial de seguridad. Por ejemplo, cuando suene el timbre de entrada colocarse en el lugar que correspondiente, e ir despacio para evitar caídas y choques.

La entrada del recreo.

- Debe hacerse de forma relajada para satisfacer la necesidad de descanso.
- Es conveniente dejar un tiempo antes de empezar otra actividad.
- En el momento de la entrada, sentados en la alfombra, o en las sillas, conversar sobre el juego, a qué se ha jugado y cómo, conflictos que han surgido, cómo se han resuelto.
- Si ha habido algún accidente ¿por qué?, ¿se podía haber previsto?, ¿cómo se ha actuado?.

Cambios de Actividad: A niños y niñas les cuesta dejar las tareas o juegos que están haciendo pues están implicados en su desarrollo. Se necesita un tiempo para separarse y distanciarse de aquello que se está haciendo y para prestar atención a otra actividad, en la misma clase, o en otro lugar. En la programación se deberá pre-

ver un tiempo que permita, a niños y niñas, acomodarse a una nueva situación y tomar conciencia de lo que hacen. Estos momentos son idóneos para utilizar estrategias de relajación (estiramientos, mover el cuerpo segmentariamente etc...).

En este sentido resultará importante

- Respetar los ritmos individuales y atender a la diversidad de situaciones que se pueden dar:
- Esperar a que todos y todas estén preparadas/os.
- Si hay que desplazarse a otro lugar, conviene recordar las normas de movimiento de los grupos y poner en la puerta la señal de prohibido correr por el pasillo, especialmente en Educación Infantil..
- Conviene, también, dejar la puerta abierta y enganchada si sale del aula. Se evita con ello que se cojan los dedos.

Ejemplo: Salir al gimnasio.

- Señal de prohibido correr por el pasillo.
 - Andar de uno en uno.
 - Subir las escaleras de uno en uno y por un lado.
 - Bajar de uno en uno, agarrados al barandado por el otro lado.
 - Lugar dónde tenemos que esperar a la educadora.
 - ¿Quién abre la puerta del gimnasio?.
- Primero la educadora, quien mira y avisa al grupo si todo está en orden, o hay algún elemento nuevo al que hay que atender.
- Cada niño busca un sitio para sentarse hasta que empiece la sesión.
 - Explicar el trabajo a realizar, y las señales de atención en los cambios.
 - Al acabar la sesión, siempre habrá un momento de relajación y toma de conciencia del cambio de actividad.

La repetición de secuencias de actividad facilita a niños y niñas moverse con autonomía y seguridad y les permite la adquisición de hábitos saludables. Estos hábitos se deben trabajar específicamente al principio de cada curso escolar y con posterioridad se irán recordando en función de las necesidades del grupo.

Referencias bibliográficas:

Zufiaurre, B.; Albertín, A.M.; Pellejero, M.L. (2005): Educación para la salud y prevención de accidentes: Propuestas de aula.

SUMMARY:

This interesting collaboration puts of I manifest as is possible that the student body take conscience of his own body and their limitations, of the prevention of the risks, and also, they can arrive to acquire healthy habits: to know what is the health, on what depends, under what criteria is determined, how it can be cared, or how they can be developed positive conduct in relationship to the health.

Key words: Education for the health, healthy habits, accidents prevention

RESUMÉE

Cette collaboration intéressante montre comment les élèves peuvent prendre conscience de leur propre corps et de ses limites, de la prévention des risques, et acquérir des habitudes saines : savoir en quoi consiste la santé, les facteurs dont elle dépend, les critères selon lesquels elle est déterminée, la façon d'en prendre soin ou l'adoption de comportements positifs en matière de santé.

Mots clés : Education à la santé, habitudes saines, prévention d'accidents



LA MÚSICA DEL DISCMAN

Esta es una experiencia realizada en una sesión. Ante una propuesta de la profesora, los alumnos trajeron grabaciones de la música que suelen escuchar, con textos sobre la situación mundial actual que aparecen todos los días en los medios de comunicación. El objetivo era observar cuáles son los elementos que los adolescentes más valorizan en su música favorita.

Palabras clave: música, adolescencia, medios de comunicación

Gabriela López Bono¹



Tienes la camisa negra y te gusta la gasolina?... ¿Qué y cómo escuchan nuestros adolescentes? ¿Qué elementos son más valorizados por ellos en la música que escuchan?

Los gustos musicales en todos los cursos de 1º de ESO estaban bien definidos y coincidían bastante: a algunos nostálgicos les gustaba el heavy, a otros más "dark" el rock gótico, a los más modernillos el techno, a unos el hip hop y a otros el

Y la próxima clase llegó, y mi mesa se llenó de "torres" de discos originales y de discos pirateados en casa o comprados en el "Top Manta". Escogí tres canciones de grupos diferentes; quería además, intentar un análisis más global y sensible que con la música erudita, porque sabía que se podrían expresar mejor. Estos alumnos conocen la música erudita occidental que se utiliza en los medios de comunicación y la que oyeron en casa o en clase y les gusta poder reconocerla, aunque raramente la nom-

y de la pobreza.

... "¿qué saben las tripas de puños cerrados?,
saben que las riegan los amargos tragos,
saben todo y más de tenerse en pie,
de la soledad,
saben porqué está siempre duro el pan"...

Comentamos la fuerza dramática de la canción y que la elección de la guitarra sola acompañando la voz era acertada, "que ayudaba" y reforzaba el texto.

La segunda canción: "Niño soldado", del grupo SKA-P, pista 5 de su disco "¿Qué corra la voz!", la canción que por el tempo y la instrumentación parecía música para bailar, con un cantante solista, bastante batería, solos instrumentales y coros. El texto es dramático y penosamente actual.

... "Fui secuestrado en una guerra
Y torturado y preparado pa' matar
Me he convertido en una bestia
Soy sólo un niño que no tiene identidad"...

Comentamos que existen dos formas de escuchar esta canción: o escuchar la letra (varios se la sabían de memoria) o quedarse sólo con la música e ignorar la carga emotiva del texto. Mi opinión es que están tan acostumbrados a ver barbaridades en el telediario que llega un momento en el que todo les puede parecer real y "normal". En resumen: "...si está en la tele, existe"...

Llegaron a la conclusión de que si la música fuese "más parecida emocionalmente a la letra" sería demasiado triste y perdería parte de la imagen que este grupo tiene, que es reírse amargamente de todo. En sus palabras: "...no sería SKA-P".

Pasamos a la tercera canción. Del álbum "Fölktergeist" del grupo Mägo de Oz, CD 2, pista 7, la canción "Fiesta Pagana". Es



Reggaeton. Melendi, Estopa, El Canto del Loco, María Isabel, Juanes y El Chivi también hicieron su aparición.

Para simplificar (o para complicar) un poco y recordando los titulares que aparecen en los medios de comunicación sobre la situación mundial actual, les propuse traer para la siguiente clase, ejemplos de música actual que reflejasen en sus letras algún tema de los que salen en los titulares de los periódicos, en el telediario, en la radio. Utilizaríamos todo el tiempo de la clase.

bran como música favorita.

Cuando escuchábamos las canciones, podía observar el regocijo del que la había traído y de sus amigos, las miradas llenas de sorna y desaprobación de los "opuestos" y los comentarios y la falta de atención de "a los que todo les da igual".

Comenzamos a escuchar una canción del disco "Besos de Perro" del grupo Marea, la pista 11: la canción "Pan duro". Una guitarra punteada y una voz rasgada que nos habla de la marginalidad

1.-Profesora de Música en el IES Ribera del Arga de Peralla, Navarra. glopezbo@pnte.cnavarra.es

una grabación en concierto, parece una "giga" por el ritmo ternario rápido y pegadizo y por los giros melódicos de música celta. Hay guitarras distorsionadas, violines, flautas y mucha percusión. El texto nos cuenta la situación de personas esclavizadas que luchan por un cambio.

... "Si sientes que el miedo se pega a tu piel
por ser comunero y justicia querer.
Si te rindes hermano, por ti nunca pensarás"...

Esta música les gustó a todos (todos la conocían), según ellos "porque va acelerando poco a poco y subiendo en volumen" desde una introducción lenta con dos flautas a las que se suma una guitarra, hasta terminar en un tutti con un tempo bastante rápido; valorizaron también los solos de guitarra eléctrica y el estribillo, porque es fácil y está en una tesitura cómoda en la que todos pueden cantar fuerte.

Después de escuchar estas tres audiciones, que representan evidentemente do escuchando en las clases anteriores, comentamos cuáles eran los aspectos más valorados en una canción y los apuntamos en la pizarra. Resumiendo un poco queda así:

música potente

El ritmo que tenga continuidad y contraste

La voz: un poco áspera y fuerte

SOLOS INSTRUMENTALES: RAPIDEZ, EXPRESIÓN Y VELOCIDAD

La forma: con estribillo pegadizo y fácil de cantar

La letra: denuncia, rebeldía, humor

Concluimos en que lo más importantes para ellos es que sea una música potente, con presencia. La voz: un poco áspera y fuerte. El ritmo: que tenga continuidad y contraste, con partes rápidas y lentas. Los instrumentos en los solos, rapidez, expresión y velocidad.

La forma: que tenga un estribillo pegadizo y fácil de cantar; que tenga partes diferentes y contrastantes (estrofas lentas y rápidas; partes más emotivas y partes más "dinámicas"). La letra: que tenga algún tipo de denuncia, rebeldía, humor y algún "guiño" cómico a su público (frases, gritos, ruidos).

Hablamos de que existen algunas "recetas" para que una canción guste al



público y del papel que tienen los artistas en la sociedad. También discutimos sobre el tema de la emoción, de si es real o fingida por los intérpretes y de la importancia de los medios de comunicación en los gustos de las personas. Creo que estos temas dan para más clases...

Referencias bibliográficas

Bentivoglio, M. (2003): "Teatro y Marginalidad culturales: frente a frente la cumbia y el violín" en Revista Iberoamericana de Educación. Experiencias e Innovaciones: www.campus-oci.org/revista/experiencias44.htm

Porta Navarro, A. (1997): La música en las culturas del "rock" y las fuentes del currículo de educación musical (resumen). Valencia. Universidad de Valencia. Servicio de publicaciones.

