



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE CON LAS TIC DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA

HACIA LA DESAPARICIÓN DE LAS FRONTERAS ENTRE LOS DIFERENTES
ESCENARIOS EDUCATIVOS

TRABAJO FIN DE MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA
2018/2019

Autor: Mariano Puente García
Dirigido por: Dra. Sara Villagrà Sobrino

Prefacio:

“Tristes armas, si no son las palabras, tristes, tristes...” Miguel Hernández, al igual que muchos otros, tomaba partido y se pronunciaba sobre el mundo apoyado en su verso, su verdad, su palabra.

Compartir las palabras, decía Freire, es recrear el mundo. Pero la palabra generadora no puede ser un sonido hueco, una autocomplacencia o un juego, sino que debe comprometer y ser a la vez compromiso, un arma cargada de verdad, un argumento que busca otro argumento para lograr el entendimiento.

En un mundo cambiante como es el nuestro, donde las viejas narraciones y referentes han caído en el olvido, como si en *Una noche de invierno un viajero* hubiera borrado todos los significados aprendidos, la búsqueda del sentido común mediante el diálogo honesto, es más necesaria que nunca. Porque, a pesar de esta Postmodernidad que nos atomiza, el ser humano es y será en esencia un sujeto entre sujetos, un animal social, dependiente, inacabado, educable y educativo.

Aprender con los demás mediante la palabra compartida, la que utilizamos en la búsqueda de una verdad común, sigue siendo la mejor arma para educarnos, para formarnos en lo que somos: seres limitados y sufrientes que necesitan la comprensión de sí mismos y de los demás para poder crecer.

Aceptar esta limitación individual es quizá el primer trabajo de cualquier pedagogía de éxito. Como seres limitados tenemos que aprender con otros seres. Freire lo expresaba del siguiente modo: “Todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos siempre”. Y nunca dejamos de aprender, nunca estamos terminados, y nunca dejamos de enseñar.

A lo largo de la historia, quizá en demasiadas ocasiones, se ha tenido la tentación de “fabricar” pedagogías que nos elevaran por encima de nuestra propia humanidad, pedagogías de dioses que finalmente se tornaron en pobres pedagogías.

¿Representa hoy en día la tecnología y sus posibilidades la nueva deidad que nos quiere elevar por encima de lo humano o es el caldo de cultivo propicio para conseguir que seamos un poco más humanos?

¿Los nuevos espacios virtuales posibilitan la creación de una verdadera cultura compartida? ¿Nos encontramos ante juguetes complejos o ante una verdadera producción

de “inteligencia colectiva”? ¿Ante un mero reproductor de estereotipos y fetiches o ante un cerebro común donde según Levi, el todo es más que las partes?

Lo cierto es que las formas de comunicación y producción de información que se da en las nuevas redes comunicativas se imponen como modelo de desarrollo, como forma de ser y de poder, y quien quede fuera de estas redes queda fuera de la libertad que da el progreso. Porque como dicen los clásicos, no hay libertad en la miseria...

Cualquier escenario educativo debe ser una puerta abierta hacia la autonomía individual y hacia la transformación social, favorecer mediante el desarrollo de las competencias humanas la capacidad de poder elegir entre aquello que mejor nos conviene y que a la vez supone un beneficio para la propia sociedad.

Las personas exigimos ser cada vez más protagonistas y dueñas de nuestras propias biografías. El diálogo horizontal recorre hogares, partidos políticos e instituciones. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la convergencia de medios ponen al alcance de, cada vez más gente, el acceso a la información. Las instituciones educativas tienen el deber de convertirnos en verdaderos agentes sociales, capaces de transformar dicha información en conocimiento útil y valioso.

Cobran mucho valor las redes, la cocreación y la posibilidad de formamos más allá de horarios establecidos.

La educación no debe pretender, como señala Steiner, la creación de personas legales y sumisas, sino que debe tener como fin desarrollar agentes principales, creadores de una realidad mejor.

Los modelos participativos en los que prima la palabra, el entendimiento, la inclusión y la creación de sentido son más necesarios que nunca.

La educación ni es ni será una cuestión tecnológica, es y será una cuestión puramente humana. “Tristes armas si no son las palabras...”

Mariano Puente García

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE CON LAS TIC DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA: HACIA LA DESAPARICIÓN DE LAS FRONTERAS ENTRE LOS DIFERENTES ESCENARIOS EDUCATIVOS.

Resumen

En la sociedad actual, los diferentes ámbitos “clásicos” de la educación – formal, no formal e informal-, tienden a mezclarse y ejercer de forma superpuesta su dominio. Las pretensiones de poder ya no son válidas. Ahora necesitamos el diálogo argumentado para llegar a acuerdos, para establecer las funciones y roles que antes estaban dadas de antemano. Al mismo tiempo que vehículo de consenso comprometedor, la palabra compartida canaliza los aprendizajes necesarios en la sociedad actual: lo que sabemos se construye en interacciones mediadas por el lenguaje. Estas interacciones se dan ya en muchas ocasiones en entornos o redes virtuales.

El presente trabajo trata de visibilizar prácticas educativas que han tenido su punto de partida en el acuerdo entre familiares, profesorado y alumnado para lograr el aprendizaje de estos. El hoy necesario uso de las TIC ha sido clave en la consecución y mantenimiento de dichos compromisos y aprendizajes.

Palabras clave: sociedad de la comunicación, diálogo horizontal, aprendizaje dialógico, redes y escenarios virtuales.

ÍNDICE:

BLOQUE 1: INTRODUCCIÓN

1.1.- Relación de las competencias del máster con el trabajo:	5
1.2.- Estructura del trabajo	7
1.3.- Justificación:	9

BLOQUE 2: MARCO TEÓRICO

2.1.- Calidad Educativa:	17
2.2.- Aprendizaje en la Sociedad Actual:	27
2.3.- El Diálogo y el Aprendizaje en las Redes y Entornos Virtuales:	41

BLOQUE 3: DISEÑO, METODOLOGÍA E INTERVENCIÓN

3.1.- Interrogantes básicos del trabajo, Finalidad y Objetivos que persigue:	44
3.2.- Contexto de las intervenciones:	45
3.3.- Metodología:	46
3.4.- Diseño de las Intervenciones:	49
3.5.- Intervenciones:	50
3.5.1.-1ª Intervención: Creación de un Periódico Digital de Aula tipo Blog.	50
3.5.2.-2ª Intervención: “Reformulación del grupo de WhatsApp de padres”.	58
3.5.3.- 3ª Intervención: Uso del Thatquiz en el refuerzo de las matemáticas con apoyo parental.	66

BLOQUE 4: EVALUACIÓN

4.1.- Análisis de los Resultados de cada Intervención:	70
4.2.- Conclusiones:	73

BLOQUE 5: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

5.1.- Bibliografía	76
5.2.- Anexos:	86
5.2.1.- Acuerdos que han dado pie a las actuaciones:	86
5.2.2.- Tareas educativas con el uso de las TIC desde una perspectiva dialógica:	87
5.2.3.- Formación dialógica familia-profesorado:	89
5.2.4.- Evaluación continua de las tareas de aprendizaje:	91
5.2.5.- Procesos de Investigación- Acción:	92
5.2.6.- Control parental y feedback de todos los agentes:	94

BLOQUE I: INTRODUCCIÓN

1.1.- Relación de las competencias del máster con el trabajo:

El trabajo que presentamos tiene pleno sentido dentro una acción educativa que trata de unir en diálogo permanente la teoría con la práctica sin que ninguna de estas dos características sea subordinada de la otra. Son en cambio, bajo nuestro punto de vista, dos vasos comunicantes que se retroalimentan constantemente. Esta primera característica, la dialéctica entre lo hipotético y lo real, ha sido el motor principal que ha motivado la búsqueda de formación en este máster y que cobra significado en alguna de las competencias que trata de desarrollar como, por ejemplo: “ Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional”.

Por otra parte, como maestro en activo desde hace más de dos décadas, soy consciente de que uno de los asuntos principales que guía toda actuación social, como es la educación, corresponde a una cuestión política, es decir comprometida, posicionada con el momento y las condiciones de la actualidad. Desde este punto de vista nuestro compromiso educativo es claro: apostamos por un modelo de escuela inclusivo y transformador, que tenga en cuenta a todos y todas para su mejora individual y que dicha mejora repercuta en un avance social. Esta cuestión tiene, a nuestro juicio, mucho que ver con la siguiente competencia específica descrita en este máster: “Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución”.

Otro de los elementos fundamentales en el desarrollo de nuestro trabajo son las TIC. Pensamos que una formación adecuada en referentes psicopedagógicos y sociológicos ha de promover hoy un uso de las TIC que supere una visión técnica o exclusivamente práctica. En nuestras sociedades, el uso y aprovechamiento de estas, ha de tener, bajo nuestro prisma, un carácter emancipador, de promoción social, de agencia humana. Todas las personas implicadas en procesos educativos deben motivar esta formación en los demás desde distintos enfoques: produciendo junto a los otros/as contenidos en red, diseñando espacios virtuales o provocando mediante la conectividad un

enriquecimiento multicultural. En este sentido, una de las competencias del máster es: “Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional”.

Las intervenciones en materia social que hoy se exigen han de ser eficaces, es decir, tienen que mejorar aquello que quieren mejorar. Pensamos que esta cuestión nos debe alejar de posturas fundamentadas en ocurrencias personales que tienen exclusivamente su razón de ser en un punto de vista subjetivo y contextual, para acercarnos a procesos basados en evidencias, en prácticas asentadas en datos contrastados, en resultados veraces, posibles de validar. Según nuestro punto de vista, esta cuestión no anula el hecho de tener en cuenta los diferentes contextos para poder optimizar la mejor respuesta posible. Conocer actuaciones y herramientas variadas como, por ejemplo, instrumentos de evaluación o técnicas y estrategias metodológicas que hayan demostrado su eficacia en determinadas circunstancias, supone poder elegir con conocimiento de causa, cual es la apropiada, y es a nuestro juicio, una de las competencias esenciales de cualquier trabajador del ámbito educativo o formativo. En este sentido, el máster se centra en las técnicas de evaluación y las referencia en la siguiente competencia: “Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto”.

Creemos que hoy cobra especial relevancia dar a conocer las prácticas, propuestas o proposiciones que los profesionales, en mi caso de la educación, llevamos a cabo. Nuestras pretensiones han de estar basadas en argumentos de valor, en propuestas susceptibles de crítica y falsación, si queremos legitimarlas, validarlas. La búsqueda de esta verificación intersubjetiva, entre diversas personas de diferentes ámbitos, es también uno de los fundamentos de este trabajo y en las competencias del máster queda reflejado en: “Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones, así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades”.

Como práctico educativo que ejerce su labor desde hace más de dos décadas, busco refrendar y mejorar mis propuestas con las hipótesis y teorías más actuales sobre los fundamentos de mi acción. Desde el campo de estudio de la psicopedagogía, he

encontrado referente en el modelo sistémico ecológico, tanto desde el punto de vista ontológico, la realidad es una construcción colaborativa, crítica y reflexiva de diversos agentes y entornos, como epistemológico, para estudiar la realidad necesitamos procesos colaborativos, críticos y reflexivos en los que también participen los diferentes agentes, (Bronfenbrenner, 1979). El trabajo colaborativo, el establecimiento de una comunicación eficaz entre personas que ejercen diferente rol o la gestión de grupos multidisciplinares son aspectos que traspasan la mayor parte de las competencias que son señaladas en este máster de psicopedagogía.

Hay a mi juicio un aspecto muy importante y que, creo, está poco señalado en los referentes competenciales del máster y es el aspecto ético de la acción. A mi modo de ver, para que el proceso de intervención sea ético tiene que contar desde el principio con las personas o grupos sobre los que supuestamente recae la acción como agentes principales del cambio. Esto anula repuestas estratégicas que puedan obedecer más al mantenimiento de cierto orden o posición de poder y nos sitúa en el camino de una acción comunicativa emancipadora o transformadora.

1.2.- Estructura del trabajo

A continuación, presentamos una tabla informativa sobre cómo hemos estructurado el presente trabajo para que sirva de ayuda a la comprensión de este:

Prefacio	Pequeña reflexión personal del autor ante el hecho educativo.
Resumen y Palabras clave	Resumen del trabajo y elementos clave.
BLOQUE 1 INTRODUCCIÓN	
1. Relación con las competencias del master	Se hace una relación de alguno de los elementos clave del trabajo con las competencias que el master trata de desarrollar.
2. Estructura del trabajo	Se muestra la forma en que está estructurado el trabajo a través de una tabla explicativa.
3. Justificación	Se ofrecen las líneas que justifican los contenidos desarrollados en el tema y los objetivos que persigue.

BLOQUE 2: MARCO TEÓRICO	
1. Calidad educativa	Se explica lo que hoy en día se está valorando, el estado de la cuestión en los países desarrollados sobre la calidad educativa, atendiendo a tres parámetros: igualdad en los resultados, alto rendimiento y educación a lo largo de todo el ciclo vital.
2. Aprendizaje en la Sociedad Actual	Se aborda la relación existente entre la participación familiar, la construcción conjunta de los significados y el éxito escolar. Se hace un repaso a los paradigmas tradicionales y a los giros actuales respecto al aprendizaje incluido el aprendizaje dialógico.
3. El diálogo y el aprendizaje en las Redes Sociales y en los Entornos Virtuales	Se hace un paralelismo entre la comunicación que se establece en estos entornos y el aprendizaje dialógico.
BLOQUE 3: DISEÑO, METODOLOGÍA E INTERVENCIÓN	
1. Definición del problema	Se presentan los interrogantes básicos del trabajo, su finalidad y los objetivos que persigue.
2. Contextualización	Se describe el contexto educativo donde han tenido lugar las prácticas que se presentan.
3. Metodología de las intervenciones	Se exponen las características que hacen de estas intervenciones procesos de investigación-acción, con una orientación comunicativa crítica dentro de un enfoque sistémico ecológico.
4. Diseño de las intervenciones	Se presenta el proceso común que ha servido para desarrollar todas las intervenciones.
5. Intervención	Se desarrolla el análisis del problema, los objetivos, las actividades, la puesta en práctica y los procesos de evaluación de cada intervención.
BLOQUE 4: EVALUACIÓN	
1. Análisis de los resultados de cada intervención	Se presentan los resultados a los que ha llegado cada intervención.
2. Conclusiones	Se presentan las conclusiones finales a las que hemos llegado al desarrollar el presente trabajo.
BLOQUE 5. BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS	

Tabla 1. Creación propia

1.3.- Justificación:

El presente trabajo se centra en varios elementos que hoy parecen esenciales en cualquier escuela, entorno escolar o comunidad educativa. Por un lado, nos preguntamos en qué reside la Calidad Educativa, qué tipo de aprendizaje se requiere en la sociedad actual y

qué relación hay con la participación familiar. También nos cuestionamos si el uso que se les da a los entornos virtuales de aprendizaje que han surgido alrededor de la escuela cumplen con las premisas de lo que hoy en día entendemos como aprendizaje.

Estas cuestiones no nos brotan de forma espontánea ni aleatoria. Son en cambio reflexiones profundas que nacen tanto de nuestra práctica docente como de nuestra preocupación por las evidencias científicas y las investigaciones que en el campo de la educación están arrojando luz sobre la mejora del aprendizaje.

La participación de las familias en la escuela no es un asunto novedoso. (Calvo, Verdugo, Amor, 2016). Tanto las leyes europeas como españolas de las últimas décadas han tenido en cuenta, en mayor o menor medida, formas de participación familiar en órganos tan importantes como el Consejo Escolar o asociaciones como las llamadas AMPA o más actualmente AFA. También las escuelas, de manera más o menos sistemática, han desarrollado actividades en las que las familias tenían y tienen un papel (ayudas a los maestros en momentos puntuales del curso, participación en actividades extraescolares, etc.). No obstante, parece claro que, en muchas ocasiones, se trata de un papel residual. Para investigadores como Flecha, (2001), las familias siguen siendo las grandes olvidadas del sistema educativo español al no tenerlas en cuenta como agentes educativos. Esta cuestión es muy fácil de comprobar desde los planes de formación, tanto inicial, como permanente del profesorado: apenas se desarrollan estudios, programas o proyectos sobre el peso de las familias en el desarrollo de los aprendizajes escolares y mucho menos sobre las formas exitosas de potenciar un tipo de participación eficaz. (Bernat y Llevot, 2016). Esta realidad contrasta con las evidencias científicas y los estudios de los últimos años, tanto en Norteamérica como en Europa, que vienen a señalar la relación directa entre determinadas formas de participación familiar y la mejora de aprendizajes de todo el alumnado. (Includ-ed consortium, 2011; Epstein, 2001). Es precisamente este punto, como señalamos anteriormente, uno de los objetos centrales de nuestro trabajo: analizar las formas de participación familiar que los estudios actuales están identificando como uno de los factores esenciales para propiciar el éxito escolar e identificar las acciones para poder desarrollarlas.