Discografía y páginas web

Mágo de Oz: Folktergeist (2002, Locomotive) CD 2: pista 7: "Fiesta pagana" www.magodeoz.com

Marea. Besos de Perro (2002, DRO): pista 11 "Pan duro". www.rockestatal.com
SKA-P: ¡Que corra la voz! (2002, RCA): pista 5: "Niño soldado" www.rockestatal.com/ska-p_discografia.htm

SUMMARY

This is an experience made in one session. Before a proposal by the teacher, students (14 and 15 years old) brought music records they listen with lyrics about

the subject of the present situation in the world that appears every day in mass-media. The aim was observe which elements are the more valorized for them in their favorite music.

Key words: music, adolescence, media

RESUMÉE

Il s'agit d'une expérience réalisée en une séance. Sur une proposition de l'enseignant, les élèves ont amenés des enregistrements de musique qu'ils écoutent habituellement, avec des textes sur la situation mondiale paraissant tous les jours dans les médias. L'objectif était d'observer les éléments auxquels les adolescents attachaient le plus d'importance dans leur musique favorite.

Mots clés : musique, adolescence, médias



UN JUEGO DE MESA ADAPTADO A LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

La importancia del juego como medio de enseñanza-aprendizaje está fuera de toda duda. En particular, la Educación Física es, por su carácter abierto y dinámico, una de las asignaturas en las que más se utiliza. En esta publicación presentamos un juego muy motivador y completo que se puede aplicar a una clase de Educación Física o como actividad interdisciplinar.

Palabras clave: Educación Física, juego, enseñanza-aprendizaje, interdisciplinariedad

Pedro Sáenz-López Buñuel¹

Justificación
En las últimas décadas, el juego ha tomado una gran importancia dentro de la Educación Física, pasando de ser considerado como una mera diversión, a poseer un gran potencial como recurso educativo. En Educación Física, coincidimos con Chinchilla y otros (1994: 10) al considerar que es "el recurso metodológico más significativo de esta área de conocimiento".

El juego existe desde los orígenes del ser humano y su utilidad social ha ido evolucionando. Estos cambios han favorecido que en la actualidad sean muchas las ciencias que se centran en su estudio, desde perspectivas tan diversas como la psicología, sociología, pedagogía etc, y como no, la propia Educación Física.

Hernández (1994) considera que el uso del término "juego" es demasiado abusivo al utilizarse para muchos significados como diversión, actividad no seria, actividad artística, actividad erótica, destrezas, etc. La palabra juego proviene del vocablo latino locus que significa broma o diversión (García, 2000). Actualmente, el juego se puede definir como una "actividad recreativa natural de incertidumbre sometida a un contexto sociocultural" (Navarro, 1993). Es decir, es una acción de entretenimiento espontáneo de efectos imprevistos e influenciado por el contexto en el que se desarrolla (edad, cultura, etc.).

Huizinga, citado por Trigo (1994:382), define el juego como "una acción o activi-

dad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar según una regla libremente consentida, pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí...".

Como podemos observar, estas definiciones del juego, contienen unas palabras claves comunes (gráfico 1).

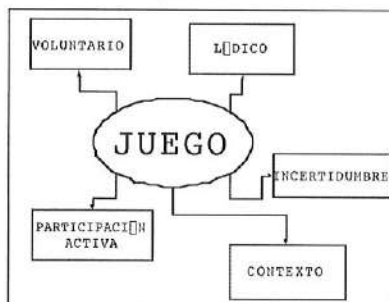


Gráfico 1.- Concepto de juego.

Estas ideas relacionadas con el concepto de juego, conllevan una serie de características que van a adquirir una gran importancia en su adaptación al ámbito educativo.

2. Importancia del juego

Desde la educación infantil hasta los últimos años y niveles de escolaridad, el juego puede facilitar a los docentes su labor profesional utilizándolo como medio de aprendizaje. Entre otras características, el juego intervendrá en el desarrollo social del niño, mejorando su personalidad, facilitando su integración, favoreciendo su creatividad y sobre todo ayudándolo en el aprendizaje físico motriz. En resumen, el juego consigue:

- Les mejora, en general, sus facultades cognoscitivas, físicas y psíquicas.
- Les da mayor equilibrio emocional (control de impulsos).
- Les fortalece la voluntad y le aumenta la responsabilidad.
- Les desarrolla la imaginación.
- Les mejora el espíritu de superación.
- Les ayuda a agudizar su atención.
- Les compensa el equilibrio entre la actividad mental y la física.
- Les hace interpretar la autoridad y las reglas.

Chinchilla y otros (1994: 5) reflexionan sobre "la importancia que sobre la salud tiene el juego - proporciona alegría y evasión de los problemas- facilita procesos de relación y animación para el niño" además de favorecer el desarrollo de cualidades físicas y el aprendizaje de habilidades, de la expresión corporal, etc.

Teniendo en cuenta algunas de las aportaciones de los autores que hemos ido citando, podemos destacar los siguientes valores y funciones que ofrece el juego:

- Es un medio de aprendizaje (físico, motriz, afectivo y cognitivo)
- Desarrolla la creatividad
- Es entretenido, libre y voluntario
- Es placentero
- Es alegre y provoca emociones por la incertidumbre que les rodea
- Requiere esfuerzos, tanto físicos como intelectuales
- Exige orden y disciplina para respetar las reglas
- Es un medio de socialización porque

1.-Profesor de la Universidad de Huelva



ayuda a activar y estructurar las relaciones humanas. El juego es comunicación y expresión

- Transmite valores culturales y tradicionales

Respecto a la importancia del juego para el maestro de Educación Física, observamos que tiene alguna peculiaridad a diferencia de otras áreas, ya que utiliza el juego como medio y como contenido. Es decir, por una parte como procedimiento, es una actividad motivadora y que acerca de forma natural a la práctica de cualquier contenido. Por otra parte, es uno de los bloques de contenidos de la LOGSE del Área de Educación Física tanto en Andalucía como en el territorio MEC.

En la aplicación curricular del juego en Educación Física (LOGSE), se debe buscar la práctica de juegos no reglados y reglados. En el primer ciclo de Primaria predominarán los primeros y en el tercero, así como en Secundaria, los segundos. Se fomentarán los juegos tradicionales, populares o autóctonos de cada localidad. Se evolucionará también desde el juego individual al juego social. A partir de 2º ciclo el niño pondrá en práctica sus habilidades básicas y genéricas en los juegos predopor-

tivos. En cualquier caso, se antepondrá el placer por jugar que el placer por ganar.

3. Características didácticas del juego

Seguindo a Ruiz y otros (2002), enumeramos una serie de recomendaciones que pueden ser útiles a la hora de desarrollar el juego:

- Ser conscientes de los objetivos y de los contenidos que desarrolla y que sean coherentes con los que se han planteado para la sesión.

- Preparación del juego. Planificar el juego en función del número de alumnos, teniendo preparados los materiales, los espacios, previendo la formación de los equipos, etc.

- Información. Reunir al grupo y tener a todo el alumnado dentro del campo visual para que todos atiendan y lo comprendan.

- Desarrollo del juego. Controlar y animar mientras el juego se lleva a cabo.

- Evaluación del juego.

Tras justificar la necesidad de utilizar el juego en las clases de Educación Física en Primaria, pasamos a explicar una propuesta que creemos que es útil e innovadora.

4. Desarrollo de un juego

A continuación vamos a explicar el desarrollo de un juego, que se puede utilizar tanto en el ámbito recreativo como en el educativo. Se pretende además de crear un clima de máxima participación, un aprovechamiento para el trabajo de diversos contenidos dentro de la educación física.

a. Objetivos

- Organizar una actividad recreativa original, participativa y entretenida
- Conocer algunas posibilidades del deporte para todos
- Fomentar la cooperación

b. Reglas

El juego consiste en organizar un número de equipos (entre 4 y 6) con un número de jugadores cada uno (a determinar según el contexto) que participan en un juego de mesa (similar al juego de la oca) en el que cada casilla es de un color y cada color corresponde a un contenido. En cada contenido (color) hay un colaborador que organizará al equipo explicándole la prueba que debe realizar para avanzar casillas en el tablero de juego. A continuación sintetizamos las reglas:

1. 4 equipos de unos 5 componentes cada uno.
2. Se juega sobre un tablero con casillas numeradas de diferentes colores.
3. Cada equipo tiene una ficha que representa su símbolo.
4. Se comienza el juego tirando el dado y moviendo la ficha que caerá en un color. El equipo tendrá que desplazarse al contenido que corresponda dicho color.
5. Cuando llegue a la prueba tiene que conseguir una puntuación siguiendo las indicaciones del colaborador (ver apartado c).
6. La puntuación que consiga (del 1 al 6) corresponde a una prueba que tiene que realizar.
7. Si supera la prueba el colaborador le dará una cartulina con el color y el número que ha conseguido y volverá al tablero donde su ficha avanzará tantas casillas como el número que hayan conseguido.
8. Si no superan la prueba volverán al tablero y retrocederán una casilla.
9. En ambos casos su ficha caerá en otro color y continuará el juego.
10. Ganará el equipo que lleve su ficha

a la casilla 45.

c. Contenidos por colores

Cada color (de las casillas del tablero) corresponde a una estación que se relaciona con un contenido de Educación Física. En cada contenido debe haber un colaborador que explicará el sistema de puntuación y la prueba correspondiente. Es decir, el equipo que llega al contenido debe ganarse una puntuación del 1 al 6. El número que le toque, corresponde a una prueba que ha de superar (ver reglas 7, 8 y 9 del apartado anterior). Es importante señalar que la dificultad de las pruebas se adaptará a la edad y capacidades del alumno.

Color rojo: Expresión Corporal



a1. Sistema de Puntuación: Bolos. El equipo debe derribar el mayor número de bolos (1 tiro cada uno). Dependiendo de los bolos que consiga derribar el equipo obtendrá una puntuación del uno al seis.

a2. Materiales: 6 bolos, 1 pelota, papel y lápices.

a3. Pruebas

1. Disfrazarse. Uno del equipo se disfraza de un personaje famoso que el colaborador le dirá y tiene que imitarlo con gestos y el resto adivinarlo. Ideas: Cantantes, deportistas, políticos, docentes.

2. Películas. La mitad del grupo representará una película y el resto debe adivinarlo en menos de 30". Ideas: La Sirenita, La guerra de las galaxias, Toy Story, etc.

3. Cuento. Inventar y escenificar un cuento con moraleja que dure un minuto.

4. Adivinar bailes. La mitad del grupo representará tres bailes y el resto debe adivinarlo en menos de un minuto. Ideas:

tango, la polka, lambada, valls, jota, sardana, ballet clásico, rock and roll, twist, cha cha chá, salsa, sevillanas...

5. Montaje 30". El grupo dispondrá de un máximo de 3' para organizar un montaje musical donde todos los miembros tienen que cantar y bailar.

6- Pictionary. Cada miembro del grupo dibujará una palabra y el resto tendrá que adivinarla. Tienen dos minutos para adivinar al menos 4. Ejemplos: ordenador, sofá, ladrillo, cuadro, gato, foto, calendario, disquete, balonmano, despacho, badminton, lápiz, etc. (animales, cosas, deportes,)

b. Color morado:

Habilidades Gimnásticas

b1. Sistemas de Puntuación: Chapa con número. Alguien del equipo debe elegir

entre seis chapas al azar, de este modo podrá conseguir una puntuación del uno al seis.

b2. Materiales: 6 chapas, colchoneta, banco sueco y un aro.

b3. Pruebas:

1. Voltereta por parejas. De dos en dos los miembros del grupo agarrados de las manos tienen que realizar una voltereta hacia delante sin soltarse.

2. Salto a la piola. En fila el último salta al resto, y todos deberán hacerlo antes de 30".

3. Equilibrio colectivo. La mitad del grupo tiene que sostener la otra mitad, en un equilibrio coordinado.

4. Cruzarse en un banco. La mitad del grupo en un lado del banco y la otra mitad en el otro, tienen que cruzarse sin pisar el suelo.

5. Gusano. Todos los miembros sentados uno detrás del otro agarrando los pies

al de detrás. Dar la vuelta sin soltarse.

6. Pasar por el aro. Se lanza el aro con retroceso y todo el grupo de uno en uno tiene que saltar por encima.

c. Color azul: Juegos alternativos

c1. Sistema de puntuación: Chapa con números en el suelo. El equipo puntuará del uno al seis tirando una chapa a uno de los recuadros pintados en el suelo y cada uno con un número.

c2. Materiales: 1 chapa, 1 indiacas, 1 disco volador, 6 palas y pelota, 1 stick de floorball y portería, 1 vaso de yogur, 2 juegos de palos del diablo.

c3. Pruebas:

1. Indiacas. Realizar 15 golpeos sin que se caiga participando todos los miembros del grupo, al menos una vez. Dos intentos.

2. Disco. Lanzarse el disco desde las posiciones marcadas en el suelo sin que se caiga. Dos intentos.

3. Palas. Pasarse la pelota con las palas y mantener 15 golpeos sin que se caiga. Dos intentos.

4. Floorball. Con los stick de floorball, tirar un penalti cada miembro del grupo y conseguir, al menos cinco goles.

5. Vaso de yogur. Realizar relevos con un vaso de yogur en la cabeza sin que se caiga y en menos de 30".

6. Palos del diablo. Pasarse el palo sujetándolo con los palos a cada uno de los miembros. El palo tiene que pasar de la altura de la cabeza en cada pase. Dos intentos.

d. Color amarillo: Juegos populares

d1. Sistema de puntuación: Tiro al vaso. El equipo deberá intentar colar una chapa para conseguir el máximo de puntos.

d2. Materiales: caja, chapa, yogures, tragabolas, tragaaros, 6 bolos, 1 chapa, ladrillo de plástico y cuerda.

d3. Pruebas:

1- Tragabolas. Lanzar dos pelotas cada miembro y conseguir meter, al menos ocho.

2- Tragaaros. Lanzar dos aros cada miembro del grupo y conseguir meter, al menos, ocho.

3- Bolos. Tirar dos pelotas cada uno para derribar todos los bolos.

4. Chapas. Hacer recorrido en menos de 15 golpes, tirando cada vez uno.

5. Teje. Realizar el recorrido golpeando a pata coja con el pie de apoyo consecutivamente un ladrillo

e. Color verde: Deportes

e1. Sistema de puntuación: Golpeos con el pie. Según los golpes que dé el equipo sin que caiga la pelota será la puntuación obtenida.

e2. Materiales: pelota, testigo para relevos, balón de voleibol, fútbol, balonmano y baloncesto.

e3. Pruebas:

1. Golpeos con el pie. Intentar dar al menos 10 golpes entre todos con el pie. Dos intentos.

2. Relevos. Conseguir realizar un relevo cada uno en menos de 30". Distancia unos 10 metros.

3. Voleibol. Golpear una pelota con las manos sin que se caiga al menos 15 veces. Dos intentos participando todo el grupo.

4. Penaltis en fútbol. Lanzar uno cada miembro y meter al menos la mitad o más goles. Dos intentos.

5. Penaltis en balonmano. Lanzar uno cada miembro y meter al menos la mitad o más goles. Dos intentos.

6.- Tiros libres en baloncesto. Dos tiros cada miembro y meter al menos cuatro. Dos intentos

f. Color marrón: Juegos cooperativos

f1. Sistema de puntuación: Golpeos con el puño. Se golpea una pelota con el puño, una vez cada miembro del grupo. La puntuación de 1 a 6 dependerá del número de golpes que se den sin que toque el suelo la pelota.

f2. Materiales: pelota.

f3 Pruebas:

1. Transportes. Realizar distintos tipos de transportes donde al menos una persona será transportada. El número total dependerá del número de miembros del equipo ya que cada uno tendrá que ser transportado al menos una vez.

2.- Inventar. Inventar y realizar un juego cooperativo en menos de 2 minutos.

3.- Correr. Cogidos de la mano, correr al mismo ritmo al menos 10 segundos. Intentarlo antes de 1 minuto.

4.- Relevos. Por parejas cogidos de la mano hacen 5 relevos siendo el testigo uno de los dos alumnos que se va soltando y cogiendo al siguiente. Distancia de unos 10 metros. Hacerlo en menos de 30 segundos.

5.- Gusano. Avanzar en forma de gusano formando una fila agarrado de las manos por debajo de las piernas, al menos

10 metros.

6.- Saltos. Realizar 10 saltos a la vez todos juntos con las manos en los hombros. Intentarlo antes de 1 minuto

g. Color negro: Sorpresa

g1. Sistema de puntuación: Dado. Se lanza el dado tradicional para puntuar del uno al seis.

g2. Materiales: dado, papel y bolígrafo.

g3. Pruebas:

1. 10 Céntimos. Conseguir 10 céntimos en monedas de 1 céntimo en menos de 2 minutos.

2. Piedras. Conseguir realizar una pirámide con 10 piedras en menos de 2 minutos.

3. Zapatillas. Conseguir 10 zapatillas de la marca que diga el colaborador en menos de 2 minutos.

4. Nombres. Escribir el nombre de los compañeros en menos de 2 minutos.

5. Te quiero. Grabar 10 declaraciones de amor en menos de dos minutos.

6. Preguntar. Grabar 10 acontecimientos deportivos que hayan sucedido esta semana pasada.

5. Conclusiones

El juego que acabamos de explicar se ha llevado a cabo en diferentes niveles educativos con gran éxito. Por supuesto, cada docente realizará las adaptaciones pertinentes en función del contexto en el que vaya a aplicar el juego.

Las posibilidades de este tipo de juego es enorme, siendo su aspecto social el que más nos gustaría destacar, junto con la cantidad de capacidades que se ponen en práctica.

Referencias bibliográficas

Chinchilla, J.L., Córdoba, E.R., Riaño, M.A. (1994): Bases para la aplicación del juego en las clases de E.F. Málaga. ATyPE.

García, E. (2000): Gestión de recursos metodológicos, materiales y espaciales: los juegos de mesa y/o tablero adaptados a la práctica físico-recreativa. En Tamayo y otros (Eds.): La gestión deportiva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

Hernández Vázquez, M. (1994): Colección Juegos y Deportes Alternativos. Sevilla, Wanceulen.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema

Educativo (LOGSE), aprobada por el Congreso de los Diputados el 13 de septiembre de 1990 (B.O.E., nº 238 del 4 de Octubre).

Navarro, V. (1993): El juego infantil. En AAVV: Fundamentos de E.F. para Primaria, vol.II. Barcelona, INDE

Navarro, V. (2002): El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores. Barcelona, INDE.

Ruiz, E.; García, E.; García, R. J. (2002): La aplicación didáctica del juego en Educación Física. En Rebollo, J. A. y otros (Eds.): Vamos a jugar. El juego en primaria. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

Trigo, E. (1994): Aplicación del juego tradicional en el curriculum escolar (2 vol.) Barcelona, Paidotribo.

SUMMARY

The importance of the game as a means of teaching-learning is outside of all doubt. In particular, the Physical Education is, by his dynamical and open character, one of the subjects in those which more is used. In this publication we present a very motivational and complete game that it can be applied to a class of Physical Education or as activity interdisciplinar.

Key words: Physical Education, game, teaching-learning, interdisciplinarity

RESUMÉE

L'importance du jeu comme moyen d'enseignement-apprentissage ne fait aucun doute. En particulier, de par son caractère ouvert et dynamique, l'éducation physique est l'une des matières les plus utilisées. Nous présentons dans cette publication un jeu très motivant et complet pouvant être appliqué à un cours d'éducation physique ou être pratiqué comme une activité interdisciplinaire.

Mots clés: Education physique, jeu, enseignement-apprentissage, interdisciplinarité



tantea

LA EDUCACIÓN SOCIAL: UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA COMUNITARIA

A pesar de los grandes esfuerzos que durante las últimas décadas se han venido desarrollando en las sociedades más industrializadas por garantizar el derecho de los ciudadanos y ciudadanas a la igualdad de oportunidades, no resulta desconocido para nadie que estos han resultado claramente insuficientes. Y esto se hace todavía más evidente cuando hablamos de la población infantil, que a pesar de contar con una institución encargada de su formación y socialización, la escuela, parte de ella se ve muy pronto excluida del propio sistema y abocada al fracaso escolar que no es más que una de las primeras formas en que se materializan las desigualdades de origen social y una antesala de la discriminación social.