Por otra parte, a nadie se le escapa la evolución y los cambios habidos en las sociedades a partir del último cuarto del siglo pasado. Nos encontramos en la llamada sociedad de la

información o sociedad del conocimiento. (Castells, 2001), Sin entrar a valorar los matices diferentes que aporta cada una de estas denominaciones, está claro que en el momento actual cobra valor añadido estar en disposición de acceder, comprender y reformular la información o el conocimiento que se está generando en las redes. Para Castells, (2001), esta cuestión supone, entre otras cosas, que los docentes hayan perdido el monopolio de la información. Ahora, con la evolución de las nuevas tecnologías y las redes sociales, básicamente todo el saber está al alcance de cualquiera, en cualquier momento y en cualquier lugar, (Cope y Kalantzis, 2010). Cosa distinta es que identifiquemos el acceso a la información con el conocimiento. Para esto último, según han señalado las teorías del aprendizaje¹, es necesario que entren en juego mecanismos de análisis, síntesis, procesamiento y reconstrucción. Por tanto, tener acceso a la información no es suficiente para llegar al conocimiento; se necesitan además procesos que posibiliten que esa información se convierta en aprendizaje. En este sentido, nuestro trabajo se va a centrar en analizar lo que nos aportan las últimas investigaciones sobre el aprendizaje en la sociedad del conocimiento, cómo se potencia o desarrolla y qué papel juega la interacción de las familias y el entorno con el centro escolar en la consecución de este fin.

A la luz de los análisis anteriores nuestro estudio pretende identificar algunos de los elementos que deben poner en juego los espacios virtuales educativos y las redes sociales generadas entorno a las escuelas ordinarias para que sean consideradas favorecedoras del aprendizaje.

La participación de las familias en la escuela y los entornos virtuales de aprendizaje tienen hoy una gran relevancia social, así lo ponen de manifiesto tanto los estudios académicos como las evidencias de la realidad actual: por un lado, hay una gran preocupación social por las formas de entendimiento entre las familias y las escuelas y por otro casi todas las instituciones escolares tienen algún tipo de plataforma, blog o entorno virtual en la red. Además, estas dos cuestiones no parece que estén desconectadas ya que el edificio virtual

¹ Teorías del aprendizaje: los dos paradigmas clásicos son el conductismo y el cognitivismo. Muchos autores consideran al constructivismo dentro del modelo del cognitivismo. Dentro de este giro constructivista hay autores como Aubert, García y Racionero, (2009), que defienden un giro dialógico. Siemens, (2004), introduce el concepto de conectivismo como modelo de aprendizaje en la era digital.

que suelen construir las escuelas es, entre otras cuestiones, una ventana informativa dirigida a las familias.

Respecto a la participación de las familias en la escuela podemos encontrar dos factores que la hacen especialmente relevante. Uno, ya lo hemos apuntado, tiene que ver con la mejora en los aprendizajes y otro es, como veremos a continuación, una corriente creciente imposible de ignorar. Vivimos, según Bech, (1998), en la sociedad del riesgo; caracterizada entre otras cuestiones por el continuo aumento del cuestionamiento de todo por parte de todos. Para este autor esto es debido en parte por el aumento de referentes a los que tenemos acceso. De esta manera el papel del maestro y el de la escuela es puesto en cuestión sin que, como sí ocurría en otros momentos, el estatus tenga por sí solo significado. Las familias cuestionan el trabajo realizado en las escuelas. Ante esta realidad social parece claro que, en el momento actual, sólo existe una posibilidad razonable: abrir las puertas de la escuela, involucrar a las familias mediante el consenso. Para Habermas, 1987 a, este consenso es posible cuando utilizamos el diálogo con pretensiones de valor y no de poder. Es decir, cuando nuestro objetivo es la veracidad y el acuerdo y no la estrategia o la imposición. El diálogo se hace necesario para algo que antes se daba por supuesto: lograr un sentido común.

Según señala Cole, (2005), la forma que tenemos de lograr una comunidad, un contexto común, una cultura compartida es “tejiendo juntos”, fabricándolo juntos, interactuando. Flecha, (2001), apunta hacia la necesidad de abrir espacios de diálogo para llegar a acuerdos. Estas ideas están muy próximas a las propuestas de Pierre Levi, (2004), respecto a la inteligencia colectiva que se da en el ciberespacio, donde dicha inteligencia es “el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipostasiadas” (Levi, 2004, p.20).

Para estos autores, cuando existe el reconocimiento del otro como un ser capaz, se generan dinámicas positivas que posibilitan la mejora. Parece que el ciberespacio, puede ser un lugar de encuentro que posibilite acuerdos para lograr la mejora en los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

Tenemos que estudiar las condiciones que realmente deben tener estos nuevos espacios para que sean considerados de aprendizaje, qué mecanismos posibilitan la participación y el acuerdo, así como las barreras que los impiden.

Una cuestión importante que surge entorno del ciberespacio o la red como lugar de comunicación y aprendizaje es la distorsión de la realidad más o menos deliberada o en su versión más moderna la posverdad². También nos preguntamos en qué medida podemos superar dentro de estos entornos la subjetividad, el sumatorio de puntos de vista o el simple recuento de opiniones.

Como señalan muchos autores, Flecha, y Puigvert (2004), Castells, (2006), el ruido mediático es uno de los problemas de la sociedad actual: todos podemos opinar de cualquier cosa en un foro público sin que ello signifique que tengamos algún argumento sostenible. Por otro lado, mi opinión carente de argumentos puede ser referente para muchas personas.

En otros momentos de la sociedad podría parecer impensable que pudieran triunfar de alguna manera movimientos como el antivacunas³ con el poder de convencer a tanta gente.

Estas cuestiones ponen de manifiesto que el simple hecho de contar con un espacio donde todos podamos volcar nuestras opiniones no nos conduce al aprendizaje en el sentido de encuentro con la veracidad. ¿Qué más necesitamos para que este se produzca?

Osuna, (2017), pone el ejemplo de Wikipedia como un espacio compartido de aprendizaje, como una verdadera muestra de inteligencia compartida: todos podemos aportar conocimiento y todos estamos atentos para evitar distorsiones o falsedades.

¿Pueden nuestras plataformas educativas tener estas características de espacio abierto donde todos los interesados buscan la mejora? ¿Cómo podemos crear este sentido, esta conciencia? Parece claro que antes tenemos que compartir un proyecto que nos identifique.

La escuela es un proyecto, una forma de hacer, un contexto, una cultura, un acto comunitario. (Pereda, 2000).

² Posverdad: En 2016, la etiqueta “posverdad, fue especialmente usada para describir la campaña presidencial de Donald Trump, tanto por periodistas y columnistas como por académicos de la ciencia política y la historia de Harvard. La explicación de la posverdad fue también utilizada para describir la campaña a favor de la salida del Reino Unido de la Unión Europea en el referéndum de ese mismo año. (Wikipedia, sobre el término de posverdad)

³“Las publicaciones más recientes sobre antivacunas apuntan a que no debemos olvidar que estamos en una nueva era en la que internet tiene un papel estrella. Estudios en EE. UU indican que en el momento actual una de las variables predictivas más importantes en las decisiones de los padres sobre la vacunación de sus hijos es el porcentaje de blogs que rechazan las vacunas” (Rodrigo, 2015)

En la medida que esta comunidad sea compartida por todos los interesados se podrán establecer los compromisos que la conviertan en un entorno de seguridad enfocado hacia sus fines, (Epstein,2013), lo que aleja, entre otras cosas el posible ruido mediático que se puede producir entorno a ella.

Esta forma de hacer no puede surgir de la suma de opiniones que no comparten referentes, hechos o Actuaciones Educativas de Éxito (en adelante AEE) que están recogidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional como “Prácticas basadas en evidencias científicas que han demostrado su efectividad en la mejora de los aprendizajes y clima de convivencia y que además son transferibles y universales” (Ministerio de Educación y Formación Profesional. Plan de Convivencia, línea tres de actuación: incorporación de Actuaciones Educativas de Éxito, 2015,2016).

Flecha, 1997, basándose en Chomsky, explica cómo todas las personas, mediante nuestra inteligencia cultural, podemos filtrar estos referentes para poder llegar a una verdad compartida. De esta manera intersubjetiva se supera tanto el punto de vista objetivo, los hechos, como el subjetivo o la suma de puntos de vista sin argumentaciones veraces.

Según este autor, en el contexto escolar, son los profesores los responsables de asumir el papel de referentes compartiendo con los demás agentes, fundamentalmente los familiares, el conocimiento que sustenta sus acciones. Es necesario, por tanto, que estos profesionales tengan una sólida formación académica tanto desde el punto de vista técnico como comunicativo.

Hay que tener en cuenta que en nuestra sociedad surge un problema fundamental, como señala Bech, (1998): la ciencia, como vimos anteriormente con el movimiento antivacunas, no está fuera del riesgo del “ruido mediático”. ¿Qué es, por tanto, una buena formación o una formación científica de calidad para un docente?

Casi todos los días aparece en la prensa y on-line, en páginas webs, en blogs, en revistas de divulgación, etc., “métodos educativos” presentados como maneras de innovación que fomentan el aprendizaje. Para Ferrero, Garaizar y Vadillo, (2016), estos métodos suelen no apoyarse en ninguna teoría válida ni están respaldados por estudios científicos que demuestren su eficacia, según su opinión no son más que modas que vienen y van.

Esta autora pone también el acento en la mala formación que se les da a los docentes en las facultades de educación. Lo fundamenta en que apenas se les enseña a manejar las bases de datos científicas. Así los futuros profesionales no llegan a distinguir un artículo

científico de otro que no lo es, convirtiéndose de esta manera y a su pesar en reproductores y creadores de malas prácticas.

Pero esta cuestión no es un asunto totalmente novedoso, sino que también se daba en épocas pasadas. El problema es que, como ya hemos visto, con la generalización de las redes, se expande el ruido.

En 1989, Slavin describía las etapas por las que pasan las modas educativas hasta popularizarse dentro de la comunidad educativa: la primera etapa tenía lugar con la publicación de un método concreto en un libro, revista o evento educativo, seguida por la publicación de resultados preliminares espectaculares, pero con escasas pruebas o muy deficientes. El método se logra expandir por diferentes colegios entusiastas de la innovación y más tarde entre los responsables de la formación del profesorado, inspectores educativos, etc., para termina impactando en gran cantidad de centros educativos a través de talleres impartidos o bien por los propios creadores o bien por formadores profesionales o bien por personal del centro que ha recibido formación en estos métodos.

Lo que tratamos de poner de manifiesto es que los profesionales educativos no pueden ser víctimas de esta desinformación y que para ello se hace necesario una formación basada en evidencias, que forme a los futuros maestros y profesores para que sean capaces de encontrarlas, ponerlas en práctica y difundirlas. Es entonces cuando el docente se convierte en un referente intelectual dentro de la comunidad educativa.

Otro ejemplo de ruido informativo que tiene que ver con la escuela ha sido difundido por la prensa hace pocos días bajo el siguiente titular: “Según un estudio de la universidad de Oviedo la participación de las familias en los deberes empeora los resultados escolares”. El título real del artículo publicado en la revista *Psicothema* en 2017 era el siguiente: “Parental Involvement and academic performance: Less control and more communication”. En él se analizan dos modelos puros en la forma de ejercer el rol parental: el controlador y el comunicativo, llegando a la conclusión que un modelo en el que prime la comunicación frente a otro más directivo, respecto, entre otras cuestiones, a los deberes, obtiene mejores resultados en el rendimiento académico de los hijos.

Es posible distinguir dos estilos de implicación en el hogar, uno más directivo y controlador y otro más comunicativo que fomenta la autonomía de los hijos. En los dos casos las madres están más implicadas. Estos perfiles presentan efectos diferenciales

en el rendimiento del alumnado: los hijos de las familias comunicativas muestran mejor desempeño escolar...Estos perfiles de implicación familiar también repercuten en el centro escolar. Los centros cuyas familias presentan un estilo más abierto y comunicativo no sólo alcanzan mejores resultados, sino que, además, las diferencias entre el alumnado tienden a disminuir, generando una educación más equitativa. (Fernández Alonso, Cuesta, Woitschach,2017).

Flecha y Álvarez (2015), señalan que deberíamos basar nuestros modos educativos en aquellas teorías que ya han sido puestas en práctica y que han tenido impacto social⁴; es decir, que han mejorado los resultados de aquello que querían mejorar, que en el caso que nos ocupan son el aprendizaje y la promoción social. El impacto social va más allá del impacto científico (que esté publicado en las mejores revistas científicas) y político (que haya influenciado en los planes y normas). Para estos autores, se necesita además que todo lo que se propone como innovación educativa tenga evidencia en la práctica de mejora. Por tanto, para aceptar un método, una estrategia o un modelo como práctica de éxito, necesitamos que tenga referentes científicos sólidos, gran consenso político y los mejores resultados posibles en la realidad cotidiana. Ante la presentación de una forma de hacer innovadora cabría preguntar ¿dónde ha conseguido este método mejorar los resultados de aprendizaje?

Parece que, desde este punto de vista, todo aquello que no tiene detrás esta comprobación de resultados, de mejora en la práctica, no supone innovación educativa, sino que supondría un retroceso y en el peor de los casos generaría mayores cuotas de fracaso escolar.

Pero como indican los autores que estamos referenciando, en las ciencias del aprendizaje hay evidencias, pero también hay muchas cuestiones que no sabemos y que por lo tanto tenemos que seguir investigando, aplicando con rigurosidad el método científico, que no está reñido con los procesos de investigación en la acción.

⁴ Impacto Social: el conocimiento científico en educación ha de demostrar su capacidad para incidir de forma directa sobre las realidades que son objeto de estudio, con el fin de contribuir a mejorarlas. Una de las principales investigaciones en concurrencia competitiva sobre educación desarrollada en Europa en los últimos años ha sido el proyecto Includ-ed (2006-2011), financiado por el Sexto Programa Marco de la Comisión Europea, y único proyecto de Ciencias Sociales seleccionado por la Comisión entre las diez “historias de éxito” de la investigación en Europa.

Se trata de poner en práctica lo que sí se sabe, lo que reúne mayor grado de evidencia entorno al aprendizaje. Los docentes debemos conocerlo, darlo a conocer y ser la guía de nuestra práctica educativa.

Este pequeño estudio no tiene la pretensión de generar nuevo conocimiento. Para ello carecemos de medios oportunos. En cambio, quiere poner el acento en lo que ya sabemos sobre el aprendizaje en el momento actual.

Pondremos el foco sobre lo que hoy se entiende por Calidad Educativa y aprendizaje efectivo para comprender qué papel juega la familia, los escenarios virtuales de aprendizaje y las redes sociales en este proceso.

Finalmente analizaremos tres actuaciones educativas que guiados por estos referentes hemos puesto en práctica y las conclusiones a las que hemos llegado.

BLOQUE 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Calidad Educativa:

Los informes del programa marco ⁵ que desarrollan los países del entorno europeo, cuando se refieren a la calidad educativa se centran en tres aspectos fundamentales: equidad/igualdad, desarrollo de las competencias esenciales y educación para toda la vida.

Al igual que ocurría para los Objetivos 2010, desde la perspectiva española, hay tres grupos de objetivos de especial importancia para 2020: primero, los relacionados con el aumento de la escolarización en las edades tempranas y en las enseñanzas postobligatorias; segundo, los que proponen mejorar el rendimiento de todo el alumnado en la enseñanza obligatoria y, tercero, los que impulsan el aprendizaje a lo largo de la vida, la ciudadanía, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. (Estrategias Educación y Formación, p. 21, 2011).

Bajo estas premisas, los Sistemas Educativos deben atender y dar respuesta adecuada a la aparente polaridad que surge al plantear altos niveles de aprendizaje con la necesaria igualdad y equidad o como bien señala el Informe Delors⁶, hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación.

Los sistemas educativos no se encuentran ante una situación sencilla ya que se hayan ante la necesidad de incluir a todas las personas, no solo en el acceso sino también en los resultados del aprendizaje.

De poco sirve tener a toda la población dentro del sistema si un alto porcentaje de esta no consigue las titulaciones oportunas. La cohesión social es una prioridad para los sistemas en un momento social donde, como señala el Informe Delors, la globalización ha hecho todavía más potente la separación entre los ganadores y los perdedores del desarrollo. (Delors,1996).

⁵ Programa Marco: principal iniciativa comunitaria de fomento y apoyo a la I+D+I en la Unión Europea, teniendo como principal objetivo la mejora de la competitividad mediante la financiación de actividades de investigación. (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades)

⁶ Informe Delors: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors,1996.

No entramos a debatir la idea desarrollada por algunos sociólogos como M. Enguita, (1989), sobre la depreciación que sufren los títulos académicos cuando están al alcance de todos. Nos centramos en la importancia que tiene conseguir las titulaciones básicas como pasaporte para poder seguir formándose.

Sin entrar a cuestionar la idea que la actual sociedad ha conseguido, aún con sus crisis y decepciones, grandes cuotas de desarrollo y riqueza (Sen,2000), sí podemos señalar que dicho desarrollo ha venido de la mano de grandes tensiones y desequilibrios. “Podemos entonces hablar de las desilusiones del progreso, en el plano económico y social” (Delors,1996, p. 11).