Palabras clave: derecho de la ciudadanía, igualdad de oportunidades, institución escolar, fracaso escolar, desigualdades sociales, discriminación social

Fernando Sánchez Lanz¹, Manuela Castaño Garrido² e Isabel García Duarte³

Introducción

Esta realidad se está haciendo aún más acuciante en la actualidad cuando el individualismo y la competitividad se están convirtiendo en valores preeminentes y casi incuestionables dentro de nuestra sociedad. Valores que aparecen reproducidos de forma sutil dentro de la escuela y que relegan a un segundo plano la necesaria compensación de las desigualdades sociales. Esto aumenta las desventajas de la población infantil más desfavorecida al verse alejada de las oportunidades formativas y educativas que la escuela debería garantizar. Pero además, como señala Connell (1997), si la sociedad está siendo injusta con algunos niños y niñas, no son estos los únicos que padecen las consecuencias. La calidad de la educación de todos los demás también se degrada. Una educación que privilegia a unos niños sobre otros está dando a los primeros una formación corrupta, a la vez que favorece la aparición de desigualdades sociales y económicas.

Desde nuestra perspectiva, las cuestiones sobre la compensación de desigualdades en la educación traspasan los límites de la escolaridad, implicando además de a la

propia escuela a otras entidades como son los servicios sociales y los colectivos encargados de la educación no formal y/o extraescolar. Sin embargo, el discurso de la escuela ha venido dando prioridad al aprendizaje, al profesorado, al alumnado, al currículum... Los servicios sociales por su parte se han venido ocupando a grandes rasgos de la ayuda socioeconómica a los menos favorecidos y de programas de lucha contra el absentismo escolar; así como de ofrecer a los niños y niñas diversas actividades extraescolares y de ocio con un marcado carácter lúdico y no tanto educativo. El Gobierno, las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos disponen de distintos departamentos para asuntos sociales y educación, del mismo modo que en las universidades se forman profesionales distintos para cada ámbito. Para cubrir las insuficiencias y limitaciones de esta separación, y con la intención de buscar puntos de encuentro entre estos discursos, ha aparecido un nuevo término que para nosotros tiene una gran relevancia en este ámbito: la educación social.

Recientemente, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA de 2 de

Diciembre de 1999) viene también a incidir en la necesidad de mejorar las actuaciones educativas encaminadas a la compensación de desigualdades, abriendo la escuela a la colaboración con otras entidades con la finalidad de promover la transformación social. Textualmente:

"En el proceso de desarrollo y avance de la sociedad, la educación se configura como un importante instrumento para impulsar la lucha contra las desigualdades, correspondiéndole al sistema educativo establecer los mecanismos que contribuyan a prevenirlas y compensarlas, cualquiera que sea el motivo que las origine, y promover la transformación social a través de su compromiso solidario con las situaciones de desventaja en las que se encuentran colectivos y grupos que reciben los beneficios del sistema..."

...Para ello, la presente Ley establece los objetivos que se pretenden alcanzar con la aplicación del principio de la solidaridad en la educación. Estos objetivos van encaminados a mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, a potenciar la asunción de valores inherentes en la interculturalidad que permitan desarrollar en la comunidad edu-

1.- Profesor del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Socio colaborador de la S. Coop. And. de Interés Social Badajoz.

2.- Psicopedagoga. Educadora de la S. Coop. And. de Interés Social Badajoz.

3.- Psicopedagoga. Educadora de la S. Coop. And. de Interés Social Badajoz.

cativa actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios. Como medida estratégica se pretende impulsar la coordinación de las distintas Administraciones y la colaboración de instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales en el desarrollo de programas y acciones de compensación educativa y social según el espíritu que caracteriza a las organizaciones de acción voluntaria.”

Participando de estos retos se constituye en Cádiz la S. Coop. And. de Interés Social Badulaque, formada por cuatro socios con las siguientes titulaciones: una Maestra de educación primaria, dos Licenciadas en Psicopedagogía y como socio colaborador un Profesor del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

Esta cooperativa nace con una finalidad específica: la de ofrecer un espacio para el desarrollo de programas y servicios de educación social, de cara a favorecer la integración social y la superación de las desigualdades sociales.

En esta línea es en la que durante el curso 2000/01 hemos venido desarrollando este Proyecto de Educación Social para intervenir en la Barriada Casería de Ossio de San Fernando, Cádiz, financiado con cargo a la convocatoria de subvenciones para la intervención en zonas con necesidades de transformación social de la Consejería de Asuntos Sociales, regulada en la Orden de 29 de febrero de 2000 (BOJA de 30 de marzo de 2000) y que a continuación pasamos a exponer:

La barriada Casería de Ossio

La Casería de Ossio es una barriada de carácter semi-rural situada al norte de San Fernando, localidad que se encuentra enclavada en la Bahía de Cádiz. Cuenta con una serie de características, a las que iremos haciendo referencia, que justifican la necesidad de una atención específica desde la perspectiva de la educación social.

En primer lugar en cuanto a la propia barriada, destaca el aislamiento de la zona respecto del resto de la localidad al hallarse unida al municipio únicamente por el estrecho paso de un puente sobre la carretera nacional y la vía férrea.

En segundo lugar, tres núcleos de población diferenciada, conforman el total

ANEXO I

TALLER: JUEGO, MÚSICA Y PSICOMOTRICIDAD
(Dirigido a la población infantil entre 3 y 5 años)

Finalidades:

- Contribuir al desarrollo de su autonomía tanto física, intelectual como socio-afectiva.
- Favorecer la construcción de su propia identidad.
- Facilitarles formas de comunicación y recursos expresivos que contribuyan a su desarrollo.
- Facilitarles un acercamiento progresivo a las normas sociales básicas de relación.

Bloques de contenido:

- El juego simbólico como medio de exploración y asimilación crítica de los roles sociales y las pautas de relación habituales.
- La expresión plástica como forma de representación tanto de la realidad vivida como del mundo interior.
- El diálogo (asamblea) como medio de reflexión, comunicación y construcción de normas sociales.
- Las canciones y el juego rítmico como forma de expresión y acercamiento a la vivencia musical.

de los 2.829 habitantes del barrio: el núcleo de origen -pescadores-, un núcleo de viviendas de nueva construcción y un asentamiento gitano.

A las características de la población de la barriada hay que añadir que el equipamiento del barrio, tanto de servicios como urbanístico, se caracteriza por su escasez y precariedad ya que, aunque existe alguna plaza pequeña, faltan zonas recreativas, parques públicos, alumbrado en el núcleo habitado por las familias gitanas, no existe centro de Servicios Sociales etc...

En lo que respecta al equipamiento educativo, la barriada cuenta con un colegio público en el que actualmente se encuentran matriculados 240 alumnos/as de los cuales 21 son gitanos. El alumnado del centro proviene tanto del núcleo de origen como del núcleo gitano, ya que los nuevos residentes asisten en su mayoría a otros colegios fuera de la barriada. Esto hace que se concentre en el centro una población bastante desfavorecida, lo que a su vez repercute en el aumento de los índices absentismo y de fracaso escolar.

El A. P. A del colegio público está formada por un escaso número de miembros lo cual dificulta el desempeño de las funciones propias de esta asociación. Caracteriza también a la misma su falta de actividad y operatividad. La poca presencia de actividades extraescolares unida a lo anteriormente expuesto, tiene como consecuencia la falta de integración real del centro en el barrio y por tanto la nula implicación de la comunidad en la vida de mismo.

Por último, la falta absoluta de movimiento asociativo en la barriada es uno de los reflejos más evidente de todo lo que

venimos exponiendo, a la vez que se convierte en uno de los factores que dificulta la dinamización de la vida social y colectiva de la zona.

Análisis de los problemas objeto de actuación

Uno de los primeros problemas que destaca es la desestructuración y desintegración del tejido social de la barriada por la falta de integración en la convivencia de los tres colectivos que conforman la población de la misma. Esta desestructuración queda muy bien reflejada en la ausencia prácticamente absoluta de asociaciones, lo que sin duda repercute a su vez en una mayor invisibilidad de los problemas que afectan a la zona al no existir ninguna entidad que se encargue de manifestarlos y de proponer soluciones. En esta situación, es evidente que la población más afectada es la más desfavorecida, tratándose en este caso de la población gitana y de los pescadores de la zona, dado que las familias de clase media que están llegando a la barriada desarrollan sus actividades cotidianas fuera de la misma.

Otro de los problemas apreciable en esta zona, es la precariedad de la vivienda en el asentamiento gitano, el deterioro urbanístico de la barriada y el déficit en cuanto a infraestructura, equipamiento y servicios públicos. De nuevo la población más afectada por estos déficits, vuelve a ser la más desfavorecida. Si bien es común la falta de equipamiento en la zona, son las calles del núcleo de origen y del asentamiento gitano las más deficitarias en cuanto a alumbrado público, asfaltado, zonas peatonales y plazas públicas.

Concurre además con todos estos pro-

ANEXO II

TALLER: TEATRO Y DRAMATIZACIÓN

(Dirigido a la población de 6/7 años)

Finalidades:

- Utilizar nuestro cuerpo como medio de representación y comunicación.
- Fomentar el gusto por la lectura y la escritura.
- Desarrollar la expresión oral y escrita.
- Disfrutar con las realizaciones propias y ajenas.
- Realizar actividades artísticas de forma cooperativa.
- Conocer y utilizar diferentes formas dramáticas como títeres, marionetas, luz negra, teatro de sombras...
- Fomentar el buen uso de los materiales y prestar especial atención en el cuidado y limpieza de éstos.

Bloques de contenido:

- Juego teatral como manifestación de forma gestual de una idea, un sentimiento o una situación cotidiana.
- Expresión corporal y danza como procedimiento adecuado para lograr la desinhibición y espontaneidad de gestos y movimientos.
- Creación y representación de pequeñas obras de teatro de títeres, marionetas, guíñol...
- Maquillaje.
- Vestuario.
- Decoración.
- Expresión oral y escrita.
- Adaptación, creación... de guiones

blemas, un elevado índice de desempleo y sobre todo graves carencias formativas y profesionales. Para el desarrollo de cualquier población resulta fundamental el acceso tanto a la cultura como al empleo. En este caso lo más preocupante no se reduce al bajo nivel cultural y formativo de gran parte de la barriada sino que, junto a la falta de interés manifestado, no existen recursos en la zona que estimulen el acceso a la cultura.