Hoy en día, parece que se le reserva al sistema educativo formal el papel de conseguir el equilibrio, la equidad y la igualdad en una sociedad llena de incertidumbres. “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors,1996, p. 6).

Cualquier sistema educativo que pretenda ser de calidad tiene el deber de dar respuestas transformadoras, que superen en la práctica todas las desigualdades persistentes, “evitar ser él mismo factor de exclusión y luchar contra todas las formas de exclusión” (Delors, 1996, p. 61).

Dentro de los Objetivos Europeos para la Educación que se desarrollan en el marco de Horizonte 2020, “*Objetivos Educativos Europeos y Españoles, Estrategias Educativas⁷ y Formación 2020*”, el Informe Español señala como tercer objetivo el de “promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa”.

Se está proponiendo a los sistemas un doble objetivo: luchar, por un lado, contra las desigualdades existentes y por otro no ser el mismo factor de desigualdad. Dicha finalidad también figura en el marco de acción de la agenda del Horizonte 2030.

“La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella, son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las discapacidades y las

⁷ Horizonte 2020: programa que financia proyectos de investigación e innovación de diversas áreas temáticas en el contexto europeo, contando casi con 80.000M€ para el periodo 2014-2020. (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades).

desigualdades en el acceso, la participación y los resultados del aprendizaje” (UNESCO, 2016, p 6).

Todas las respuestas excluyentes, reproductoras de las desigualdades existentes o generadoras de mayores desequilibrios, quedan fuera de lo que se entiende y define como Calidad Educativa.

No sirven modelos que generen buenos resultados en unos y malos en otros. “Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos”. (UNESCO, 2016, p. 6).

Este papel que se le está otorgando al sistema educativo formal, parece rechazar las corrientes deterministas y estructuralistas de la sociología, (Cornejo, Albornoz y Palacios, 2016), al otorgar a la escuela el papel de transformar la realidad existente. Ahora bien, la pregunta parece obvia, ¿Cómo lograrlo?

Ramón Flecha, (2009), defiende que el derecho a la educación es el derecho a encontrar en todas las instituciones las mejores prácticas posibles, aquellas que garanticen los mejores logros en todos y todas. Su idea principal, -como hemos señalado en párrafos anteriores- es que, para conseguir el mejor logro de todos, necesitamos basar las propuestas educativas en evidencias contrastadas.

Nos encontramos ante una doble cuestión muy relevante: por un lado, las respuestas educativas deben buscar la igualdad, cuestión que supera a la equidad y por otra, dichas respuestas han de tener un carácter universal, no pueden surgir del contextualismo⁸, criticado por Habermas, 1987 b⁹, ya que han de ser susceptibles de falsación.¹⁰

Autores como Aubert, (2008), señalan que las respuestas educativas que buscan diferentes resultados, atendiendo al contexto, no sólo reproducen las desigualdades existentes, sino que las aumentan. “Atender a la diversidad sin tener en cuenta que el objetivo prioritario es la igualdad, aumenta las desigualdades” (Aubert et al, 2008, p. 65).

El objetivo de igualdad educativa es tan sólo una parte de la igualdad social que ha presidido y seguirá presidiendo los esfuerzos progresistas de multitud de movimientos

⁸ Contextualismo: relativismo escéptico. (Alvargonzález, 1999)

⁹ Habermas intenta superar el relativismo escéptico y desarrolla un concepto de razón en las prácticas comunicativas que responden a unos criterios de validez de carácter universal, trascendiendo así los contextos particulares en que han sido formulados.

¹⁰ El falsacionismo o racionalismo crítico es una corriente epistemológica fundada por Karl Popper. Para este filósofo, contrastar una teoría significa intentar refutarla mediante un contraejemplo. El falsacionismo es uno de los pilares del método científico. (Ströker, 1985).

y personas de todas partes del mundo. Si se le deforma hasta convertirlo en igualdad de oportunidades para acceder a posiciones desiguales de la sociedad, llega a constituir una forma más de legitimar las desigualdades. (Castells, Freire, Giroux, Macedo, Willis, 1994, p.78).

Estamos, según la Unión Europea, ante la necesidad de que todo el alumnado tenga Éxito Escolar, medido en la consecución de las titulaciones propuestas por el sistema. En España se viene usando la tasa titulación ESO a los 15 años para valorar dicho éxito.

Dentro del “Marco de actuación, Horizonte 2020”, el Informe Español señala como objetivo estratégico prioritario para toda la comunidad educativa “elevar en un porcentaje significativo el número de alumnos que titulan en esta etapa”. También señala que finalizar con éxito la etapa educativa de enseñanza superior, bachillerato o ciclo formativo medio, en el entorno de los países de la OCDE, es el nivel mínimo educativo para poder tener una posición satisfactoria y competitiva en nuestra sociedad.

Uno de los problemas es, a nuestro parecer, la idea más o menos extendida, consciente o inconscientemente, de que las titulaciones más allá de la ESO, o las enseñanzas medias, son sólo para una parte de la población, o no son tan importantes para el futuro, que no todos los chicos y chicas necesitan titular, que, por ejemplo, “*La Universidad es una fábrica de parados*”; pero los datos publicados por el INE indican todo lo contrario: las tasas de paro más elevadas se registran en colectivos con formación básica y las tasas de actividad más elevada se registran en personas que han finalizado la enseñanza secundaria superior y que han seguido formándose.

Según el mapa de la oferta de la Formación Profesional en España 2011, el tiempo que tardan en encontrar trabajo las personas demandantes de empleo es inversamente proporcional a su nivel de formación.

Por otra parte, en nuestro actual marco legal, se siguen dando respuestas adaptadas, casi siempre a grupos vulnerables desde el punto de vista socioeconómico o por determinadas características bio-psico-sociales de algunos estudiantes, como las llamadas Adaptaciones Curriculares Significativas o la actual PMAR de secundaria, que abocan en la práctica a la no consecución de los títulos educativos y que como consecuencia cierran las puertas para continuar estudios medios y superiores a estos grupos sociales y a este alumnado. Aunque la legislación vigente sí contempla la posibilidad de titular para un alumno o alumna que, por ejemplo, ha tenido adaptaciones significativas en todos los

cursos de la ESO, el CERMI¹¹ señala en un informe del 2017 que muchos estudiantes con discapacidad no consiguen titular.

En un comunicado del sindicato STE-CLM del 2018 indicaban el fracaso de la LOMCE ya que, según los datos que publicaron, el 65% del alumnado de Castilla La Mancha que estudian PMAR no consiguen título de la ESO. En la siguiente imagen se ilustran dichos datos:

Alumnado de Castilla la Mancha matriculados en PMAR. Curso 2015/2016

	ALUMNOS MATRICULADOS EN 3º ESO PMAR 2015-16	ALUMNOS 4º ESO QUE TITULAN Y CURSARON 3º PMAR 2015-16	% DE ALUMNOS MATRICULADOS EN PMAR 2015-2016 QUE TITULAN ESO
ALBACETE	444	177	39,86 %
CIUDAD REAL	519	175	33,72 %
CUENCA	245	80	32,65 %
GUADALAJARA	351	125	35,61 %
TOLEDO	774	267	34,50 %
TOTAL	2333	824	35,32 %

Ilustración 1. STE-CLM, 2018

La búsqueda del éxito educativo de todos y todas no debe ir en detrimento de un alto desarrollo de las competencias clave que están sustentadas en los aprendizajes instrumentales. En la llamada Sociedad del Conocimiento parece indispensable que los Sistemas capaciten y desarrollen en un alto grado aptitudes cognitivas, físicas, sociales y emocionales promoviendo el aprendizaje y la puesta en práctica de aquellas actitudes, conceptos y formas de hacer que la sociedad actual en su conjunto mejor valora. “Los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época.” (Delors, 1996, p. 73).

Todas estas cuestiones ponen en valor la importancia que tiene hoy el enfoque biopsicosocial en las intervenciones educativas y en cualquier otro ámbito de atención a las personas y que queda recogido en la declaración de Incheón, 2015¹², como el desarrollo sano al que todos tenemos derecho para poder tener prosperidad. Es muy

¹¹ CERMI: Comité español de representantes de personas con discapacidad: “Existen casos en los que el ANEE que ha tenido adaptaciones curriculares significativas durante la ESO, habiendo aprobado los cuatro cursos de Secundaria Obligatoria de acuerdo con las ACS establecidas para él, no obtiene el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria”. (CERMI, 2017)

¹² La UNESCO, junto con UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre educación 2015 en Incheon (República de Corea).

importante, a nuestro juicio, este matiz que equipara el desarrollo de nuestras capacidades con la salud y el derecho a la prosperidad, puesto que, de esta manera, el derecho a la educación trasciende de lo asistencial a lo formativo y coloca el foco sobre el desarrollo competencial. Esta idea se acerca mucho a los planteamientos del premio Nobel de Economía Amartya Sen – autor en el que se basa el actual índice de desarrollo humano¹³ sobre su idea de competencia como la capacidad que tiene una persona para elegir entre diversas situaciones que le son favorables. Para Flecha, (2009), el derecho a la educación es el derecho que tienen todos los alumnos y alumnas a encontrar en las escuelas las mejores prácticas educativas, definidas como aquellas que logran un mayor desarrollo en todo el alumnado de los aprendizajes instrumentales, las emociones y los sentimientos.

Si queremos un mundo mejor necesitamos ciudadanos y ciudadanas competentes. Bajo nuestro punto de vista, esta competencia debe atender a parámetros de razón, de ética y de estética, visión humanista que convierte a la educación en el fin del desarrollo humano. Si admitimos que lo que caracteriza fundamentalmente al ser humano y lo diferencia del resto de seres vivos es que está educado, la calidad educativa tiene entonces como meta formar personas en el más amplio sentido de la palabra; capaces de ser, de hacer, de conocer y de convivir.

Para lograr estas metas, parece claro que el hecho educativo tiene el deber de transmitir los valores universales e instruir en aquellos conocimientos que la sociedad en su conjunto considera fundamentales.

Separar en la enseñanza el desarrollo de los valores, las emociones y los sentimientos, de la instrucción en el desarrollo de las habilidades básicas,” no sólo resulta indeseable sino también imposible, porque no se puede educar sin instruir ni viceversa” (Savater, 1997). Por tanto, no se trata de hacer talleres para fomentar los valores fuera de las áreas instrumentales, sino de desarrollar dichos valores a la vez que se instruye, por ejemplo, en matemáticas.

La Calidad Educativa implica que las diferentes etapas del Sistema eduquen e instruyan en los elementos clave que potencian el aprendizaje como motor del desarrollo de cada

¹³ El índice de desarrollo humano (IDH). Es un indicador sintético de un país sobre los logros medios obtenidos en las dimensiones fundamentales del desarrollo humano, a saber, tener una vida larga y saludable, adquirir conocimientos y disfrutar de un nivel de vida digno. El IDH es la media aritmética de los índices normalizados de cada una de las tres dimensiones. (PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Informe 2015).

momento evolutivo y que preparan para la siguiente etapa. Desde una concepción del aprendizaje basada en Vygotsky, la instrucción antecede a la evolución. Por lo tanto, una buena instrucción fomenta dicho desarrollo.

El aprendizaje que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya se han alcanzado es inefectivo desde el punto de vista del desarrollo integral del niño. (...) El aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros. (Vygotsky, 1979, p.89).

La pregunta a la que deberemos responder es qué entendemos por una “buena instrucción”, cuestión que nos acercará más adelante a las diversas teorías del aprendizaje y a las tendencias o giros actuales, incluido el papel que juegan o deben jugar las TIC.

No podemos perder de vista que los aprendizajes básicos como la lecto-escritura y el cálculo, fundamentados en las primeras etapas de la educación, van a jugar un papel muy importante en el posterior desarrollo y la trayectoria de cada individuo. El premio nobel de medicina, Erick Kandel, (2007), pone de manifiesto la gran importancia que tiene una buena estimulación temprana respecto al posterior desarrollo de los aprendizajes al demostrar como los estímulos experienciales, el entorno sociocultural, influye en la forma en que se van a manifestar nuestros genes, modula nuestra genética para acabar determinando que características se van a expresar y cuáles no. Estos sólidos cimientos siguen siendo la puerta de acceso al conocimiento posterior y suponen la base que va a posibilitar un aprendizaje de calidad a lo largo de toda la vida. De aquí la importancia del periodo de aprendizaje básico en los sistemas educativos y de dar respuestas de calidad desde los primeros momentos de la escolarización.

Dentro de los objetivos estratégicos para los países de la UE en el Marco 2020, el segundo hace referencia a que los países miembros han de tener una tasa menor del 15% del alumnado de 15 años con bajo rendimiento en las competencias básicas de lenguaje, matemáticas y ciencias. Mejorar el rendimiento del alumnado en La Educación Obligatoria es un objetivo prioritario.

Éxito educativo es mejorar los resultados del aprendizaje. Para lograrlo, el Marco de Acción del Horizonte 2030 (UNESCO, 2016) señala tres aspectos clave a los que los sistemas de calidad deben atender: fortalecer los insumos, fortalecer los procesos educativos y fortalecer la evaluación de resultados.

Los sistemas educativos no sólo trabajan en posibilitar el desarrollo sano y seguro de los niños y adolescentes, sino que ha de convertirlos en ciudadanos capaces de dirigir su destino en el mundo, cuestión que hoy más que nunca tiene que ver con la posibilidad de seguir aprendiendo. Bajo este prisma, el aprendizaje de calidad se convierte en la capacidad real que tiene una persona para seguir formándose a lo largo de toda su biografía vital.

Como estamos analizando, el desarrollo pleno de las personas debe tener como consecuencia la mejora de las sociedades o como señala Freire, “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Freire, citado por Murillo, y Hernández-Castilla, 2014, p.13). Gardner, redonda en esta idea al señalar que “No necesitamos más personas de gran inteligencia o de las inteligencias múltiples etiquetadas, necesitamos personas que vayan a utilizar sus inteligencias para fines positivos”. (Gardner, 2001).

A finales de los años noventa del siglo XX, la OCDE realizó un estudio en doce países de su entorno para determinar las competencias clave necesarias para una vida plena y para el buen funcionamiento de la sociedad que dio lugar al informe DeSeCo¹⁴ en el que se establecían tres categorías de competencias: usar herramientas de manera interactiva (ej. lenguaje, tecnología), interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma.

Posteriormente el Consejo de Lisboa del año 2000, determinó un marco de referencia para definir las cualificaciones básicas que debe proporcionar el aprendizaje permanente, haciendo referencia explícita, entre otras, a las tecnologías de la información.

Más tarde, los Consejos de Estocolmo en 2001 y Barcelona en 2002, establecen los objetivos que deben cumplir los sistemas educativos y de formación europeos y definen un programa de trabajo denominado “Educación y Formación 2010”. Como soporte a este programa se elabora el documento “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida” en el que se identifican las competencias clave que más tarde serán desarrolladas y matizadas por las diferentes leyes educativas de los estados miembro y que en la LOMCE (2013) están agrupadas finalmente en siete competencias:

¹⁴ DeSeCo, 2003: Definición Y Selección de las Competencias clave. Los resultados de DeSeCo constituyen los fundamentos teóricos de PISA que busca monitorear en qué medida los alumnos en el límite de la educación obligatoria han adquirido el conocimiento y las habilidades necesarias para una participación plena en la sociedad. (Ministerio de Educación, 2015)

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresión cultural.

Como vemos una de las competencias fundamentales y necesarias que todos nuestros alumnos y alumnas deben desarrollar es la Competencia Digital.

Las personas deben tener no solo la posibilidad de acceder a la información mediante las TIC, sino que además y fundamentalmente se les debe garantizar el derecho de poder construir junto con los otros y mediante la tecnología, un conocimiento eficaz.

Cobran especial importancia tanto el desarrollo de las competencias que habilitan para seleccionar y procesar la información de forma adecuada, como las que fomentan la interacción y la comunicación en entornos complejos, aspectos que, como veremos más adelante, están más relacionados con el aprendizaje instrumental que con cuestiones puramente tecnológicas.

En este sentido, las escuelas españolas han vivido, fundamentalmente hasta el 2012, un incremento muy sustancial de los recursos tecnológicos: ordenadores, pizarras digitales y conexiones inalámbricas de fibra óptica pueblan hoy las aulas. Dicha tecnologización estuvo impulsada en un primer momento por los programas Mercurio, Atenea y el PNTIC desarrollados en las décadas de los 80 y 90. A partir de este primer impulso y con la posterior asunción de las competencias educativas por parte de las CCAA, surgieron nuevos convenios y programas desarrollados por las administraciones que tienen hoy como principal objetivo un cambio metodológico propiciado por el avance de la conectividad y el uso de redes. Pero esta cuestión no parece haber impactado, hasta el momento, tal y como se esperaba.

Los elementos estructurales de todos estos planes y proyectos han sido muy similares: mejoras del equipamiento informático y de las infraestructuras tecnológicas de los centros, especialmente la conectividad interna y hacia Internet; formación del profesorado para incorporar las tecnologías a la práctica educativa, antes realizada de forma presencial y ahora, sobre todo, en línea; y desarrollo de recursos digitales

educativos para su utilización en el aula. En todos los planes se hablaba del *cambio metodológico* que las nuevas tecnologías disponibles por el profesorado debían propiciar y da la impresión de que esta cuestión sigue siendo un reto permanente. (INTEF, 2017).

De esta manera la escuela sólo ha hecho frente a la primera brecha digital, estar conectado, pero no a la segunda ni a la tercera: procesamiento de la información y construcción social mediante la conexión en red del conocimiento. (Área Moreira et al, 2008).

Es necesario que los sistemas procuren un uso adecuado de las TIC relacionando dicho uso con el máximo desarrollo de todas las competencias. Según Castells, (2015), la brecha digital está más relacionada hoy en día con la capacidad de procesar y utilizar la información en beneficio propio que con el acceso a la misma.

Podemos deducir que se está generando desigualdad donde no existen redes de aprendizaje.

A lo largo de este punto hemos hecho un repaso de las diferentes implicaciones que supone el concepto de Calidad Educativa, podemos ahora hacer, a la luz de este análisis una aproximación al concepto.

A nuestro juicio, La Calidad Educativa tiene que ver con la obtención de buenos resultados formativos en todo el alumnado. Estos buenos resultados deben capacitar para seguir formándose más allá de la ESO y el bachillerato. Las TIC juegan un papel muy importante al poner en juego habilidades que hoy son necesarias y al romper los límites temporales y espaciales del aprendizaje.

Tenemos entonces que reflexionar sobre los modelos y actuaciones educativas que permiten obtener estos resultados y sobre las premisas que debemos tener en cuenta para implementar las TIC en dichas actuaciones.

2.2.- Aprendizaje en la Sociedad Actual:

Parece claro que, en la sociedad actual, la promoción social está muy relacionada con un uso eficaz del conocimiento.

Más allá de las diferencias en los matices que encierran las diferentes etiquetas que tratan de definir el momento actual, -sociedad del conocimiento, sociedad de la información, sociedad informacional, sociedad en red, etc.-, los procesos comunicativos e informativos

que tienen que ver con las TIC son la piedra angular que “mueve” el sistema. En este sentido, Ramón Flecha et al. (2004), señala que la mayor diferencia entre el modelo de sociedad actual y el modelo de sociedad industrial está en el cambio de valor en la utilización de los recursos. Mientras que en la sociedad industrial prima el valor de los recursos materiales, en la sociedad actual el valor se centra en los recursos humanos, concretamente en la capacidad de seleccionar y procesar la información que se está desarrollando en conexiones tecnológicas que enfatizan la comunicación con otras personas.

Pese a que, de partida, una sociedad basada, aparentemente, en las capacidades intelectuales de comprensión y procesamiento podría tender a reducir la desigualdad social, se hace patente que en el momento actual siguen existiendo desigualdades y también se siguen generando algunas nuevas.

Sin caer en determinismos, las desigualdades educativas pueden estar relacionadas con situaciones previas en la que grupos vulnerables, como los colectivos de inmigrantes o minorías étnicas, se están quedando fuera de una sociedad que prima determinadas habilidades y formas de hacer que no les pertenecen.

En las sociedades no todas las capacidades y formas de hacer se valoran de la misma manera. Los grupos privilegiados y económicamente más poderosos marcan la forma de cómo se procesa y transmite el conocimiento, y las personas que no dominan las habilidades que imponen dichos grupos corren el riesgo de quedar excluidas de los diferentes ámbitos sociales (Flecha y Tortajada, 1999).

Partiendo de estas premisas, los sistemas educativos se sitúan en una posición privilegiada como posibles motores de la transformación y la promoción social, pero también pueden ser un factor de reproducción y del fracaso sino procuran el desarrollo de estas habilidades en todas las personas y grupos humanos.

La apuesta decidida, al menos en el papel, de Europa por un modelo de escuela inclusivo, hace referencia a la necesidad de desarrollar en todos y cada uno de los alumnos y alumnas los mejores resultados. La competencia digital, necesaria para el desarrollo de una vida plena ha de ser promovida por las escuelas en todos sus estudiantes, pero también en sus entornos próximos, García y López Azuaga, 2012, si pretendemos una respuesta transformadora.

Mediante esta pequeña reflexión hemos pretendido clarificar dos cuestiones que a nuestro juicio son muy importantes: por un lado, esclarecer que las competencias de procesar y utilizar la información mediada la tecnología son hoy más necesarias que nunca en la trayectoria de cualquier persona y por otro, que dichas competencias, no son propias de todos los grupos sociales.

Son los sistemas educativos formales, tal como venimos advirtiendo, los que tienen que garantizar, según figura en las diferentes legislaciones, que todos puedan desarrollarlas. ¿Cómo? La respuesta parece sencilla: debemos partir en busca del aprendizaje. ¿Qué factores son esenciales para que este se produzca?

En la literatura científica actual no existe ninguna duda sobre la importancia que hoy juegan los diferentes agentes sociales - familia, escuela y entorno- sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas. También está demostrado por multitud de estudios internacionales llevados a cabo durante las dos últimas décadas (Caspé, Lopez y Wolos, 2006; Eccles y Harold, 1993; Epstein, Coates, Clark, Sanders y Simon, 1997; Flecha et al., 2009; Henderson y Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et al., 1997; Includ-ed Consortium, 2011), que cuando estos agentes colaboran entre sí con el objetivo de ayudar, estimular, reforzar o monitorear al alumnado en su esfuerzo por aprender, se consiguen mejores resultados y que además, los beneficios de estas implicaciones son mayores en el caso del alumnado y familias más vulnerables.

El proyecto Includ-ed¹⁵ (2006-2011) de la Universidad de Barcelona que incluye una revisión de los 27 sistemas educativos europeos, de las actuaciones educativas que contribuyen a reducir el fracaso escolar y a lograr la inclusión social, así como del análisis de los resultados educativos que ofrecen PISA, TIMSS y PIRLS¹⁶; concluye que uno de los elementos clave para el éxito de las acciones educativas es la formación y la participación de las familias y de la comunidad en la vida escolar.

¹⁵ Includ-ed es un Proyecto Integrado, financiado por la Comisión Europea dentro del VI Programa Marco para la investigación, prioridad 7. <https://creaub.info/included/>

¹⁶ PISA, TIMSS Y PIRLS son las principales evaluaciones externas internacionales, coordinadas por instituciones como la OCDE, la UE o la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, en las que participa, entre otros países miembros, España. (Información del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado).

Cuando las escuelas, las familias y la comunidad trabajan juntos para apoyar el aprendizaje, a los niños y niñas les gusta asistir a las escuelas, tienden a hacerlo mejor, obtienen mejores resultados y prolongan su vida académica (Henderson y Mapp, 2002). Los estudios también han demostrado que no importa la procedencia cultural de las familias, nivel académico alcanzado, su clase social o situación económica. (Henderson et al., 2002).

Epstein, 2016, también destaca la importancia que tiene el fortalecimiento de la relación Escuela-Familia como una condición necesaria para que todos los niños y niñas puedan obtener los mejores aprendizajes.

“Al producirse interacciones frecuentes entre las escuelas, las familias y la comunidad, más estudiantes recibirán mensajes comunes de diferentes personas acerca de la importancia de la escuela, de esforzarse en los estudios, de pensar de forma creativa, de ayudarse mutuamente y de permanecer en la escuela” (Epstein, 2013, p. 17).

Para Price Mitchell, 2009, la escuela ha de considerarse como un sistema abierto, vivo y diferenciado según los contextos y la atención ha de concentrarse en las interacciones particulares que se producen entre sus elementos y en la producción de conocimiento.

Más que centrar la investigación y la mirada en las partes del sistema o las esferas de influencia en el aprendizaje de los niños y niñas, la perspectiva de Price-Mitchell enfatiza la atención en las relaciones de colaboración para la mejora integral del sistema.

“Históricamente, la participación de los familiares y los programas de educación para padres evolucionaron desde el pensamiento mecanicista...hay que replantear las alianzas entre familia y escuela en el contexto de las escuelas como aprendizaje”. (Mitchell, 2009).

A tenor de los estudios referenciados, la participación familiar y del entorno en la escuela o procesos formativos formales es uno de los factores que posibilita el aprendizaje. Ahora bien, ¿qué formas de participación son positivas?, ¿cómo se consiguen potenciar?, ¿qué papel juegan o pueden jugar las Nuevas Tecnologías de la Información?

No conviene en este punto caer en el equívoco de pensar que el objeto de los sistemas educativos es la búsqueda de la participación familiar.

El objetivo no es promover dicha participación, sino promover el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas; pero para que esto sea posible hay que crear las condiciones necesarias y lo que nos está sugiriendo la literatura científica, es que la participación de más agentes entorno a la escuela, al aprendizaje, es una de esas

condiciones. “Cuando los padres, profesores, estudiantes y otros agentes se ven a sí mismos como socios en la educación, se forma y se pone en acción una comunidad protectora entorno a los estudiantes”. (Epstein y Sheldon, 2006, p. 15).

Es muy importante, a nuestro juicio, el matiz que dan estos autores a la participación cuando hablan de “socios” o formar una “comunidad protectora”. Esta idea va más allá de comprender la educación bajo la perspectiva de un servicio que se presta a unos usuarios; al hablar de socios parecen indicarnos una relación basada en la igualdad y en el compromiso, en una escuela que no es exclusiva de un grupo de profesionales técnicos, sino de un conjunto de personas con diferentes roles que comparten los mismos principios y fines. Entendemos entonces que la participación positiva tiene que ver con la creación entre diferentes agentes de un entorno sociocultural, mediante relaciones de igualdad, al que llamamos escuela. La escuela deja de ser así una construcción jerarquizada, burocratizada, en la que priman relaciones impuestas por el rol o el estatus, para convertirse en una comunidad que tiene por objetivo el aprendizaje y la mejora de todos. Estudios longitudinales (Sheldon 2006, Sheldon y Van Voorhins, 2004), demuestran de manera sistemática que es posible involucrar a las familias si los educadores, familiares y otras personas, trabajan como equipos; planificando programas, calendarizando las actividades, evaluando los progresos y compartiendo el liderazgo.

Los estudios citados nos están indicando que es posible construir de forma deliberada comunidades que tengan una implicación exitosa en las tareas de aprendizaje de los niños y niñas, independientemente de las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias. Pero caemos en un error si pensamos que esta tarea es sencilla, ya que, como indican las principales teorías sociológicas del S.XX y S.XXI, los sistemas y las personas, tienden a reproducir las jerarquías preestablecidas. “Tanto los agentes como las estructuras sociales contribuyen a perpetuar la estratificación social, aunque también está en su mano superarla” (Includ-ed Consortium, 2011, p.72).

La primera medida para procurar comunidades educativas exitosas debe atender a la concienciación y la superación de los agentes educativos sobre la cuestión del rol, opresor-oprimido, (Freire,1970) que cada uno ocupa en el sistema para poder invertir la tendencia social que tienen las instituciones de reproducir las estructuras de clase y que desembocan en el fracaso y la exclusión de muchos alumnos y alumnas. Según Flecha y Molina, 2015, son los profesores y los equipos directivos los que deben dar el primer paso

llevando a sus escuelas las AEE. El profesorado, ha de ser un referente intelectual capaz de construir junto con los demás agentes, verdaderas Comunidades de Aprendizaje.¹⁷

Para que lo que estamos argumentando sea posible hay que romper primero la creencia, más o menos extendida dentro del propio profesorado, que ciertas familias, que suelen pertenecer a grupos vulnerables, no tienen interés en el aprendizaje de sus hijos e hijas o que, ante el determinismo social y económico, la escuela no puede ofrecer una respuesta transformadora. Dichas creencias, tiene, a juicio Flecha y colaboradores, sus fundamentos en una mala formación del profesorado español, ya que, según sus tesis, las universidades de educación españolas se han basado en muchas ocasiones en autores como Ausubel o el Informe Coleman, cuyas reflexiones hoy en día parecen superadas. “A alguien se le ocurre que hay de aplicar el aprendizaje significativo de Ausubel, y aunque este no se ha fomentado por ninguna universidad de prestigio del mundo, ni está avalada científicamente, se convierte en un dogma en España” (Casals, 2012, p.21).

El informe Equality of Educational Opportunity (EEO) de Coleman de 1966, señaló el escaso efecto de la escuela en la igualdad educativa, marcando el contexto socioeconómico y las diferencias étnicas como elementos claves para el aprendizaje. Estos supuestos inspiraron décadas de investigación sobre el rol de la escuela en el rendimiento académico, generando un discurso reproductorista que negaba la posibilidad de mayor igualdad. Autores como Levin (1972), respondieron inmediatamente a los fallos estadísticos y las negativas consecuencias sociales de ese informe y otros análogos como el de Jencks , 1972. (Flecha y Buslon, 2016)

Al contrario que los citados informes, los autores que estamos referenciando señalan que sí es posible generar entornos educativos enriquecidos que propicien la mejora si tenemos en cuenta las necesidades de las familias y de la comunidad respecto a las actividades y el éxito escolar de sus hijos y que es responsabilidad de equipos directivos y profesores implementar las medidas oportunas para poderlos desarrollar.

Las escuelas que consiguen involucrar mejor a las familias de muy distinta procedencia y condición comparten tres tipos de prácticas (Henderson et al.,2002):

- Tratan de construir una relación de colaboración basada en la confianza mutua entre

¹⁷ Comunidades de Aprendizaje es un modelo educativo basado en los principios de inclusión, igualdad y diálogo. Proyecto de transformación social y educativa que va dirigido a centros de primaria y secundaria. (<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/el-proyecto>).

profesorado, familias y otros/as agentes de la comunidad.

- Se reconoce, respeta y se presta atención a las necesidades de las familias, así como a su clase y diferencias culturales.

- Se adopta una filosofía de colaboración donde se comparte el poder y la responsabilidad.

No toda participación familiar en la escuela constituye una adecuada alianza, para que esto sea así, es necesario involucrar a las familias a través de propuestas relacionadas con la mejora de los aprendizajes de los hijos (Henderson et al., 2002).

Los autores apuntan, por un lado, a que el sentimiento de responsabilidad de las familias hacia los resultados de aprendizaje de sus hijos e hijas se relaciona con el éxito escolar (Caspé et al., 2006) y por otro, a que la mejora en los aprendizajes y el éxito escolar es algo que todas las familias quieren para sus hijas e hijos, incluidas aquellas en situaciones de mayor vulnerabilidad (Epstein y Clark, 2004).

La cuestión que está revelando estos estudios es que las familias sí están deseosas de participar en la escuela, pero dicha participación está vinculada a sus propias necesidades, que están a su vez relacionadas con las necesidades de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Una cuestión que se deduce de la búsqueda de una construcción de comunidades de éxito educativo es la necesidad de buscar formas, cauces y espacios que permitan una comunicación fluida de todos los agentes participantes.

El modelo de “Esferas de Influencia Superpuestas” desarrollado por investigadoras de la Universidad J. Hopkins de Baltimore (Estados Unidos) señala que se han de generar comunicaciones bidireccionales claras entre la escuela y el hogar sin excluir a ninguna familia y sin crear barreras para el intercambio, con el fin de promover la mejor y mayor participación en las actividades de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Desde el proyecto *includ-ed* (2011), se entiende que la comunicación tiene que ver con el establecimiento de un diálogo horizontal que permita llegar a acuerdos de los que todos y todas se sientan partícipes, y también con su desarrollo, seguimiento y evaluación.

Estos estudios también apuntan a que las principales barreras para lograr dicha comunicación vienen de la mano de los profesionales de los centros educativos (Bonell, 2015).

Cualquiera de los dos enfoques nos lleva hacia la idea de formas deliberativas de participación como fórmula de superar órganos representativos muy burocratizados que pueden tender a su propia reproducción o al establecimiento de jerarquías de poder.

Parece que, de nuevo las TIC, pueden jugar un papel muy importante en el establecimiento de estas formas más abiertas y horizontales de comunicación. ¿Pueden ser las redes sociales o los entornos virtuales espacios deliberativos comprometidos con la mejora del aprendizaje de los estudiantes?

La educación se convertiría entonces en una creación de sentido común que va más allá de unas paredes o de una institución concreta, trascendiendo y atravesando los distintos contextos en los que un niño o niña habita. Como dice el proverbio africano:

“Se necesita a todo un pueblo para educar a un solo niño”.

No se trata ahora de separar en el tiempo ni en el espacio hasta dónde llega la influencia o predominancia de la familia y dónde empieza a imponerse la escuela, como sí ocurría en tiempos pasados en los que un modelo de socialización primaria era exclusivo de todas las familias y una misma instrucción de todas las instituciones educativas.

En la sociedad en red estos límites y modelos han desaparecido. Las diversas influencias de estos y otros agentes en el aprendizaje de los niños, se superponen. Si logramos coordinar estas influencias, entonces podemos hablar de un espacio o contexto cultural compartido en el sentido que Cole,1994, le da al contexto como “aquello que se teje juntos”.