Por último destacar el aumento de los índices de absentismo y fracaso escolar. El hecho de que las familias de clase media escolaricen a sus hijos e hijas en centros fuera de la zona, hace que el colegio público acoja fundamentalmente a los de las familias más desfavorecidas. Por este motivo, se reduce la diversidad sociocultural en el centro con el perjuicio que esto supone para todos sus miembros, lo que sin duda es un factor que incide fuertemente en el fracaso escolar. Al mismo tiempo se hacen necesarias intervenciones que incidan en la poca relevancia que para los miembros de la cultura gitana tiene la escuela, facilitándoles el acercamiento a la misma por una vía alternativa al currículum oficial.

La falta de movimiento asociativo en la barriada también se refleja en la escasez de recursos materiales y humanos con que cuenta el A.P.A. de este Colegio Público. Esto hace que el Centro cuente con una oferta muy limitada en cuanto a actividades extraescolares, que además sólo logran captar un bajo número de niños y niñas; cuando entendemos que estas actividades

son un elemento importante para dinamizar la vida comunitaria y un buen recurso para acercar la escuela a los colectivos más alejados de la misma.

Finalidades y principios de procedimientos

Una vez delimitada la zona de intervención y analizados sus problemas fundamentales, nos planteamos las siguientes finalidades que han orientado el desarrollo de nuestro Proyecto:

• De cara a facilitar el desarrollo endógeno:

- Conocer las características físicas, económicas y culturales de la zona.

- Detectar los factores culturales que facilitarían las acciones de innovación y cambio, y los miembros de la comunidad capaces de multiplicar las acciones.

- Identificar aquellos factores naturales, infraestructurales, económicos, sociales y culturales que pueden frenar los impulsos para el desarrollo, para combatirlos y superarlos.

- Descubrir las potencialidades naturales y culturales de la población de la barriada para impulsarlas y convertirlas en motores de los procesos de cambio.

• Para el desarrollo participativo:

- Crear en la zona conciencia de implicación colectiva.

- Liberar canales propios de comunicación, creación y expresión.

- Impulsar la creación de redes y restaurar antiguos vínculos capaces de crear conciencia de acción y responsabilidad

colectivas.

- Potenciar y utilizar los movimientos sociales endógenos.

- Crear en la barriada conciencia del protagonismo histórico y cultural de sus habitantes.

• En cuanto al desarrollo integral:

- Desarrollar actividades que conciban el desarrollo como resultado de acciones sistémicas, integradoras y coordinadas, orientadas estratégicamente a la consecución del bienestar de los individuos y los grupos.

- Coordinar estratégicamente nuestras acciones con las desarrolladas por la administración y los colectivos de la zona que tiendan a desarrollar las potencialidades sociales, económicas y culturales de la barriada.

- Evitar el activismo descoordinado que resta vitalidad, entusiasmo y eficacia.

• Para la sostenibilidad de las acciones emprendidas:

- Potenciar acciones congruentes con la riqueza y las posibilidades reales de la barriada.

- Facilitar la articulación social.

- Promover la formación, creatividad y sentido innovador de los habitantes de la barriada.

Respetando los principios anteriormente descritos nos planteamos como forma de intervención el desarrollo de una serie de talleres y actividades educativas y de animación sociocultural que se han venido desarrollando en el colegio público y en la propia barriada. El colegio público cedió sus instalaciones y equipamiento para el desarrollo de las mismas, garantizando la coordinación de las acciones emprendidas en nuestro proyecto con sus actividades docentes. De esta forma, el colegio se convierte en uno de los ejes de la dinamización cultural de la barriada.

Estas actividades, que serán descritas con más detenimiento en el siguiente epígrafe, han estado presididas por los siguientes principios de procedimiento:

- Conseguir la implicación activa de la población más desfavorecida en actividades que faciliten su desarrollo.

- Fomentar el movimiento asociativo juvenil y adulto en la zona, de cara a favorecer la integración social.

- Favorecer el acceso a la cultura de los adultos más desfavorecidos mediante actividades que permitan el acercamiento a la

misma.

- Facilitar estrategias formativas a las familias que incidan en la mejora de las formas de crianza y de organización del hogar.

- Favorecer entre el colectivo de adultos el desarrollo de estrategias que les facilite su implicación en la vida del colegio.

- Favorecer el acceso a la cultura de los niños y niñas más desfavorecidos mediante actividades extraescolares vinculadas a sus intereses, que les permitan el acercamiento al currículum oficial contribuyendo a la lucha contra el absentismo y el fracaso escolar.

- Ofrecer espacios educativos para la infancia en los que puedan desarrollar la vida cultural y el disfrute adecuado del tiempo libre.

- Contribuir al conocimiento de la problemática de la barriada a partir de nuestra intervención y promulgar la necesidad de actuación continua en la zona.

Proyecto detallado de actuaciones

Ahora bien. ¿De qué forma concreta nos esta intervención socioeducativa? ¿Cuáles serían las estrategias más adecuadas para llevar a cabo nuestros planteamientos? Y, ¿qué aportamos desde nuestra intervención que no se aporta desde la escuela?

Una de las formas en que pueden implementarse procesos de educación social, y que como mencionamos anteriormente es la estrategia que hemos venido desarrollando durante este curso, es a través de la puesta en marcha de actividades extraescolares en coordinación con el colegio público de la barriada. De esta forma hemos implementado una serie de Talleres en horario de tarde y abiertos a toda la población de la barriada. Probablemente, la forma que toman las actividades desarrolladas en los Talleres no difiere mucho de los procesos que se desarrollan en la educación formal más innovadora. Sin embargo, existen unas diferencias importantes en cuanto a qué se considera el eje de la intervención educativa.

Si entendemos la educación como una intervención intencional destinada a la construcción y el desarrollo progresivo del sujeto humano y no a su adiestramiento, tenemos que aceptar que es necesario contar con el consentimiento del sujeto de esa educación, con su aceptación de las posibilidades que se le ofertan y con su implica-

ANEXO III
TALLER: CREACIONES
(Dirigido a la población entre 8 y 10 años)

Finalidades:

- Desarrollar la capacidad creadora del alumnado.
- Favorecer las relaciones dentro del grupo.
- Iniciar al alumnado en la interpretación de significados y en el análisis crítico de los mensajes icónicos.
- Aprender las imágenes artísticas y disfrutar de la contemplación.
- Adoptar una actitud activa con respecto a las creaciones propias y ajenas.
- Fomentar la participación activa del alumnado.

Bloques de contenido:

- Construcción de elementos de artesanía.
- Cerámica (barro, escayola, mosaicos...)
- Decoración de camisetas.
- Elaboración de bisuterías.
- Construcción y elaboración de elementos necesarios en otros talleres (decorados, carteles anunciadores, fiestas...).
- Elaboración de la "campana de limpieza" (elaboración de papeleras y contenedores de reciclaje...).

ANEXO IV
TALLER: "EXCURSIÓN DE FIN DE CURSO"
(Dirigido al 2º curso de secundaria)

Sentido y finalidades del taller

Este taller surgió de forma espontánea durante el primer periodo de coordinación con el equipo docente. La iniciativa de la tutora del grupo de secundaria y nuestro crecimiento, permitió que el grupo de secundaria que va a realizar la excursión de fin de curso se implicara en el mismo.

En principio la finalidad del taller es la de recaudar dinero para la excursión a partir de sus propias producciones (con los objetivos que ello lleva implícito), además de suponer un centro de reunión y encuentro para adolescentes, donde se generan discusiones en torno a temas que les interesan y donde tienen la oportunidad no sólo de compartir con sus iguales sus inquietudes y problemas cotidianos, sino conocer la visión de los adultos sobre las cuestiones que se plantean y reflexionar desde sus ideas.

Ejemplo de uno de los temas que hemos estado tratando y que ha derivado en otros, ha sido la reciente "Ley penal de menores".

ción voluntaria en las actividades que se emprendan. A través de nuestra experiencia anterior en la educación formal, hemos podido constatar la necesidad del consentimiento previo de los niños y niñas y de sus familias para lograr una implicación activa en las nuevas posibilidades de relación que se les pretendían ofrecer a través de las actividades escolares. Y aquí es donde encontrábamos que las características propias de la institución escolar se volvían en nuestra contra, porque hacen difícil la tarea de conseguir el consentimiento de las familias y de los niños al estar planteada como una institución obligatoria de la que la comunidad se siente excluida. La escuela es un espacio socialmente construido y pensado para la educación de los niños y las niñas, y se encomienda esta función educativa al profesorado de la escuela para que ejerza su influencia sobre las criaturas que tiene a su cargo. En este contexto, las familias y la comunidad permanecen muy al margen de las acciones educativas de la

escuela, sintiendo que el proceso que en la misma se desarrolla con los niños y niñas poca relación guarda con ellas. Y esta realidad aún es más evidente para las familias pertenecientes a culturas minoritarias que, al igual que ocurre con sus hijos e hijas dentro de la escuela, reciben de manera especial la exclusión de sus pautas culturales. Es por estas razones que hemos creído oportuno crear un nuevo espacio educativo que permita abordar de una manera más directa y plena la realidad sociocultural desde la que los niños y niñas y sus familias se acercan a la cultura de la escuela.

Los Talleres se han convertido en un lugar de intercambio y de escucha, en el que el foco de la intervención educativa ha estado centrado en la relación, implicándose de este modo tanto a los niños y niñas como a sus familias, como sujetos diferentes. Se trata de ofrecer una oportunidad donde adultos y niños/as puedan sentirse escuchados, y encuentren la forma de expresar los sentimientos que se ponen en

ANEXO V

TALLER: EDUCACIÓN SEXUAL (Dirigido a la población de 11 a 18 años)

Sentido y finalidades del taller:

El sentido que tiene el taller de educación sexual es el de intentar responder a una de las necesidades que más inquieta a los adolescentes de ambos sexos: conocer su cuerpo, saber usarlo como instrumento de placer, aprender a amar a otras personas... Estos y otros intereses de los/as participantes en este taller, serán los que en definitiva conformen los bloques de contenidos integrados en cada una de las sesiones.