Se trata de construir mediante el diálogo significados compartidos, así si todos estamos de acuerdo en lo que significa, por ejemplo, la no violencia, es más fácil organizarse para lograr un entorno sin violencia, o si nos ponemos de acuerdo en las acciones que posibilitan una mejora en el rendimiento, también va a ser más fácil lograrlo. (Puente,2018)

El diálogo con pretensiones de validez y no de poder, que define Habermas en sus obras, sobre todo a partir de “Teoría de la Acción Comunicativa”, es el vehículo simbólico que nos puede permitir construir los significados compartidos entre los diferentes agentes educativos. Este autor defiende que los grupos humanos pueden llegar a acuerdos profundos desde proposiciones argumentadas susceptibles de falsación. Desde este punto de vista, el peso de la proposición no recae en el estatus de quien la formula sino en la veracidad de sus argumentos. “Podemos imaginarnos continuaciones del diálogo que indican que en cada caso concreto cada uno de los participantes modifica su definición inicial de la situación y la pone en concordancia con las definiciones que los otros participantes dan de ella”. (Habermas, 1987b p. 173-174).

Repasando la literatura científica a la que venimos atendiendo podemos acercarnos a la siguiente deducción: La participación en igualdad de condiciones de los diferentes agentes educativos, en todas las fases del proceso, mediante un diálogo basado en pretensiones de veracidad, es uno de los factores principales que propician el aprendizaje en la sociedad de hoy.

Las familias y los profesores han de dialogar de igual a igual, como socios cocreadores, apoyando sus ideas en argumentos veraces, para llegar a consensos sobre las actividades y programas de aprendizaje. Pero para que esto sea posible, una vez que todos los agentes están concienciados, se necesita una formación conjunta en la que se definan los nuevos roles en función del aprendizaje de todos.

En la medida en que las redes sociales o los entornos virtuales escolares permitan este tipo de relación, podemos considerar dichos entornos como espacios de participación que promueven el aprendizaje. Pero ¿de qué tipo de aprendizaje estamos hablando?

Hoy en día, como venimos apuntando, parece cada vez más claro que el aprendizaje depende tanto de lo que ocurre en las aulas, como lo que ocurre en casa, en la calle o en la propia red.

De ahí la importancia de tener en cuenta todos estos espacios a la hora de ejercer la labor docente. Seguramente ya no debemos concebir el aula como un espacio de interacción entre alumnado, docentes y materias escolares, sino como un lugar abierto a todos los demás contextos del aprendizaje.

Una de las propuestas más radicales que han emergido de la aproximación psicológico-cultural a la educación es que el aula se reconceptualice como precisamente esa subcomunidad de aprendices mutuos, con el profesor orquestando los procedimientos. Nótese que, contrariamente a algunas críticas tradicionales, tales subcomunidades no reducen el papel del profesor ni su “autoridad”. Más bien, el profesor asume la función adicional de animar a otros a compartirla. Exactamente igual que el narrador omnisciente ha desaparecido de la ficción moderna, también desaparecerá el profesor omnisciente de la clase del futuro. (Bruner, J,1996).

Las concepciones de aprendizaje que surgieron en la sociedad industrial evidentemente están hoy en día superadas. Vamos a hacer un repaso de ellas siguiendo el esquema planteado por Aubert et al., (2008).

✓ Concepción objetivista del aprendizaje:

Esta concepción tiene su raíz epistemológica en concebir la realidad como algo independiente de las personas, es decir, la realidad es algo objetivo y podemos llegar a conocerla por métodos objetivos. Desde el punto de vista de la Sociología nos encontramos aquí con autores de la corriente sistémica como Parsons o también estructuralistas como Althusser o Bourdieu.

El objeto de la Enseñanza es la transmisión de la información objetiva y el del aprendizaje la memorización y la repetición fidedigna de dicha información.

El papel reservado al docente es el de programar y exponer fielmente los contenidos y el del alumno el de “recibir” dicha información para poder memorizarla y posteriormente evocarla.

La evaluación se realizará en función de la cantidad de información memorizada por parte del alumno. Serán premiados con altas notas aquellos que consigan reproducir fielmente muchos contenidos.

Este modelo pone el énfasis en la asimilación, la acumulación y la repetición de un conocimiento memorístico, poco reflexivo. Es lo que Paulo Freire denomina “Educación Bancaria”.

Esta concepción del aprendizaje tiene sus bases psicológicas en La Escuela Conductista, con Paulov, Thorndike, Watson o Skinner, como autores más representativos de dicha corriente.

✓ Concepción constructivista del aprendizaje:

A mediados del SXX, la concepción objetivista del aprendizaje pierde peso frente al modelo Subjetivista. Autores como Schütz, Berger o Luckmann, conciben la realidad como algo inseparable al ser humano, es decir, no podemos conocerla de manera objetiva ya que es una construcción subjetiva de cada ser.

Desde el punto de vista de la psicología, cobra importancia la mente humana y su funcionamiento. Son referentes de esta psicología cognitiva autores como Piaget, Bruner o Vygotski. En España se apostó a partir de los años 80 con la LOGSE (1990) por esta corriente, aunque también se incluyó como autor de referencia a Ausubel y su teoría de la asimilación. McCarthy, (1993), señala cómo las teorías de Ausubel junto con otros autores de corte liberal tenían un claro sesgo xenófobo al identificar como una

característica propia de la “cultura negra” el poco o nulo interés hacia el aprendizaje académico o escolar. Ausubel pone el énfasis en los conocimientos previos como garantes del éxito en la construcción de los nuevos aprendizajes. Dicho axioma puede haber refrendado políticas de mínimos y corrientes compensadoras y adaptativas para grupos de minorías étnicas tal y como se desprende del siguiente extracto:

La motivación académica de los negros y de otros alumnos marginados culturalmente puede ser aumentada: (...) d) concentrándose en el dominio de destrezas intelectuales básicas antes de introducirlos a materias más complejas, en lugar de recurrir a la práctica omnipresente de la “promoción social” (la cual produce estudiantes graduados preuniversitarios “funcionalmente ignorantes”). Ausubel, Novak y Hanesian, (1989, p. 400).

Bajo la perspectiva del constructivismo, es el alumno el que construye de forma activa el conocimiento y, por lo tanto, este pasa a ocupar la centralidad en los procesos de Enseñanza- Aprendizaje y al profesor se le reserva el papel de orientador o guía que ofrece las ayudas necesarias para que el discente pueda ser el protagonista de su aprendizaje.

Aunque las diversas corrientes del constructivismo comparten los elementos que estamos describiendo sobre la importancia de la mente, el alumno como sujeto activo y el profesor como guía u orientador, en cambio, no se han puesto de acuerdo en qué acciones educativas son las más apropiadas para propiciar los procesos de construcción del conocimiento. (Prawat y Floden, 1996).

A partir de los años 80, a la par que se estaba apostando por la concepción constructivista del aprendizaje, en algunos lugares se ponía el énfasis en el aprendizaje colaborativo, que pretendía aunar el desarrollo de las competencias instrumentales con el fomento de valores como compañerismo o solidaridad. Dentro de esta corriente podemos situar a Las Escuelas Aceleradas Americanas.¹⁸

¹⁸ Escuelas Aceleradas Americanas: el proyecto nace en San Francisco, 1986, con el objetivo prioritario de que cada niño tuviera la oportunidad de triunfar como miembro creativo, crítico y productivo de nuestra sociedad. Se intentaba que las bajas expectativas de su medio ambiente se tradujeran en altas expectativas de su futuro. Se apuesta por el trabajo en equipo, el apoyo mutuo y la solidaridad y por la construcción de una comunidad educativa formada por profesores, padres, estudiantes y representantes de la administración y de la comunidad local. (Bernal y Gil, 1999).

✓ Concepción Comunicativa del Aprendizaje Dialógico:

En la última década del S.XX y en este principio de S.XXI, han surgido explicaciones y aportaciones que tratan de superar las concepciones conductistas y constructivistas que fueron desarrolladas en el modelo de La Sociedad Industrial.

La Concepción Comunicativa del Aprendizaje Dialógico parte de una perspectiva dialógica de la realidad, es decir, entiende que los significados que damos a la realidad social han sido creados en interacción. Nuestros conocimientos previos son consecuencia de las interacciones y resultado de los acuerdos intersubjetivos que las personas alcanzamos a través de procesos comunicativos.

Las concepciones del aprendizaje de la sociedad industrial, al poner el énfasis en la dimensión intrapsicológica del estudiante, olvidaron la dimensión dialógica. En la actualidad, el aprendizaje dialógico, desarrollado en y para la sociedad de la información, pone el foco en la dimensión intersubjetiva del aprendizaje y resulta un marco científico útil para explicar cómo las personas aprenden más y mejor. Al mismo tiempo, el aprendizaje dialógico es un referente para el diseño de contextos de aprendizaje que promueven interacciones. (Aubert, et al., 2009).

La base teórica de esta concepción es interdisciplinar. Está inspirada en autores del ámbito de la psicología (interaccionismo simbólico de Mead o la psicología sociocultural de Vygotski), la pedagogía (teoría dialógica de la enseñanza de Freire), la filosofía (teoría de la acción comunicativa de Habermas), la economía (Amartya Sen), la sociología (Giddens, Beck) y la política (Chomsky). (Aubert et al., 2009).

Un aspecto clave de esta concepción es el papel del profesorado como agente educativo colaborativo con el resto de los agentes que interactúan con el alumnado e influyen en sus aprendizajes. Como explican Elboj, Aguadé, Soler y Valls, (2005), en la actual sociedad de la información, el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la coordinación entre lo que ocurre en el centro escolar y fuera de él.

Imbernón, (2007), destacan que en el contexto de la sociedad actual es preciso un cambio de orientación en la función de las y los profesionales de la educación, en la línea colaborativa que los estudios están señalando. La colaboración, desde este punto de vista, no es un asunto corporativo que interpele sólo a los maestros o profesores. Se trata de colaborar con las familias y con otros agentes sociales.

Estas ideas parecen superar la concepción a la que se refiere Bolívar, 2014, sobre la escuela como una Comunidad de Aprendizaje Profesional, en la que la cooperación para aprender y mejorar solo se establece entre los docentes.

Según Aubert et al. (2009), no todas las interacciones ni diálogos superan las desigualdades educativas ni consiguen los máximos niveles de aprendizaje.

El aprendizaje dialógico se produce en situaciones en las que no se dan pretensiones de poder, de carácter igualitario, en las que se reconoce la inteligencia cultural de todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas.

“El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (Aubert et al., 2008, p. 167).

Noam Chomsky (1977), con su Teoría de la Gramática Universal, revolucionó la comunidad científica aportando que todas las personas estamos dotadas al nacer de un órgano que nos capacita para el lenguaje; una competencia lingüística universal o yo-lenguaje (Chomsky, 1988, 2000) que nos habilita inicialmente para desarrollar cualquier tipo de lengua, independientemente de nuestro origen cultural o social. Esta competencia se irá desarrollando y definiendo en función del contexto donde la persona crezca y las interacciones que mantenga, pudiendo desarrollar un tipo de actuaciones u otras, fijando unos parámetros determinados.

Esta aportación es muy importante desde la perspectiva comunicativa del aprendizaje dialógico porque si aprendemos en interacciones mediadas lingüísticamente, y todas y todos tenemos capacidad para comunicarnos y desarrollar lenguaje, entonces, toda persona podrá desarrollar aprendizajes, independientemente de su origen étnico o cultural, género o de su situación socioeconómica.

Con la siguiente tabla, inspirada en Aubert et al.,2009, hacemos una pequeña comparación de las diversas corrientes del aprendizaje que hemos ido resumiendo. Nos centramos en la concepción ontológica de la realidad, el tipo de formación que requiere el profesorado, los procesos y el tipo de aula resultante:

Comparación de las Corrientes de Aprendizaje del S XIX y SXXI

ENSEÑANZA TRADICIONAL APRENDIZAJE MEMORÍSTICO	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	APRENDIZAJE COLOABORATIVO	APRENDIZAJE DIALÓGICO
concepción objetivista: la realidad es independiente de los sujetos sociales	concepción constructivista: la realidad es construida por cada individuo	la realidad es construida por las interacciones entre las personas	concepción comunicativa: la realidad es construida por las interacciones entre las personas en diálogos sin pretensiones de poder
valor de la capacidad memorística del alumno	valor de los conocimientos previos del alumno	valor de la cooperación entre el alumnado y el profesor	valor del diálogo igualitario entre los alumnos/as, el profesor y otros agentes
formación científica y metodológica del profesorado. habilidad metodológica para transmitir conceptos	formación investigadora y curricular del profesorado. habilidad optimizadora en los procesos de construcción de significados	formación normativa del profesorado. habilidad optimizadora en los procesos de cooperación	formación interdisciplinar del profesorado, familiares y comunidad. habilidad para cooperar en los procesos de transformación
aula tradicional: profesorado hacia alumnado	aula tradicional: profesorado experto en alumnado	aula tradicional: profesorado y alumnado colaborando entre sí.	aula dialógica: profesorado, alumnado y apertura a otros agentes educativos
SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Tabla 2 (Aubert et al, 2009)

Desde el giro dialógico del aprendizaje se defiende que, mediante las interacciones entre los estudiantes, profesores, familias y otros agentes del entorno se desarrollan de forma efectiva, tanto los aprendizajes instrumentales básicos como las emociones y los sentimientos.

El aprendizaje tiene un marcado acento social y cooperativo al estar mediado por relaciones igualitarias que utilizan el diálogo como vehículo de creación conjunta del significado.

El aprendizaje dialógico se basa según Flecha, (1997), en: el diálogo igualitario, la transformación, la creación de sentido, la dimensión instrumental, la inteligencia cultural, la solidaridad y la igualdad de diferencias.

El aprendizaje dialógico ofrece soluciones ante la crisis de sentido en la educación. Esta crisis se da cuando las escuelas permanecen herméticas a los cambios sociales que se están produciendo. En cambio, el diálogo entre los diferentes agentes de la comunidad escolar puede devolver este sentido al conectar los contenidos académicos con las experiencias de la realidad vivida. El conocimiento se descontextualiza al enfocarse desde múltiples interacciones y así se actualiza y conecta con el mundo real en el que viven los alumnos. (Prieto y Duque, 2009).

El aprendizaje dialógico pone el foco en la solidaridad frente al individualismo y la competitividad. La solidaridad como principio compartido de todos los integrantes de la comunidad regula un tipo de relaciones fundamentadas en el respeto, la tolerancia y el compromiso. Dichos valores procuran, por un lado, un clima de convivencia que previene la aparición de conflictos y por otro la superación del fracaso escolar y la exclusión social que comporta. (Aubert et al, 2009)

El aprendizaje dialógico tiene como objetivo la máxima consecución de los aprendizajes instrumentales de todos los alumnos y alumnas poniendo el énfasis en la consecución de los logros y en las medidas que hay que tomar para poder llegar a ellos, en vez de adaptar respuestas más empobrecidas a los grupos vulnerables. “Mas allá de una igualdad homogeneizadora y de una defensa de la diversidad sin contemplar la equidad de las personas, la igualdad de las diferencias se orienta hacia una igualdad real, donde todas las personas tienen el derecho a ser y vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratados con el mismo respeto y dignidad”. (Aubert et al.,2008, p.234).

Si como venimos argumentando, un tipo de diálogo se ha convertido en el vehículo del acuerdo, la formación y el aprendizaje, nos preguntamos cómo es el diálogo que se produce en las redes y los entornos virtuales, qué tipo de aprendizaje se desarrolla en ellos y si realmente estos recursos tienen convergencia con el modelo del aprendizaje dialógico.

2.3.- El Diálogo y el Aprendizaje en las Redes y Entornos Virtuales:

¿Es la red un espacio idóneo para un diálogo que promueva una construcción a la que podamos definir como conocimiento?

Roura, (2017), pone el siguiente ejemplo: Wikipedia.

Según esta autora, se trata de una verdadera muestra de aprendizaje dialógico y conectivismo. Una participación horizontal en la que prima la veracidad del contenido en vez del prestigio o la identidad de quien la aporta es, a su juicio, la particularidad que convierte a Wikipedia en un claro ejemplo de construcción de significado en red. Cualquier usuario puede aportar sus argumentos, pero estos pueden ser puestos en tela de juicio, revisados, corregidos, ampliados o denunciados por otros usuarios sí así lo consideran oportuno mediante argumentos más sólidos o veraces. Es esta posibilidad de reflexión y de revisión sobre cualquier propuesta lo que lleva a la validez del argumento, el aprendizaje es intersubjetivo. Para que esto sea posible ha de primar el interés de compartir juntos sin otra pretensión que la veracidad.

Como podemos comprobar Wikipedia cumple alguno de los principios en que se fundamenta el aprendizaje dialógico, pero seguramente no todos; debemos observar formas de conexión donde se aprecie mayor calado social, ético y solidario. En este sentido, Roura, (2017), señala que a través de las conexiones en red se puede llegar a generar empatía y compromiso genuino y sincero que pueden devenir en verdaderas acciones solidarias.

Los movimientos sociales ya existían antes de la llegada de las nuevas tecnologías, pero estas potencian las acciones al otorgar a los usuarios “un mayor poder en relación con dichos movimientos, porque se convierten en emisores de contenido para la movilización, en colaboradores activos necesarios como individuos para conseguir el objetivo colectivo” (García, Del Hoyo y Fernández, 2014 p.37).

Estos dos ejemplos que acabamos de exponer nos ponen sobre la pista de que mediante las redes y escenarios virtuales podemos conseguir la construcción colectiva de conocimientos y la promoción del compromiso y solidaridad social. Tenemos también que poner de relieve algunos de sus riesgos más evidentes.

Trejo, (2014), identifica cuatro tipos de infracciones de carácter ético que se producen en las interacciones y diálogos mediados por la red: distorsiones y mentiras, identidades adulteradas, propagación de valores negativos y simplificación de la realidad.

Según Osuna y Aparici (2013), la red tiene dos características que facilitan la desinformación y el ruido mediático: facilidad de manipular los contenidos y facilidad de diseminar contenidos falsos. A partir de la falsedad, de la no veracidad, se corrompe el diálogo establecido con los demás.

Una investigación realizada por Ayala, (2013), sobre los discursos que se producen en las redes sociales concluye que la comunicación entre los usuarios era de carácter superficial y ajena a los sentimientos e ideas de los demás.

Las ideas que estamos señalando parecen sugerir que las redes pueden ser un nuevo espacio de construcción de significados, de aprendizaje colectivo, de solidaridad y freno a la exclusión; pero a la vez nos advierten de algunos de los peligros que en ella se están dando en relación con la comunicación, la información y el aprendizaje. Entonces, ¿podemos usarlas como ambiente de carácter académico y educativo? ¿Qué características deberían tener los entornos virtuales promocionados desde la educación formal?

Es evidente que estamos pasando de una educación académica desarrollada exclusivamente en el contexto del aula presencial a formas que utilizan los entornos virtuales en mayor o menor medida. Últimamente están cobrando mucha fuerza las plataformas virtuales tanto en enseñanzas superiores, donde su implantación básicamente es total, como en secundaria y también en primaria. ¿Qué herramientas ponen en juego estos escenarios?

Osuna, (2007), clasifica las herramientas comunicativas de los escenarios virtuales educativos en tres grupos: herramientas dialógicas, herramientas que facilitan labores de archivo y herramientas que facilitan el seguimiento y la evaluación de los miembros de un grupo.

Caporarello y Sarchioni, (2014), recomiendan la utilización del chat y el foro como elementos comunicativos para garantizar la calidad del aprendizaje en los sistemas e-learning¹⁹. En este sentido argumentan que se debe dar prioridad al nivel de comunicación e interacción entre los estudiantes.

¹⁹ e-learning: “procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo a través de Internet, caracterizados por una separación física entre profesorado y estudiantes, pero con el predominio de una comunicación tanto sincrónica como asincrónica, a través de la cual se lleva a cabo una interacción didáctica continuada. Además, el alumno pasa a ser el centro de la formación, al tener que autogestionar su aprendizaje, con ayuda de tutores y compañeros”. Universidad de Sevilla, CFP (Centro de Formación Permanente)

En los entornos superiores de educación a distancia y semi-presencial, son elementos para tener en cuenta, pero ¿tienen cabida en la educación básica?

Si hacemos un paralelismo con el enfoque del aprendizaje dialógico en el que nos venimos apoyando quizá tendríamos que concluir que sí, siempre y cuando las comunicaciones sean entre estudiantes, profesores, padres y otros agentes de la comunidad y tengan por objeto el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.

Por ejemplo, una de las actividades que supone una construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo y que está recogida en el informe Includ-ed como Actuación Educativas de Éxito, son las llamadas Tertulias Dialógicas²⁰. Para desarrollar esta dinámica, los participantes han quedado anteriormente de acuerdo en leer determinado referente clásico (de la literatura, musical, matemático, etc.) Cada participante elige un párrafo, una idea que le ha llamado la atención, que no entiende, que quiere compartir, etc.; el moderador abre turnos para que los demás puedan argumentar. No es difícil imaginar esta actividad desarrollada en un escenario virtual educativo en la que puedan participar en igualdad estudiantes, padres y profesores si atendemos a las posibilidades sincrónicas y asincrónicas de las herramientas referenciadas.

A la luz de los elementos anteriores, podemos deducir que la comunicación multidireccional, la cocreación de los contenidos y significados, la retroalimentación y participación en los procesos de evaluación, así como el desarrollo ético en todas las fases del proceso, son algunas de las características esenciales que deben atender los Escenarios y Redes virtuales Educativas si pretenden potenciar el aprendizaje efectivo en todo el alumnado.

²⁰ Las Tertulias dialógicas se pueden realizar en contextos muy diversos tanto del ámbito formal como no formal. Lo necesario es promover el interés por los libros, así como el aprendizaje a través de las interacciones en un clima de respeto y convivencia. Chocarro,2013.

BLOQUE 3: DISEÑO, METODOLOGÍA E INTERVENCIÓN

3.1. Interrogantes básicos del trabajo, Finalidad y Objetivos que persigue:

3.1.1. Interrogantes básicos del trabajo:

El presente trabajo parte de los siguientes interrogantes principales:

- ✓ ¿Las redes y los entornos virtuales de aprendizaje que han surgido en la educación primaria, ponen en juego elementos que desarrollan el aprendizaje dialógico?
- ✓ ¿Podemos conseguir entornos de partición seguros en las redes sociales y entornos virtuales?
- ✓ ¿Estos entornos y redes pueden suponer una superación de las barreras entre las estructuras y el mundo de la vida?

3.1.2. Finalidad del trabajo:

El presente trabajo renuncia a la producción de nuevas evidencias que se puedan generalizar en diferentes contextos sobre el hecho educativo. No contamos con los recursos necesarios para poder desarrollar un trabajo empírico que nos lleve a nuevos datos. Sí pretende, en cambio, una reflexión profunda sobre procesos educativos que tienen en cuenta los giros actuales del aprendizaje y las nuevas tecnologías. En este sentido, la finalidad de nuestro trabajo es poner en valor aquellos elementos que, a la luz de la literatura referenciada, deben tener los escenarios y redes virtuales para que puedan ser considerados de aprendizaje.

3.1.3. Objetivo principal:

- ✓ Analizar algunas prácticas educativas que han tenido en cuenta las redes y herramientas de los escenarios virtuales para la consecución de resultados efectivos de aprendizaje en el alumnado.

3.1.4. Objetivos secundarios:

- ✓ Reflexionar sobre la influencia de estas prácticas en la generación de entornos socioculturales enriquecidos.
- ✓ Dar a conocer estas prácticas en un entorno universitario.

3.2. Contexto de las intervenciones:

Las actuaciones que vamos a presentar se han llevado a cabo en el colegio público “Ana de Austria” de Cigales, municipio vallisoletano que cuenta en la actualidad con 5000 habitantes. Se trata de una escuela de infantil y primaria con línea tres completa y que desde hace más de una década mantiene una matrícula de más de seiscientos estudiantes. Las aulas donde se han centrado los trabajos son las tutorías en las que he impartido docencia desde hace más de una década. En concreto voy a centrarme en el curso 2010/2011 y en los cursos 2016/2017 y 2017/2018.

Todas las intervenciones tienen un común tres cuestiones: buscan la mejora de los aprendizajes instrumentales de todo el alumnado, utilizan las TIC como una herramienta y como una necesaria competencia a desarrollar y tratan de implicar a las familias en las actividades de aprendizaje de sus hijos.

Desde el punto de vista de la psicopedagogía podemos entender nuestra práctica como una intervención preventiva, que a la luz de los referentes teóricos y la realidad del aula trata de poner en juego prácticas que garanticen el éxito en el aprendizaje del conjunto del alumnado.

3.3. Metodología:

Nuestras intervenciones, como maestros en activo que tratan de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, se fundamentan en un modelo de investigación-acción cercana a los postulados de Kemmis, 1988, sobre el razonamiento crítico y emancipador, en el que prima la postura dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la comprensión de los sistemas y el mundo vital y que trata de incorporar todas las voces en los procesos transformadores. Esta postura pedagógica vincula sus principios y prácticas con las propuestas de Habermas (1999), tratando de recorrer el camino que va de la comprensión hasta la argumentación compartida como forma de consciencia y aprendizaje que trata de derivar en el compromiso y en la acción. Para que esto sea así hemos tenido que compartir con todos los agentes que participan de este proceso educativo, los referentes, los objetivos, las prácticas y la evaluación de dichas intervenciones.

Tratamos de superar tanto una formulación teórica “hueca”, sin posibilidades prácticas, como un activismo “vacío”, carente de referentes teóricos, guía o posibilidades de reconstrucción.

No nos situamos como especialistas que diseñan desde los fundamentos teóricos un programa de intervención, sino como prácticos educativos que tratan de unir en diálogo la teoría con la experiencia en un ciclo de reformulación constante.

Desde el punto de vista de la psicopedagogía nos centramos en un enfoque sistémico-ecológico, (Bronfenbrenner,1992). Compartimos el principio de que la comunidad puede contribuir a la mejora de la calidad en la educación.

Nuestra práctica se convierte así en un asesoramiento, en una formación de las familias, mediante la participación en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, que trata de dar sentido, de ayudar a interpretar las prácticas educativas de éxito, para lograr una mayor conciencia que derive un profundo compromiso superador de acuerdos externos artificiales.

Mediante este planteamiento tratamos también de desarrollar una identidad común, una cultura compartida, unas formas de hacer que nos identifiquen y nos ayuden a configurar una imagen de comunidad, de “escuela” en la que todos seamos agentes, parte activa, constructores, cocreadores. Partimos para ello del principio de posibilidad, de competencia, de agencia humana o del mundo de la vida, en el que el desarrollo de nuestras capacidades individuales nos va a empoderar para ser verdaderos agentes del cambio social.

El asesoramiento comunitario podría ofrecer alternativas en los tres planos vitales en los que se extiende el aprendizaje: sentido (nos ayuda a interpretar a descodificar los mensajes de nuestra cultura); identidad (nos ayuda a configurar una imagen de nosotros mismos/as en relación con el género, la etnia, la nacionalidad, la cultura, la clase social, la orientación sexual, etc.) y posibilidad (nos ofrece una imagen de lo que podemos alcanzar en nuestro desarrollo individual y colectivamente). (Romero, p.59-76).

El docente se convierte en referente y asesor de las familias, construyendo con ellos su práctica educativa.

En el siguiente cuadro, basándonos en Crundy, 1991, hacemos un paralelismo entre la teoría comunicativa crítica, la investigación acción y el enfoque sistémico ecológico:

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE CON LAS TIC DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA:
HACIA LA DESAPARICIÓN DE LAS FRONTERAS
ENTRE LOS DIFERENTES ESCENARIOS EDUCATIVOS

Paralelismo entre la Teoría Comunicativa Crítica, la Investigación-acción y el Enfoque Sistémico ecológico.

TEORÍA COMUNICATIVA CRÍTICA	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	ENFOQUE SISTÉMICO ECOLÓGICO
Formación y divulgación de teoremas científicos. La ciencia social se construye mediante la suma de todas las voces.	Relación recíproca entre teoría y práctica. Se informan entre sí y son mutuamente interdependientes.	La comunidad puede contribuir a la mejora de la calidad educativa.
Organización de la ilustración en la que se aplica la teoría crítica o se prueben de forma exclusiva mediante la iniciación de procesos de reflexión llevados a cabo en determinados grupos hacia los que se orientan dichos procesos.	Procesos de reflexión en grupo de comunidades con intereses comunes. La ilustración adopta la forma de puntos de vista auténticos para el práctico, tanto respecto a la teoría como a la práctica. El facilitador ayuda a organizar la ilustración, pero el poder para determinar la verdad reside en los prácticos, que son los árbitros finales de la autenticidad de los puntos de vista adquiridos.	Necesidad de una acción colaborativa, crítica y reflexiva. El maestro orientador ayuda a generar relaciones de los individuos entre sí como una comunidad y como una agrupación social diferenciada, con sistemas elaborados de relaciones formales e informales. (Mann, 1978)
Organización de la acción: selección de las estrategias adecuadas, soluciones de las cuestiones tácticas.	El núcleo estratégico es la acción, reconociendo la inevitable naturaleza política de la acción social. La investigación-acción reconoce el valor y el riesgo de la acción y que la única implicación verdadera en la acción es la de los mismos actores. La investigación acción reconoce el poder de la acción cooperativa para iniciar el cambio social.	La acción se plantea como resultado de un compromiso permanente entre la persona y el entorno. (Bronfenbrenner, 1979). Mesosistemas: los padres coordinan sus esfuerzos con los docentes para educar a los niños. (Bronfenbrenner, 1979).

Tabla 3 (Basada en Grundy, 1991)

Desde el punto de vista de la psicopedagogía también podemos establecer ciertos paralelismos con un modelo de consulta colaborativa donde la finalidad es ayudar al alumno a conseguir un mejor rendimiento. En este caso podemos entender que el referente o consultor es el tutor, los mediadores son los demás profesores del grupo y los padres o familiares y el cliente es el alumno. Esta forma de entender el modelo de consulta supera en gran medida el desnivel entre los profesionales y los familiares al promover un aprendizaje y una mejora en todos los agentes educativos. A partir de un plano de igualdad y de la voluntad de participar en un mismo proyecto se establece un contexto de colaboración. Bisquerra y Álvarez, (1996).

Entre todos, profesionales y familiares, se reflexionará acerca del problema planteado, concretando el mismo, aportando ideas acerca del mejor tratamiento posible, tomando

acuerdos de intervención conjunta o de actuaciones que estén en la misma dirección, lo cual aporta gran coherencia a la actividad formadora, continuidad de la tarea educativa escolar con la familiar, sensación de unión, respeto mutuo entre profesionales y familiares y, sobre todo, grandes avances en la educación del alumno. (Romero, p.59-76, 2006).

Otros autores hablan de un modelo comprometido o comunitario donde todos los participantes deben ser considerados agentes de cultura. Desde este planteamiento podemos entender que la escuela está formada por todos los agentes educativos, que el papel de los referentes es aumentar la capacidad de los integrantes para tomar decisiones que logren mejorar los objetivos que persiguen, en definitiva, se busca el desarrollo comunitario a partir del empoderamiento de todos los que integran el grupo. (Medrano, 2015).

A partir de estas confluencias, generamos el siguiente esquema que nos ayudó a entender mejor nuestra propuesta de intervención comunitaria:

Esquema de trabajo para elaborar propuestas educativas que supongan una mejora en el entorno:

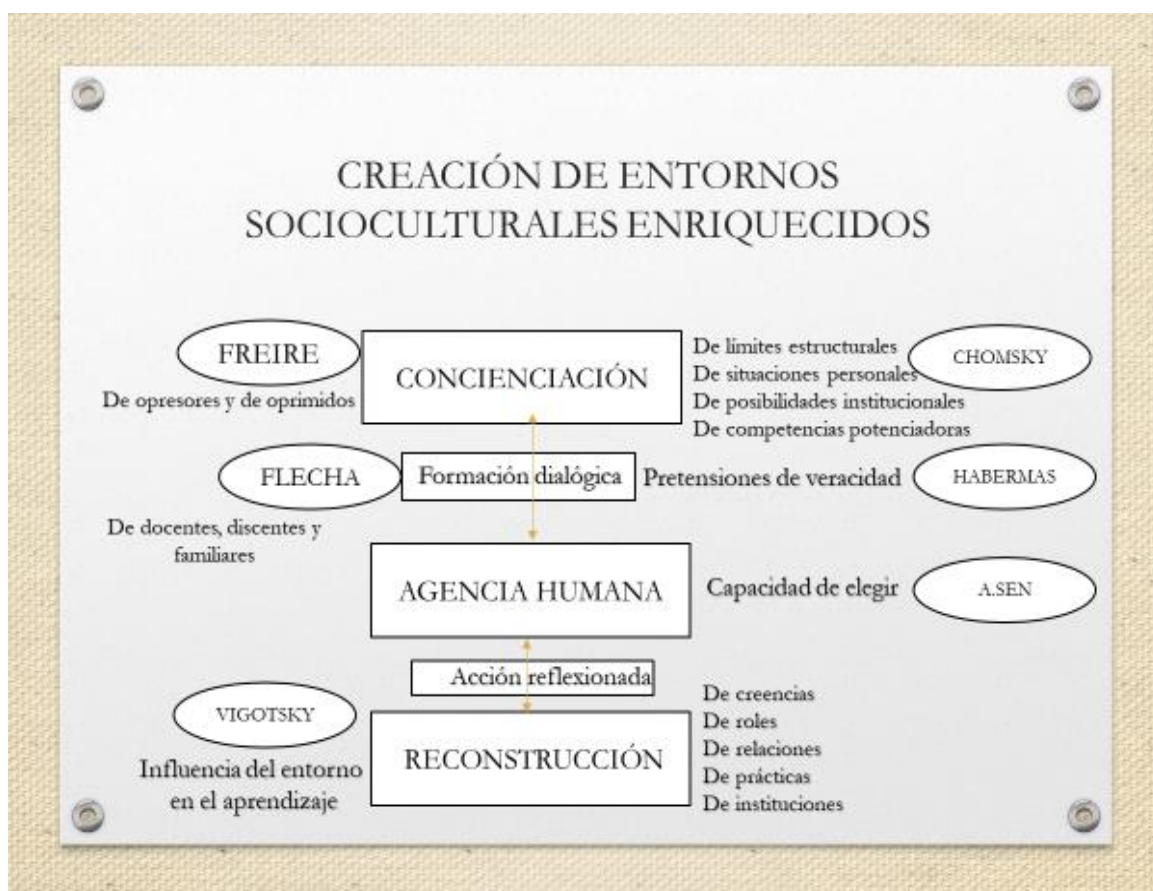


Ilustración 2. Creación propia

3.4. Diseño de las Intervenciones:

Las intervenciones que vamos a concretar se llevaron a cabo durante los cursos 2010/2011, 2016/2017 y 2017/2018. Los objetivos generales que perseguían eran los siguientes:

- ✓ Mejorar los procesos de aprendizaje de todo el alumnado del grupo.
- ✓ Fomentar la participación familiar entorno a las actividades de aprendizaje y a los procesos de evaluación continua.
- ✓ Potenciar el uso de la tecnología desde una perspectiva dialógica, generando entornos participativos de aprendizaje.