El principal objetivo que perseguimos es el de ofrecer un espacio en el que, a partir de sus propios intereses y necesidades, tengan la oportunidad de analizar críticamente la influencia del contexto sociocultural en sus vivencias, valores, ideas... ayudándoles a superar mitos, prejuicios, equívocos que limitan su desarrollo personal.

Eloques de contenido:

- 1.- Reunión con las familias.
- 2.- Exploración de ideas previas, intereses y necesidades a través de un cuestionario.
- 3.- Agrupamiento de los intereses en torno a las siguientes posibles temáticas:
 - ¿Qué es la sexualidad?. Adaración de conceptos.
 - El desarrollo biológico y social: la vivencia del cambio corporal.
 - Género y sexualidad.
 - Conociendo nuestro cuerpo. Anatomía y fisiología de la sexualidad humana.
 - La diversidad sexual.
 - Anticonceptivos y prevención de enfermedades de transmisión sexual.
 - Nuestra vivencia de la sexualidad.
 - La expresión del cuerpo.
 - Análisis y valoración grupal de la experiencia.

juego en las relaciones, sin valoraciones, sin modelos que contraponer, etc., donde cada uno va encontrando sentido y significación a sus formas de proceder.

Al mismo tiempo, los Talleres han supuesto un espacio de encuentro para diferentes madres, padres, abuelos, abuelas, y cuidadores en general, que se encuentran en un período de crianza en el que surgen infinidad de inquietudes, miedos, inseguridades, y que casi nunca encuentran dónde expresarlos y reflexionar sobre ellos. Se trata de ofrecerles una oportunidad para el intercambio, donde la presencia de un profesional de la educación va a facilitar que todos y cada uno de los presentes sientan que su vivencia y su relato es importante, encontrando además, interacción con otros modos de relación que supondrán nuevas referencias en el establecimiento o evolución de sus propias relaciones.

En este espacio la tarea de los educadores y educadoras, a diferencia de la desarrollada en la escuela, se centra en la dimensión socio-afectiva del sujeto, facilitando al niño el análisis y la reflexión sobre los vínculos primarios que ha establecido (o en proceso de establecerse), posibilitando a todos el cuestionamiento del lugar que ocupan en la estructura de relaciones, abriendo nuevas oportunidades en su proceso de construcción como sujetos.

Para las familias, por su parte, los Talleres han ofrecido un lugar en el que las diversas pautas culturales de educación

han sido contrastadas, valoradas y analizadas. Y en este sentido todas las pautas culturales, al ser resultado de contingencias históricas, son susceptibles de crítica. Pero la reflexión desde el análisis crítico no supone el desprestigio de unas formas culturales desde la prepotencia de la cultura dominante. Muy al contrario, implica un proceso de descentración y de "contaminación" intercultural del que todos los implicados no pueden más que salir enriquecidos. En los distintos Anexos que ilustran el trabajo ofrecemos un esquema de las actividades concretas desarrolladas.

Evaluación para la comprensión y mejora de nuestro proyecto

La evaluación de todas nuestras actuaciones ha ido encaminada principalmente a la valoración y mejora del proyecto. Para ello, hemos evaluado tanto el resultado de nuestra intervención como el proceso seguido durante la misma, algo que sin duda repercute favorablemente no sólo en la calidad de nuestro proyecto sino en nuestra labor como educadores sociales. Desde nuestra perspectiva, toda evaluación de una práctica social que busca la mejora de sus propuestas y actuaciones, tiene que estar vinculada necesariamente a la reflexión e investigación sobre la propia práctica. Es por esto que todo el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de nuestras acciones ha estado inmerso en un proceso continuo de investigación-acción.

Para el análisis de los resultados obtenidos

y del proceso desarrollado, nos hemos servido tanto de la valoración de algunos datos cuantitativos como de reflexiones sobre aquellos aspectos difícilmente cuantificables. Los Anexos 6 y 7 reflejan la población total atendida así como la población del colectivo gitano atendida.

A. Análisis cualitativo

Los datos cuantitativos expuestos en los Anexos 6 y 7 dan muestra del grado de interés suscitado por el desarrollo del programa en la barriada. En ellos queda reflejado:

- El número de participantes por taller.
- Las familias entrevistadas y las asistentes a reuniones informativas.
- Y el número de participantes del colectivo en mayor situación de marginación.

En cuanto al índice de participación, interés y nivel de satisfacción de los usuarios, podemos decir que son elevados. Ello no sólo puede verse reflejado en los datos anteriormente expuestos, sino en el incremento progresivo de participantes en nuestras actividades así como en las muestras explícitas de interés que de ellos nos han llegado.

El análisis de estos datos nos permite decir que uno de los principales objetivos que nos planteábamos y que consistía en implicar activamente a la población más desfavorecida en actividades que faciliten su desarrollo, ha sido logrado en gran parte.

Nuestra intervención, conectada y coordinada con el equipo educativo del colegio, no sólo ha permitido que algunas familias se acerquen e impliquen a la vida escolar de sus hijos/as, sino que hemos contribuido a facilitarles estrategias formativas que incidan en la mejora de las formas de crianza. Esta actuación conjunta no sólo enriquece nuestro trabajo, sino que nos permite actuar como "trampolín" para que a través de una serie de actividades extra-escolares vinculadas a los intereses de los niños/as más desfavorecidos tengan acceso al currículum oficial, contribuyendo con ello a la lucha contra el fracaso y el absentismo escolar.

Aunque del análisis de los objetivos llevado a cabo hasta el momento se puede deducir la adecuación de nuestras actuaciones, consideramos imprescindible hacer mención expresa, como parte de los objeti-

vos que nos planteábamos, a la incidencia que el desarrollo del proyecto ha tenido en la barriada Caserfa de Ossio. Este análisis no sólo completa el hasta ahora realizado, sino que aporta una visión global del sentido de nuestro proyecto.

Incidencia en la barriada.

Utilizar el colegio público de la barriada para el desarrollo de actividades extraescolares, lo convierte en centro dinamizador de la misma. El hecho de que el colegio permanezca abierto todas las tardes, facilita el acercamiento tanto de los chicos/as de la barriada como de las propias familias, contribuyendo de este modo a hacerles partícipes de la educación de sus hijos/as y a generar una "cultura" de implicación en la vida escolar.

Algunos de los ejemplos de cómo la dinamización del centro se hace extensiva a la barriada, es la participación de niños y niñas de otros centros en nuestros talleres, con el acercamiento de miembros de una misma comunidad que esto implica. Esto puede contribuir a paliar uno de los principales problemas con los que cuenta la zona que es la desestructuración y la desintegración del tejido social.

Por otro lado, con la oferta dirigida a los jóvenes de la barriada, hemos conseguido implicar en las actividades (taller de Educación Sexual) a parte de la población no escolarizada. Esto nos está permitiendo contribuir a mermar las carencias formativas y culturales de este colectivo, así como realizar funciones de orientación formativa y sociolaboral.

El que existan actividades para los jóvenes de la barriada tanto escolarizados como no escolarizados, les ofrece la oportunidad no sólo de establecer relaciones y compartir sus vivencias, sino que supone los primeros intentos de asociacionismo juvenil.

Facilitar un espacio donde concurren colectivos de distinta procedencia social, potencia la interacción sociocultural necesaria para la integración no asimiladora de los colectivos más desfavorecidos, al mismo tiempo que el intercambio de perspectivas entre grupos y sujetos diversos supone un enriquecimiento para todos los implicados.

Referencias bibliográficas

AA. VV. (1989): Actas del Congreso sobre la Educación Social en España.

ANEXO VI: Datos cuantitativos: Población total atendida

	ALUMNOS/AS ESCOLARIZADOS EN EL CENTRO	ALUMNOS/AS ESCOLARIZADOS EN OTROS CENTROS	ALUMNOS/AS NO ESCOLARIZADOS	TOTAL
T. JUEGO, MÚSICA Y PSICOMOTRICIDAD (3-5 AÑOS)	56	2	0	58
T. TEATRO (6-7 AÑOS)	30	1	0	31
T. CREACIONES (8-10 AÑOS)	43	0	0	43
T. E.D. SEXUAL (11-17 AÑOS)	22	3	6	31
T. EXCURSIÓN FIN DE CURSO (12-14 AÑOS)	10	0	0	10
TOTAL	161	6	6	173

Nº DE FAMILIAS ENTREVISTADAS: 15 familias del alumnado de infantil
8 familias del resto del alumnado
Nº DE MADRES ASISTENTES A REUNIONES INFORMATIVAS: 16 madres.

ANEXO VII Población del colectivo gitano atendida

	ALUMNOS/AS ESCOLARIZADOS EN EL CENTRO	ALUMNOS/AS ESCOLARIZADOS EN OTROS CENTROS	ALUMNOS/AS NO ESCOLARIZADOS	TOTAL
T. JUEGO, MÚSICA Y PSICOMOTRICIDAD (3-5 AÑOS)	2	0	0	2
T. TEATRO (6-7 AÑOS)	5	0	0	5
T. CREACIONES (8-10 AÑOS)	5	0	0	5
T. E.D. SEXUAL (11-17 AÑOS)	1	0	5	6
T. EXCURSIÓN FIN DE CURSO (12-14 AÑOS)	0	0	0	0
TOTAL	13	0	5	18

Madrid: CIDE.

Connell, R. W. (1997): Escuela y justicia social. Madrid: Morata.

Fundación Municipal de Servicios Sociales de San Fernando (1998): Memoria de Actividades. Documento de uso interno.

Ley 2/1999, de 31 de Marzo, de Sociedades Cooperativas Andaluzas(BOJA núm.46 de 20 de Abril de 1999).

Ley 9/1999, de 18 de Noviembre de Solidaridad en la Educación (BOJA núm. 140 de 2 de diciembre de 1999)

Parcerisa, A. (1999): Didáctica en la Educación Social. Enseñar y aprender fuera de la escuela. Barcelona: Graó.