En todos los casos el diseño que guio el proceso fue el siguiente:

- 1ª Fase:
Análisis junto con las familias y resto de profesores del curso de las necesidades mayores detectadas en cuanto al desarrollo de aprendizajes instrumentales en el grupo. (Pág. 86 del presente trabajo, anexos: Acuerdos que han dado pie a las actuaciones).
- 2ª Fase:
Clarificación y definición de los objetivos de aprendizaje que se persiguen.
- 3ª Fase:
Tareas para desarrollar y asunción de roles por parte de los diferentes agentes educativos.
- 4ª Fase:
Puesta en práctica y evaluación continua del proceso.
- 5ª Fase:
Evaluación final de y síntesis de los resultados.

3.5. Intervenciones:

3.5.1.- Intervención: Creación de un Periódico Digital de Aula tipo Blog

A. Análisis del problema:

Durante el mes de septiembre del curso 2010/2011, el tutor de cuarto, apoyado en los informes finales del curso anterior, la evaluación inicial y la opinión del resto de profesores del grupo, identifica que hay pobres resultados en los procesos de escritura, fundamentalmente en textos de creación libre.

Por otra parte, aunque el centro cuenta una plataforma tipo Moodle²¹ que sustenta varios blogs de aula, las aportaciones de los estudiantes en ellos son muy escasas, siendo su uso exclusivo como ventana de transmisión de información por parte de los profesores.

En la primera reunión del curso, el tutor informa a las familias sobre los resultados de la evaluación inicial y se llega al acuerdo de potenciar la escritura en sus hijos e hijas y de usar las TIC como forma de crear textos que puedan compartir con sus compañeros/as y con el resto de la comunidad. Se propone el blog de aula como herramienta para poder llevarlo a cabo.

B. Objetivo Principal:

- ✓ Desarrollar la expresión escrita de textos libres en todo el alumnado mediante la utilización de recursos TIC.

C. Objetivos Secundarios:

- ✓ Desarrollar habilidades en el uso de las TIC (escritura, generar enlaces o hipervínculos, subir fotos y vídeos -de creación propia o existentes-, etc.).
- ✓ Generar un producto final a modo de revista de aula digital que pueda conocer el resto de la comunidad y que ofrezca un sentido común al trabajo.
- ✓ Desarrollar actitudes de colaboración y de respeto respecto al trabajo de los demás y a las opiniones sobre diferentes temas.

D. Reparto de tareas y compromisos adquiridos:

El tutor: será el encargado de diseñar el blog y la forma en que el alumnado tiene que publicar sus textos. También es el encargado de corregir errores gruesos sin hacer grandes cambios en la estructura y el mensaje que el alumno quiere trasladar.

Las familias: motivarán la labor de escritura de sus hijos planteando junto con ellos los temas a tratar, velarán porque el trabajo se lleve a la práctica y generarán, junto con el tutor, un entorno de seguridad libre de abusos o malas intenciones o mensajes tóxicos o negativos.

²¹ **Moodle**, es una herramienta de gestión de aprendizaje (LMS), o más concretamente de Learning Content Management, de distribución libre, escrita en PHP. Está concebida para ayudar a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Moodle es usada en blended learning, educación a distancia, clase invertida y diversos proyectos de e-learning en escuelas, universidades, oficinas y otros sectores. (Wikipedia,2019).

E. Puesta en práctica:

Cada semana, un grupo formado por cuatro estudiantes decide lo que van a publicar. Los textos los escriben el fin de semana en casa y los “suben” para que el profesor tutor dé el visto bueno y lo haga público.

El lunes se leen y comentan en el aula los textos publicados. A partir de este día, los demás alumnos y familiares pueden subir comentarios al texto escrito. Tanto el tutor como las familias velan por la ética de dichos comentarios.

Las publicaciones se llevan a cabo durante los meses de marzo, abril, mayo y junio del curso académico 2010/2011 en una de las aulas de cuarto de primaria de la escuela. (Pág. 87 del presente trabajo, anexos: tareas que han dado pie a la cocreación)

Actividades que se han generado con esta intervención:

- ✓ Noticias de actualidad: bajo este epígrafe el alumnado elegía temas actuales, que tenían impacto en los medios de comunicación, como por ejemplo el terremoto de Japón del 2007, la guerra civil de Libia o el Cambio Climático.

Noticia tipo publicada en el blog, del alumnado del curso

TRIPLE PROBLEMA EN JAPÓN

21-3-11

Como muchos ya sabréis en Japón ha ocurrido una triple desgracia: un terremoto, un tsunami y una central nuclear que, por momentos, parece estar a punto de explotar. Muchas personas han desaparecido o han muerto y desgraciadamente bastantes podrían resultar contaminadas por la radioactividad.

Ahora mismo Japón está en alerta nuclear 5, y cada día se ven el telediario más de tres noticias relacionadas sobre este mismo problema.

Pero Japón es un país increíble que tiene una cultura milenaria. Si quieres más información sobre esta nación, pincha en el siguiente enlace. www.rodamons.net/japon.htm

Sandra Merino 4º B

Tabla 4. Entrada del alumnado en el Blog

- ✓ Opiniones de profesores, padres y alumnado sobre temas de actualidad: en este bloque el alumnado, los familiares y los profesores dan su opinión sobre temas actuales generales y también del contexto cercano. Con esta actividad se buscaba fundamentalmente el intercambio y el respeto sobre los diversos puntos de vista. Algunos temas que salieron han sido: la energía nuclear, el acoso escolar o el uso de las videoconsolas.

Opinión tipo publicada en el blog de profesorado, alumno y familiares

A VUETAS CON LA ENERGÍA NUCLEAR

4-4-2011

Yo tengo claro que "NO" quiero nuclear, pero no tanto por los problemas que ocasionen en el presente sino porque no tenemos derecho a "pasar" a las generaciones que vengan un problema que no sabemos resolver: Qué hacer con los residuos.

De todas formas, creo que cada persona que diga "No" a las nucleares debería añadir un documento firmado con las acciones a las que se compromete para poder prescindir de esta energía. Las mías podrían ser: usar el coche solo los días pares, poner un regulador a la ducha para que se corte a los 5 minutos, moverme siempre en bus por mi ciudad, usar la calefacción solo 2 meses al año, no usar aire acondicionado, no usar servilletas de papel...

Araceli Yeves, profesora del CEIP "Ana de Austria"

Yo opino que NO a la energía nuclear para eso me comprometo a: ver menos la televisión, jugar menos a las consolas, usar 1 vez a la semana el coche...

Firmado: Andrea Conde, alumna de la clase de 4ºB

5 de abril de 2011 07:29

Yo opino que NO a la energía nuclear y me comprometo a utilizar lo necesario la luz y el agua para ir aprendiendo a conservar lo que tenemos.

Firmado: Irene y Maruja, alumna y madre de alumna de la clase de 4ºB

5 de abril de 2011 11:09.

Yo opino que NO porque después del incidente en Japón lo tengo muy claro NO la necesitamos.

Firmado: Sandra Merino, alumna de la clase de 4ºB

6 de abril de 2011 08:25

Tabla 5. Entrada de una profesora especialista de la tutoría en el blog y comentarios de alumnado y familiares.

- ✓ Pequeñas biografías: sobre personajes elegidos por el propio alumnado.

RUBY BRIDGES



26-4-2011

Nació el 8 de septiembre de 1954. Fue la primera afroamericana que asistió a un colegio de "blancos"... Gracias a que sus padres eran miembros de la Asociación Nacional para el Progreso de las Personas de Color y aceptaron participar en el sistema de integración racial de Nueva Orleans, Ruby, con tan solo 8 años tuvo que enfrentarse a los insultos de la gente, pero logró algo muy importante: que la mayoría de la gente queramos a la gente de color como son.

Ilustración 3. Entrada generada por una alumna de la tutoría de 4ºB del curso 2010/2011

- ✓ Tiras cómicas: se trataba de hacer una pequeña tira cómica sobre algún tema de la actualidad o de su propio interés, con el uso de la herramienta de TOONDOO. Algunos temas que han salido: los partidos de fútbol entre Real Madrid y Barcelona o los deberes escolares.

Entrada tipo generada por el alumnado con la ayuda de WWW. TOONDOO.COM

LA TIRA CÓMICA

11-4-2011



Ana Álvarez, 4ºB, para La reporter@

Tabla 6. Entrada generada por el alumnado.

LA TIRA CÓMICA

8-5-2011



Desi, 4º B, para La Reporter@

Tabla 7. Entrada generada por el alumnado.

- ✓ Encuestas: se trataba de hacer pequeñas encuestas sobre gustos personales como, por ejemplo, el equipo preferido de fútbol, con la finalidad de fomentar el respeto ante los gustos de los demás.

Entrada generada por el alumnado sobre un tema propuesto por él, que busca la participación de sus compañeros

EL CLÁSICO

10-4-2011

El partido de fútbol que disputan el FC Barcelona y el Real Madrid es el partido con la rivalidad más importante del fútbol español y es más conocido como El Clásico. Es uno de los encuentros de fútbol entre clubes más seguidos del mundo. Se ve en la tele de todos los continentes y se comenta en todos los medios de comunicación a nivel mundial. La primera vez que el Real Madrid y el FC Barcelona se enfrentaron en un partido de fútbol fue el 13 de mayo de 1902. El partido era de la Copa de la Coronación, lo ganó el Barcelona por 3 goles a 1. La siguiente vez que se enfrentaron fue en 1906, en un amistoso que de nuevo ganó el Barcelona, esta vez 5-2.

En 1928 empezó la Liga española y en el primer encuentro de Liga entre ambos clubes, ganó el Real Madrid 2-1 al Barcelona. Pero el Barça terminó como campeón de Liga. El primer clásico en el que se enfrentan el Barça de Pep Guardiola y el Real Madrid de Mourinho se disputa el 29 de noviembre de 2010, y lo gana el Barcelona, de forma contundente, con un 5-0 al Real Madrid. Es la quinta vez que el Barcelona consigue obtener un 5-0 frente a su eterno rival en partidos de Liga (4 veces como local, y una como visitante). Desde 1902 hasta hoy han jugado 161 partidos entre ellos. Madrid ha ganado 68 partidos y Barcelona 63 y han empatado 30. La victoria mayor del Madrid fue un 8-2 y del Barcelona 7-2 y el empate con más goles fue un 5-5.

¿Quién crees que va a ganar el próximo clásico?

Marcos Funck para "la reporter@"

¿Quién ganará el clásico?

Votos Totales: 28

Respuestas	Votos	Porcentaje
<input type="radio"/> A. Madrid	13	46.43%
<input type="radio"/> B. Barsa	12	42.86%
<input type="radio"/> C. Me da igual	3	10.71%
<input type="button" value="Votar"/>		

Tabla 8. Entrada generada por el alumnado

- ✓ Portadas y Contraportadas: cada semana un estudiante era el encargado de realizar las portadas y contraportadas de la revista. Estas páginas se publicaban con Calameo y se insertaban en el periódico digital. También se fotocopiaban y se daba un original a cada estudiante. Estas portadas debían tratar temas relacionados fundamentalmente con la multiculturalidad, la inclusión, o superación de problemas. (Pág. 88 del presente trabajo, anexos: portadas).

Portada de la 7ª semana de la revista

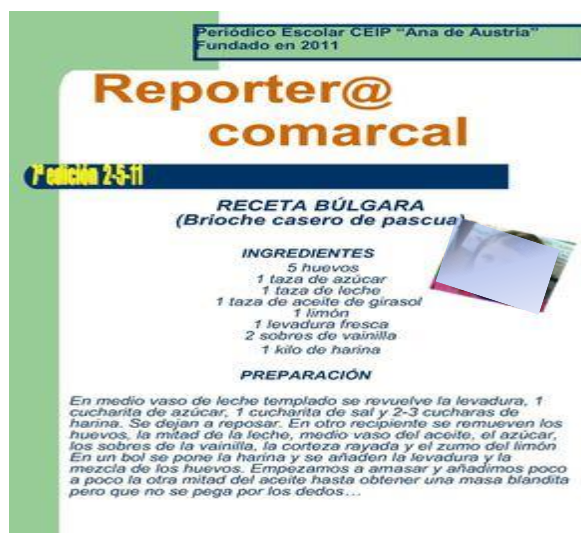


Ilustración 4. Portada realizada por una alumna de nacionalidad búlgara. Enfoque multicultural.

F. Evaluación de la intervención:

La evaluación de la intervención “Creación de un Periódico Digital de Aula” la centramos en dos elementos clave:

- ✓ Resultados en la escritura de textos libres de nuestro alumnado de aula después de la intervención.
- ✓ Valoración familiar en relación con su participación en la actividad y la repercusión de esta en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Para valorar el aprendizaje de las habilidades de escritura libre en nuestros alumnos y alumnas, les propusimos un trabajo final en el que sobre unas ideas guía que les proponíamos, tenían que hacer una redacción de un o dos párrafos, no más de diez líneas, en un folio pautado. Los criterios que evaluamos fueron los mismos que propusimos en la evaluación inicial a principios de curso: título que indujera al contenido del tema, cohesión del escrito y coherencia del mensaje comunicativo. La ponderación de cada uno de estos apartados fue de 1 punto para el título, 2 para la cohesión de escrito (sin saltos espaciotemporales) y 2 para la coherencia del mensaje (el estudiante es capaz de transmitir lo que quiere, hay una lógica argumental). Para el diseño de la prueba, nos basamos en las Pruebas Generales de Diagnóstico²² 2009 para el Cuarto Curso de Primaria. Nuestro modelo de referencia fue el siguiente:

Ejercicio abierto sobre expresión escrita propuesto en las Pruebas Generales de Diagnóstico de 2009.

Bloque: Expresión escrita. Proceso: Cohesión Respuesta: Abierta

5. (L103/L104) Con las frases que tienes a continuación, construye un texto que exprese las mismas ideas. Debes procurar que no se repitan las palabras. La Luna es una editorial. La Luna ha convocado un concurso nacional de poesía. Los originales se enviarán por triplicado a Ediciones La Luna. La Luna publicará la obra ganadora del premio.

.....

.....

Tabla 9. Evaluación General de Diagnóstico. Cuarto de Primaria, 2009. Ministerio de Educación. Gobierno de España

²² La LOE estableció que el Instituto de Evaluación, actual Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y los organismos correspondientes de las administraciones educativas colaborasen en la realización de las evaluaciones generales de diagnóstico de carácter muestral para obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las comunidades autónomas, como del conjunto del Estado. En la actualidad estas evaluaciones muestrales se llevan a cabo en tercero de primaria.

Para valorar la opinión de las familias sobre su participación en la actividad, hicimos una reunión final a modo de grupo focal en junio del curso 2010/2011. Dicha reunión partía de un guion previo abierto con tres bloques temáticos:

- ✓ Comunicación familiar alumno en relación con la actividad.
- ✓ Tipos de participación familiar: ayuda directa, monitoreo, etc.
- ✓ Motivación del alumnado a la hora de realizar la actividad.

3.5.2.-2ª Intervención: “Reformulación del grupo de WhatsApp de padres”.

A. Análisis del problema:

A principios del curso 2016-2017, constatamos que las familias de nuestro alumnado de cuarto de primaria no tenían muy claro el valor de los deberes que se mandaban para casa. Es un tema que tratamos con todo el grupo en una primera reunión general y en la que no había unanimidad sobre los beneficios que tenían para sus hijos, ni tampoco como debían afrontar este tema, si les podían ayudar o no, sí debían motivar, monitorear, reforzar o establecer unos límites temporales claros.

Unido a esta opinión discrepante también observamos que buena parte del alumnado no hacían o hacían de manera incompleta las tareas que se mandaban para casa en las áreas de lenguaje y matemáticas. Este alumnado coincidía con el grupo que peores resultados había obtenido en el curso pasado.

El tutor decidió tener una segunda reunión con el grupo de familiares para llegar a una alianza sobre este tema. Previamente se puso de acuerdo con las familias para leer el capítulo 3 del manual “Construyendo una alianza efectiva familia-escuela. Experiencia Conchalí²³”. (Pág. 89 del presente trabajo, anexos: formación dialógica de las familias).