Pérez Gómez, A. I. (1998): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

Salguero, M. (coord.) (1998): Estudio de necesidades sociales de las barriadas Caserfa de Ossio y Buen Pastor. Documento de uso interno. Fundación Municipal de Servicios Sociales de San Fernando.

SUMMARY

In spite of the large efforts that during the last decades have been come developing in the most industrialized societies by guaranteeing the right to the citizens and citizens to the equal opportunity, it does not result done not know for nobody that these have resulted clearly insufficient. And this is made still more evident when we speak of the infantile population, that in spite of

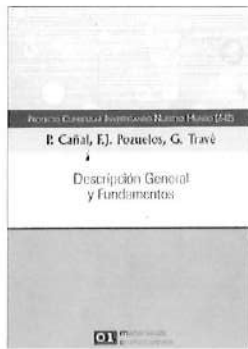
counting on a commissioned institution with his training and socialization, the school, part of she is seen very soon excluded of the own system and met to the scholastic failure that it is not more than one of the first forms in which are materialized the inequalities of social origin and an anteroom of the social discrimination.

Key words: right to the citizenship, equal opportunity, scholastic institution, scholastic failure, social inequality, social discrimination

RESUMÉE

Malgré les efforts considérables réalisés lors des dernières décennies dans les sociétés les plus industrialisées pour garantir le droit des citoyens et des citoyennes à l'égalité des chances, il est couramment admis que cela a été insuffisant. Cela s'avère particulièrement évident pour les enfants. En effet, bien qu'ils disposent de l'école comme institution chargée de leur formation et de leur socialisation, ils sont dans de nombreux cas rapidement exclus du système lui-même et voués à l'échec scolaire, qui n'est autre qu'une des premières manifestations des inégalités d'origine sociale et une antichambre de la discrimination sociale.

Mots clés: droit de la citoyenneté, égalité des chances, institution scolaire, échec scolaire, inégalités sociales, discrimination sociale



PROYECTO CURRICULAR INVESTIGANDO NUESTRO MUNDO (6-12). DESCRIPCIÓN GENERAL Y FUNDAMENTOS. PROYECTO CURRICULAR INVESTIGANDO NUESTRO MUNDO (6-12). DESCRIPCIÓN GENERAL Y FUNDAMENTOS.

INM (6-12): Una propuesta para la innovación curricular y su desarrollo en el aula.

Cañal, P., Pozuelos, E.J. y Travé, G.

Sevilla (2005), Díada

El Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo -en adelante INM (6-12)-, es una propuesta recomendada para aquellos profesores y profesoras de Educación Primaria preocupados por ofrecer a sus alumnos un aprendizaje por investigación en el aula. Este material didáctico se construye para servir de intermediario entre el currículum base y las flexibles propuestas específicas de cada centro, presentándose como un facilitador del trabajo de diseño curricular de los equipos de maestros. INM (6-12), ofrece una amplia gama de propuestas didácticas integradoras, orientadas tanto al profesorado interesado por el cambio y la renovación pedagógica vigentes, como al preocupado por la iniciación en las estrategias de enseñanza por investigación.

Este primer volumen de INM (6-12), está dividido en seis pequeños capítulos que sirven, como su nombre indica, de descripción general y fundamentos del proyecto. En él, los directores, Pedro Cañal, Francisco J. Pozuelos y Gabriel Travé, analizan:

En el capítulo uno de este material curricular, las distintas influencias de las que se nutre INM (6-12). Estos antecedentes son tanto lejanos como cercanos, siendo los primeros, el Movimiento de la Escuela Progresista norteamericana (Dewey, J.), el Movimiento de la Escuela Nueva europea (Decroly, O.), la Escuela Moderna (Freinet, C.), y los segundos, las propuestas teóricas de Vigotsky, Brunner, Piaget, o Ausubel; el Humanities Curriculum Project (Stenhouse), el Humanities Core Curriculum (Tinkler), etc. Para concluir, se ofrece un análisis de los más significativos problemas pedagógicos del siglo XX, destacándose que dichos problemas se pueden superar con respuestas innovadoras como la que nos ocupa. El capítulo 2, se dedica a la presentación de los fines de INM (6-12) que están fundamentados en el programa de Investigación y Renovación Escolar (IRES). El enfoque sistémico, la perspectiva crítica, el constructivismo y la investigación por parte del alumnado y del profesorado, constituyen las bases de esta propuesta curricular. A lo que se añade los rasgos característicos del proyecto: el enfoque cooperativo, el currículum negociado, el enfoque negociado y la enseñanza crítica. Para cerrar, este segundo apartado, se ofrecen unas orientaciones de cómo utilizar INM (6-12), para mejorar la toma de decisiones sobre el currículum y la reflexión sobre la práctica. La idea de organizar el currículo en ámbitos de investigación (en adelante, A.I.), y que da lugar al tercer capítulo del libro, es específica de este proyecto educativo, que se decanta por el desarrollo de propuestas transdisciplinares, fundamentadas en la investigación y la globalización. La importancia de estos A.I. radica en la capacidad que tienen de "despertar y estimular el interés y la participación del profesorado y del alumnado para que se impliquen plenamente en la elaboración de conocimientos escolares y profesionales cada vez más complejos, útiles y comprometidos". Los A.I. que componen el proyecto curricular, para primaria, son: investigando las actividades económicas, investigando las sociedades actuales e históricas, investigando la alimentación humana, investigando los seres vivos, investigando los ecosistemas, investigando los asentamientos humanos, investigando la Tierra y el Universo, e investigando las máquinas y artefactos. El A.I. según los autores "no sólo incluye una propuesta de conocimiento escolar deseable, sino que también concreta y delimita un conjunto de objetos de estudio y posibles unidades didácticas que definirán el currículum de aula y que permitirán el avance de los aprendizajes de acuerdo con la orientación proporcionada por la propuesta de conocimiento escolar deseable". En el cuarto apartado, diseño de unidades didácticas con un enfoque investigador, se trata la necesidad de entender dichas unidades como sistemas alternativos de organización tanto de contenidos como de actividades educativas, y no como meras lecciones. Desde este punto de vista, para INM (6-12) la experimentación de estas en las aulas, ayuda a un mayor desarrollo profesional de los docentes, además de una mejora en la implicación de los alumnos en sus aprendizajes, lo que repercute positivamente en la calidad de la educación. El capítulo concluye con un cuadro, que sirve de guía para aquellos docentes que deseen realizar unidades didácticas deliberativas. Los tipos de aprendizaje que promueve INM se caracterizan por su significatividad, funcionalidad, integración, evolución y durabilidad. Alejándose de los aprendizajes memorísticos habituales de la enseñanza tradicional. Los objetivos generales de INM (6-12), constituyen el quinto tema de reflexión en el libro, y vienen a relacionarse con los anteriormente señalados tipos de aprendizajes. En este sentido, estos objetivos vienen a indicar el camino a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares, siendo los siguientes: el desarrollo de las capacidades intelectuales, comunicativa, de cooperación, el desarrollo de un conocimiento básico e integrado sobre nuestro mundo, el desarrollo de unos conocimientos conceptuales válidos, el desarrollo de unos conocimientos procedimentales generales, y el desarrollo de unas actitudes generales. Posteriormente, enseñar y aprender investigando, es el último apartado de este primer tomo, y tiene por objeto, describir su "propuesta metodológica sobre cómo abordar la enseñanza para orientarla al desarrollo" de los objetivos anteriormente señalados. En él se recogen las principales recomendaciones que proponen los autores en cuanto al desarrollo de los ambientes de clase y las secuencias didácticas. También se habla sobre la evaluación, y sobre las aportaciones que INM (6-12) realiza al desarrollo profesional de los docentes. Finalmente, se abre un apéndice, para saber más, en el que se invita a consultar una serie de referencias bibliográficas que pueden ayudar a entender lo que supone el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Para concluir decir, solamente, que este primer volumen de INM (6-12), de lectura sencilla y amena, nace con la intención de ayudar a aquellos docente y equipos preocupados por la mejora del currículum a través del aprendizaje por investigación, y que entienden que sus alumnos y alumnas se merecen una educación de calidad, asentada en un proyecto atractivo, coherente y riguroso. Es por ello que animamos y recomendamos su lectura.

Francisco de Paula Rodríguez Miranda (Universidad de Huelva)



“ESCULTURAS AL AIRE LIBRE”

Proyecto de trabajo colectivo sobre la escultura.

Edita: Escuela Infantil Aire Libre, Alicante (2005)

www.escuelaairelibre.com

95 páginas. ISBN: 84-609-6313-6.

Prólogos de Rosa Castells González y M^a Carmen Díez Navarro.

La presente publicación recoge un amplio proyecto pedagógico y artístico coordinado por Mari Carmen Díez y que ha sido desarrollado por toda la comunidad educativa de la Escuela Infantil “Aire Libre” de Alicante (implicada en él desde el curso 2001-2002) ofreciéndonos un modelo de escuela comprometida y empeñada en construir vías de acceso a la experiencia estética infantil como hecho significativo de vida y cultura. La resonancia con el mundo que se produce en el goce estético “impregna” todos los ámbitos del conocimiento infantil para hacer de la escuela un escenario del descubrimiento y del aprendizaje a través, en este

caso, del lenguaje de la escultura y de las construcciones tridimensionales.

El viaje que realizamos a través del libro sigue un mapa de conexiones personales (más que descripciones o impresiones) donde queda reflejada la reflexión de la práctica educativa diaria y donde los protagonistas activos (niños y niñas de Educación Infantil y Primaria, tutores y maestras, padres, expertos en arte y pedagogía y artistas colaboradores) crean un proyecto compartido de currículum emergente. Gracias a la importancia dada a la labor del docente como investigador de aula, se nos ofrecen detalladas descripciones del ambiente donde se vive el aprendizaje y conocemos avatares de los procesos donde no se oculta la incertidumbre y las dudas surgidas durante el proyecto (como aliciente y motor del crecimiento), resueltas por el entusiasmo de los niños y niñas. Por ello, “La escultura es cultura” es el proyecto de una escuela que pretende (y lo consigue) ser “cercana, real, productiva, amable y bella”, consciente de que el arte introduce elementos extraordinarios en la vida cotidiana de la infancia y en la práctica educativa de los docentes.

Para ello, la Escuela Infantil “Aire Libre” realiza, no sólo un proyecto educativo sino también de aproximación a la comprensión e interpretación de las manifestaciones culturales del entorno donde los niños realizan las primeras experiencias de recepción y generación consciente de estas formas de significación (los niños se apropian del proyecto como un traspaso cultural que les ofrece el adulto). Como entorno colaborador, la Escuela Infantil es, además, un espacio de “celebración estética” en la organización de las acciones y ritmos colectivos (se transmite también lo cultural en la belleza del propio sistema de actuación que tengan los maestros con los niños).

Las manifestaciones del arte contemporáneo, con toda su diversidad de mensajes, sentidos y estéticas, sitúan al niño en contextos significativos donde se da trascendencia a los acontecimientos y descubrimientos realizados y sirven como forma de visualización de un aprendizaje donde el niño y la niña son conscientes de su capacidad de transformación. En el proyecto presentado se toman como referencia la obra de artistas contemporáneos como Tàpies, Ferrant, Andreu Alfaro, Carmen Calvo, Richard Tuttle, Miquel Navarro o Luisa Blosca, entre otros. Se nos muestra también la necesidad de la figura del artista comprometido en el ámbito escolar como tallerista, que conoce y respeta la pluralidad y las conexiones de los lenguajes de expresión infantil en sus múltiples formas de ver, oír, hablar, representar y narrar.

Las “golosinas visuales” presentadas a modo de esculturas constructivas (que más que un interés por un trabajo de modelado, muestran un encuentro entre lo casual y lo maravilloso) se valen de la yuxtaposición y acumulación de diversos materiales que los niños aprovechan con todas sus posibilidades y cualidades. Se puede apreciar que los propios autores que las han realizado se sienten intensamente gratificados con el valor y la dimensión que su acción ha adquirido, reconociendo como propio el proyecto de una escuela vivida y sentida. Las exposiciones de las esculturas realizadas y de la documentación que nos muestra el libro, inciden en un modelo educativo donde el niño tiene perfectamente integrada la experiencia estética y el educador recupera su continuidad en los procesos normales de la vida.

El cuidado diseño de la publicación muestra una colección de imágenes de los procesos y de los gestos infantiles (verdaderos reflejos del ensimismamiento, de la emoción y del placer) que nos ayudan a disfrutar y “rodear” el libro como se contempla una escultura para apreciarla desde todas sus facetas, detalles y puntos de vista. Para las personas interesadas en disfrutar y realizar un paseo imaginario por este maravilloso proyecto, la publicación se puede conseguir a través de la propia página web de la escuela infantil Aire Libre de Alicante: www.escuelaairelibre.com

“Esculturas al aire libre” nos invita a la contemplación de un arte “para crecer y pensar”, donde el niño y la niña buscan y encuentran su fusión con el mundo a través de la materia y aprenden “para siempre” a mirar arte.

Javier Abad Molina.

(Artista plástico y profesor titular de Educación Artística del CSEU La Salle (UAM)).





CÓMO FAVORECER EL DESARROLLO EMOCIONAL Y SOCIAL DE LA INFANCIA HACIA UN MUNDO SIN VIOLENCIA

Miguel C. Martínez López

Madrid 2005, Ediciones Los libros de la Catarata (317 pp.)

Nunca como ahora se había hablado tanto sobre la importancia de la inteligencia emocional, sobre la violencia o sobre cómo evitar su influencia en los niños y en los adolescentes, pero la realidad es que apenas disponemos de estrategias para transmitir valores como la paz, la democracia o el diálogo a las nuevas generaciones. Para superar esta contradicción, en este libro se describen las prácticas educativas de diferentes sociedades que tienen como objetivo el que todos los individuos desarrollen su autoestima, establezcan fuertes lazos sociales basados en la empatía y la amistad, destierren la competición del centro de social y eliminen la violencia de la resolución de sus conflictos.

Pero esta obra no se queda en el análisis y en la razones psicosociales que fundamentan estas prácticas, sino que dedica un amplio espacio a analizar lo que debemos modificar de nuestra sociedad para mejorar la preocupante situación actual. Muchas de las sociedades que han hecho de la cooperación una seña de identidad han vivido en un entorno natural que la hacía necesaria. Nuestro planeta es cada vez más pequeño e interdependiente, y nos enfrentamos a problemas ecológicos y sociales que hacen imprescindible nuestra cooperación para sobrevivir. No seremos capaces de conseguirlo si no educamos a nuestros hijos e hijas asegurando que sean capaces de cooperar con los otros, de resolver pacíficamente sus diferencias, de buscar soluciones creativas e imaginativas a los problemas, mucho de los cuales nos están exigiendo una urgente respuesta. Ésta es una pequeña aportación para que así sea. Otra educación y otro mundo son posibles.

Miguel C. Martínez López, profesor especialista en educación infantil, ha participado activamente en campañas de difusión sobre la importancia de la educación para la paz y la no violencia, primero con el Movimiento de Objeción de Conciencia y posteriormente con el Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos humanos. Durante tres años ha formado parte del proyecto sobre Mediación Escolar dinamizado por el Departamento de Orientación del Centro Regional de Innovación y Formación del profesorado "Las Acacias", de la Comunidad de Madrid. Es también coautor de diferentes publicaciones entre las que destacan: Aprender a jugar, aprender a vivir y Manos Cooperativas. Juegos y canciones de siempre para ser siempre amigos.



MÁS ALLÁ DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence

Barcelona 2005, Editorial Graó S.L. (323 pp.)

Actualmente vivimos en la era de la calidad. El tema de la calidad ha trascendido también a las instituciones para la primera infancia y ha adquirido prioridad entre las personas y sectores interesados en el bienestar de las niñas y los niños pequeños. ¿Qué es la calidad? ¿De qué calidad estamos hablando? ¿Cómo se mide? ¿Cómo se garantiza? ¿Qué modelos necesitamos? ¿Cuál es el mejor modo de alcanzar los resultados deseados?

Desde una perspectiva posmoderna, este libro analiza el concepto de calidad y propone una forma de comprender la primera infancia y sus instituciones en relación con los cambios en que vivimos: políticos, sociales, culturales, económicos y tecnológicos.

Los autores, en su búsqueda de respuestas provisionales, proponen ir más allá del concepto de calidad y recurren a un concepto que denominan creación de sentido.

El libro se centra también en la práctica pedagógica y expone algunos ejemplos. Los escenarios pedagógicos son las experiencias realizadas en Estocolmo y en Canadá, concretamente con los pueblos aborígenes. Sin embargo, por su importancia y su tradición pedagógica, la experiencia que destaca, y a la que se hace referencia a lo largo del libro, es la desarrollada en el municipio italiano de Reggio Emilia. La perspectiva adoptada por Loris Malaguzzi es fundamental para los autores y la esencia de su pensamiento se refleja a lo largo del libro.

Los autores pretenden polemizar sobre el concepto de calidad en el ámbito de la primera infancia y lo consiguen con este libro que incita a la reflexión, al debate y a la búsqueda de nuevas oportunidades para la práctica.

SUSCRÍBETE O RENUEVA TU SUSCRIPCIÓN

Tu suscripción te permitirá recibir a lo largo del curso 2005/2006 las siguientes publicaciones:

- 4 números de Kikirikí, con una periodicidad trimestral (nº 78, 79, 80, 81)
- 1 libro de la colección Colaboración Pedagógica
- 1 libro de la colección Cuadernos de Cooperación Educativa
- 1 libro de la colección Con Voz Propia
- 1 libro de la colección Ideología, Pensamiento y Educación

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Rellena o envía fotocopia de este boletín debidamente cumplimentado a:
KIKIRIKÍ Apto. de Correos 117 - Tel./fax: 95 585 48 50 - 41530 Morón de la Frontera (Sevilla)

ESPAÑA: 75 euros - **EUROPA: 125 euros** - **RESTO MUNDO: 200 \$**
SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL PARA ESPAÑA: 100 euros

Apellidos: Nombre:
Domicilio: n.º Teléfono:
E-mail: Población: Código Postal:
Provincia: Nivel educativo:

Elige una de estas tres formas y señala con una cruz.

Fecha de inscripción:

GIRO POSTAL A "KIKIRIKÍ"

TRANSFERENCIA BANCARIA a Monte Caja de Huelva y Sevilla. Clave 2098-0718-90-0132002590 KIKIRIKÍ

DOMICILIACIÓN BANCARIA

Rogamos comuniquen con antelación cualquier cambio de domicilio o c/c

(En caso de transferencia, enviar fotocopia del resguardo)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

.....
Nombre y Apellidos del suscriptor/a.

.....
Nombre y Apellidos del titular de la cuenta/libreta

.....
Banco / Caja

.....
Dirección de la agencia

.....
Entidad

.....
Oficina

.....
D.C.

.....
Cuenta

.....
Población

.....
Provincia

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará la revista Kikirikí Cooperación Educativa por suscripción anual.

En.....a.....de.....de 20.....

Firma del titular

(enviar fotocopia)

Suscribe a un compañero o compañera, a tu colegio,

COOPERACIÓN EDUCATIVA KIKIRIKÍ. Apartado 1117 - 41 530 Morón de la Frontera (Sevilla)
Telf./ Fax: 95 585 48 50 - kikiriki@cooperacioneducativa.com - http://www.cooperacioneducativa.com

4 ejemplares de la revista COOPERACIÓN EDUCATIVA:

- C.E. 78:** Familia y Educación, dos vértices de la misma arista.
C.E. 79: La investigación escolar salta a la red.
C.E. 80: Violencia de género en las instituciones educativas.
C.E. 81: Cambio e innovación en la escuela obligatoria.

 **4 libros**
**SUSCRÍBETE A COOPERACIÓN EDUCATIVA**

SUSCRIPCIÓN ANUAL: 75 €

SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL: 100 €

Una revista y un libro cada tres meses

Apartado de Correos 117 • 41530 Morón de la Fra. (Sevilla)

Tel./Fax: 955 85 48 50 - e-mail: kikiriki@cooperacioneducativa.com

web: <http://www.cooperacioneducativa.com>