La segunda reunión se realizó un mes después de la primera y se llegó a los siguientes acuerdos:

- Los alumnos/as han de copiar en su agenda las tareas pendientes para casa.
- Los alumnos/as han de hacer las tareas que los profesores han puesto para casa.
- Las familias han de velar o motivar que los alumnos/as hagan las tareas.

²³ Este manual recopila las experiencias y resultados de reuniones de padres y apoderados de establecimientos educacionales de la comuna de Conchalí, Chile. La publicación expone la importancia de la participación de los padres y apoderados en la vida escolar y el positivo efecto que produce en la calidad de la educación. En el capítulo 3 expone las formas más efectivas para que las familias puedan ayudar con los deberes en casa. UNICEF, 2007

- Las familias pueden monitorear o ayudar a sus hijos en las tareas para casa si estos la necesitan.

Para reforzar el papel de las familias, se llega al acuerdo de crear un grupo de WhatsApp en el que al menos un familiar por alumno/a esté incluido y también lo esté el profesor tutor. El acuerdo para el grupo de WhatsApp es el siguiente:

-El profesor se compromete a informar todos los días sobre los aprendizajes más importantes en el área de lenguaje y matemáticas desarrollados a lo largo de la mañana y las tareas en estas áreas propuestas para casa.

- Las familias se comprometen a velar por que sus hijos e hijas tengan en la agenda las tareas propuestas.

- En caso de que sus hijos/as no tengan las tareas propuestas, pueden ser informados por los familiares responsables sobre las mismas y el alumnado realizará las tareas. Queda a criterio de las familias la forma de reconvenir al estudiante para que no olvide apuntar sus tareas.

-En ningún caso el grupo de WhatsApp de familias puede sustituir la responsabilidad del alumno/a.

- Si un alumno/a ha estado enfermo o no ha podido asistir al aula por otro motivo, puede ser informado de las tareas que se han realizado y las pendientes, a criterio de las familias.

-Los estudiantes se comprometen a decir la verdad en casa sobre las tareas pendientes, a hacerlas de forma autónoma y reflexiva y a pedir ayuda en caso necesario.

B Definición del plan de acción:

La reformulación del grupo de WhatsApp de familias en un grupo de WhatsApp mixto donde también estuviera incluido el profesor tutor y que tuviera unos principios y compromisos de actuación claros lo sustentamos en una concepción dual²⁴ de la realidad social marcada por las estructuras y sus límites, pero también por el papel transformador del “mundo de la vida” o agencia humana. En este sentido entendíamos que la acción educativa transformadora debía tratar de descolonizar las instituciones de las burocracias reproductoras mediante la colonización de los sistemas por parte del mundo de la vida. A

²⁴ La teoría crítica de la ciencia social que defiende la escuela de Frankfurt con su giro sobre la racionalidad comunicativa a partir de Habermas desarrolla una concepción dual de la sociedad y la educación al diferenciar los sistemas o estructuras del mundo de la vida. La emancipación, la transformación vendría dada por la desburocratización o la descolonización de las estructuras por parte del mundo de la vida. (Ibañez, 2003).

partir de este fundamento, elaboramos un esquema de trabajo. Partimos de un referente común-uso de WhatsApp en las comunicaciones habituales de las personas -y lo alineamos con la participación familiar entorno a las tareas o deberes del alumnado, entendiendo estos como la ampliación de tiempo de estudio monitoreado por la familia. (Epstein,2013).

Práctica educativa: creación de un grupo de WhatsApp alineado con las prácticas y actuaciones de éxito:

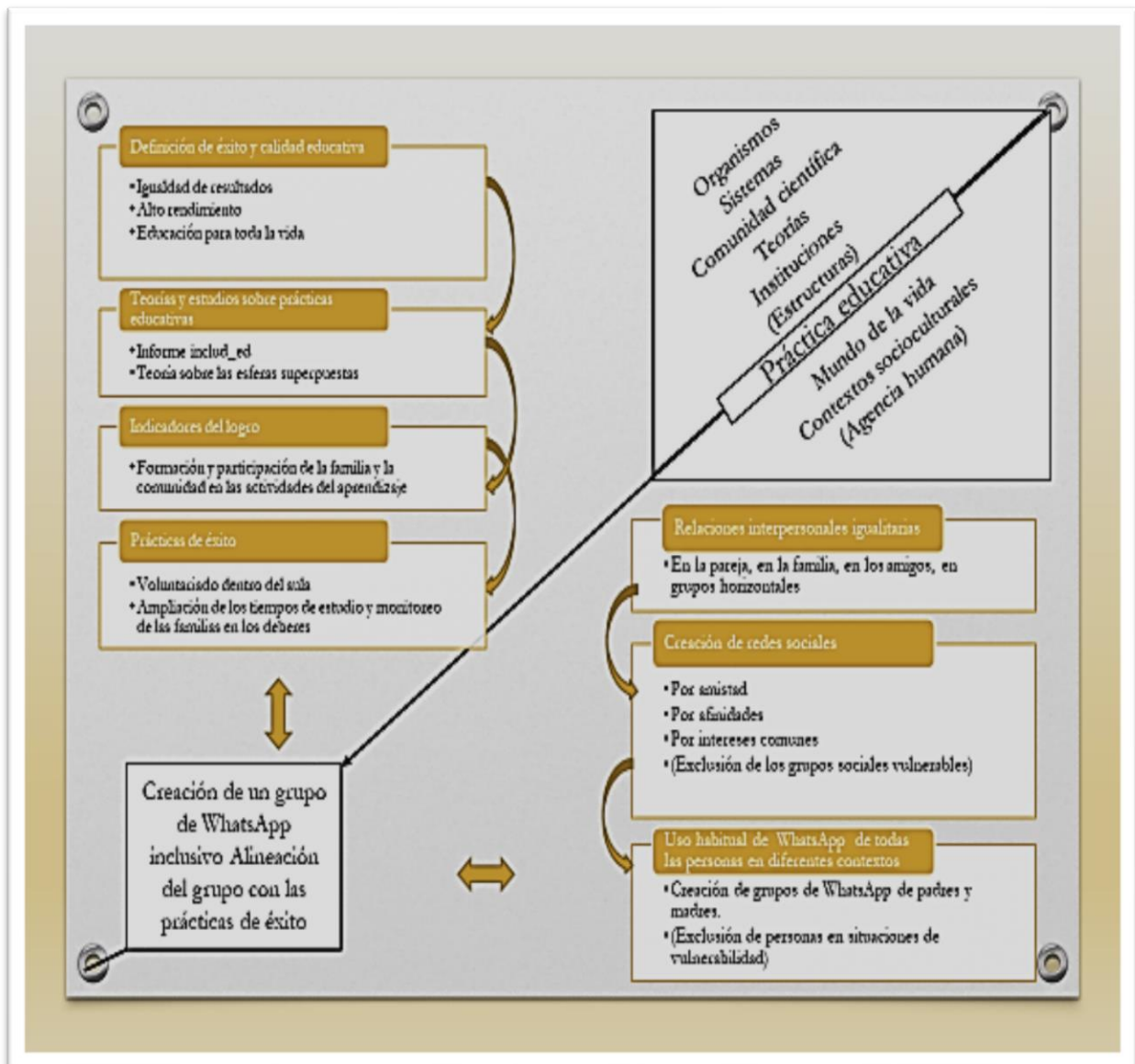


Ilustración 5. Creación propia.

Tuvimos en cuenta las AEE (Actuaciones Educativas de Éxito) e identificamos algunos de los riesgos que se dan en las redes sociales -nos guiamos por una doble dimensión,

transformadora-exclutora como forma de aclarar las barreras y su posible superación en relación con la participación en los grupos de WhatsApp:

Dimensiones transformadoras y exclutoras de los grupos de WhatsApp entorno a la escuela

DIMENSIONES DE LOS GRUPOS DE WHATSAPP ENTORNO A LA ESCUELA		
	TRANSFORMADORAS	EXCLUSORAS
Participación	Todos participan en un plano de igualdad: familiares y docentes	Exclusivos de determinados grupos: "WhatsApp de padres"
Aprendizaje dialógico	El diálogo gira entorno a las actividades de aprendizaje. Hay acuerdo. Se potencia el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.	Generación de ruido mediático. Dificultad para el acuerdo y el consenso. No se potencia el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.
Solidaridad e igualdad de diferencias	Ayuda, colaboración, se tiene en cuenta a los más vulnerables. Todas las familias participan.	Individualismo, exclusión de algunos familiares.
Creación de sentido	Referente de todos los grupos y personas. El profesor utiliza este referente para potenciar los acuerdos.	El profesor no utiliza este referente de todos los grupos para potenciar los acuerdos.

Ilustración 6. Creación propia. Se identifican las barreras y las potencialidades de los grupos de WhatsApp.

C. Objetivo principal:

- ✓ Aumentar de forma significativa el número de alumnos/as que realizan de forma reflexiva las tareas en casa.

D. Objetivos secundarios:

- ✓ Propiciar la participación familiar alrededor de las tareas o deberes del alumnado.
- ✓ Generar una red protectora para todo el alumnado en relación con las tareas realizadas en el aula y las propuestas para casa.
- ✓ Motivar una comunicación verdadera familia-alumno/a sobre las tareas de aprendizaje escolares.

- ✓ Motivar un grupo de WhatsApp de familiares libre de ruidos, malentendidos o distorsiones.

E. Reparto de tareas y compromisos adquiridos:

El tutor se encarga de generar el grupo y de informar sobre los aprendizajes de la mañana y el refuerzo para casa.

Los familiares velarán porque sus hijos tengan recogidas fielmente las tareas y monitorearán, reforzarán o apoyarán para que estos las desarrollen de manera reflexiva.

Los estudiantes se encargarán de apuntar las tareas y de desarrollarlas de forma autónoma.

F. Puesta en práctica:

El profesor tutor comenzó a informar mediante el grupo de WhatsApp durante el primer trimestre del curso escolar 2016/2017 y continuó con la acción durante los dos siguientes trimestres de ese curso y durante todo el curso 2017/2018. El grupo intercambió información referida a las tareas escolares.

Acciones que se han generado en esta actuación:

- ✓ Conversaciones de familiares y tutor sobre tareas propuestas para casa:

Dificultades detectadas por las familias sobre un ejercicio propuesto por el tutor. Después de detectar los familiares la dificultad, el tutor cuelga un vídeo en el blog del aula para ayudar en el monitoreo.

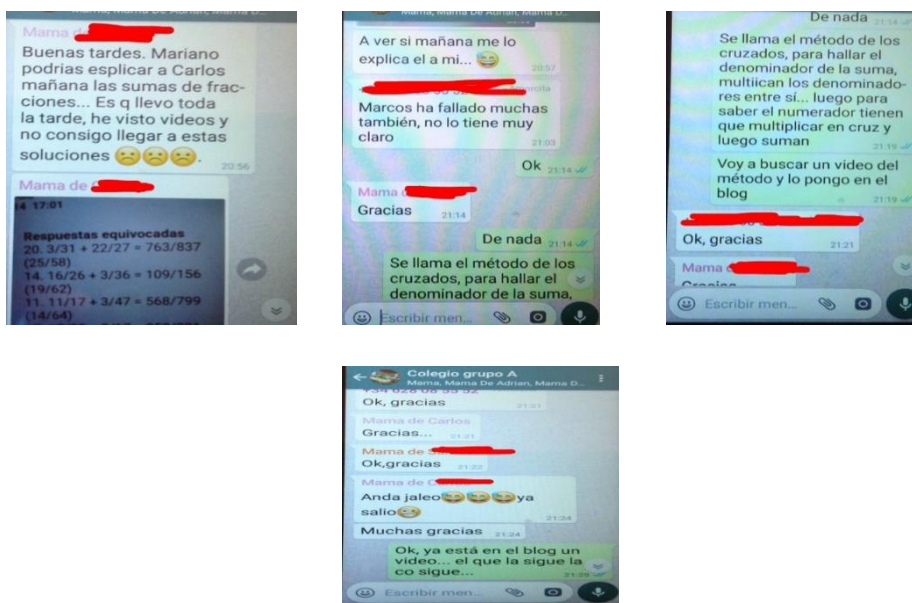


Ilustración 7. Diálogo de familiares con el tutor.

✓ Información sobre programación y notas:

Confluencia del grupo de WhatsApp, el blog del aula y la plataforma Moodle del centro. El profesor informa a las familias que ha colgado en la plataforma Moodle del centro las notas de los controles y en el blog de aula los objetivos y temporalización del siguiente bloque.

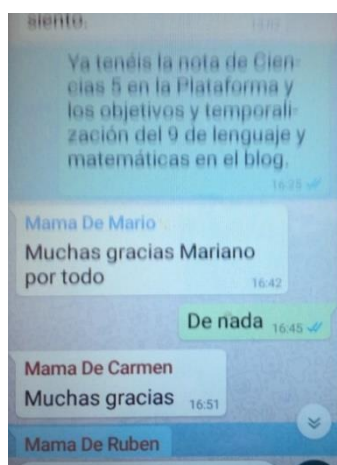


Ilustración 8. Conversación del tutor con las familias por el WhatsApp

✓ Ayuda entre familiares:

Creación de red protectora entre las familias. Tal y como se acordó las familias se ayudan para que todas puedan ejercer la ayuda o monitoreo. Un alumno ha estado malo y no tiene la referencia para poder hacer una pequeña tarea de investigación.

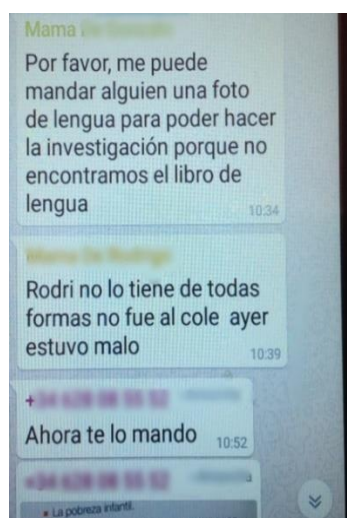


Ilustración 9. Conversación en el grupo de WhatsApp entre las familias.

✓ Información sobre las bases teóricas y el proceso para el seguimiento y evaluación del grupo:

Bases teóricas sobre la reformulación del grupo de WhatsApp y seguimiento acordado entre todos los agentes para la evaluación del grupo. El tutor comparte con todas las familias las bases teóricas sobre las que se sustentan la reformulación del grupo y los acuerdos a los que se ha llegado entre él y los propios familiares para evaluar su funcionamiento.

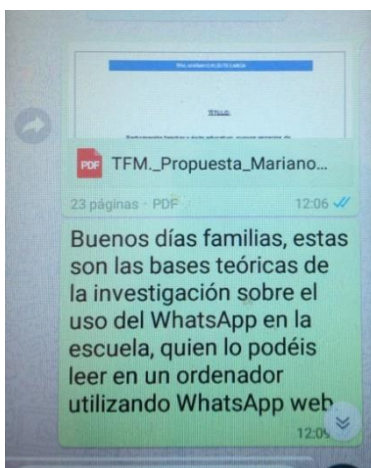


Ilustración 10. Información del tutor en el grupo de WhatsApp.

G. Evaluación de la intervención:

La evaluación del grupo de WhatsApp tuvo lugar durante todo el curso 2017/2018. Dentro de un diseño de investigación-acción, siguiendo el modelo de Kemmis,²⁵(planificación-acción-observación-reflexión), centramos la evaluación en la reflexión de todos los agentes acerca del funcionamiento del grupo. Nos apoyamos en la razón comunicativa de Habermas para salvar el desnivel investigador-investigado. (Metodología Comunicativa Crítica). Seguimos el siguiente esquema:

²⁵ Kemmis apoyándose en el modelo de Lewin, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana.(<http://eldesafiodelcambiorganizacional.pbworks.com>).

Proceso de seguimiento del grupo de WhatsApp

	<u>OBSERVACIÓN DEL GRUPO DE WHATSAPP:</u>	<u>REFLEXIÓN CONJUNTA. RAZÓN COMUNICATIVA.</u>
Seguimiento y evaluación del funcionamiento del grupo	PRIMERA FASE:	
	- Creación de un guion previo.	A cerca del guion que dará paso a la recogida de información. A través del propio grupo de WhatsApp.
	- Elección de los instrumentos de observación.	
	- Elección de los agentes participantes en la observación	(Primer trimestre del curso 2017/2018)
	SEGUNDA FASE:	
	- Recogida de información	- Metodología comunicativa crítica: grupo de discusión comunicativo y entrevistas en profundidad. (Segundo trimestre 2017/2018)
	TERCERA FASE:	
	- Análisis de los datos obtenidos	- Revisión conjunta del significado de los datos. - Contraste con el análisis de documentos escritos. (Tercer trimestre 2017/2018)

Tabla 10. Creación propia.

El guion al que hace referencia la tabla anterior sobre la recogida de información quedó definido en los siguientes bloques de contenidos:

- El grupo de WhatsApp como medio de información familiar sobre las tareas que los hijos e hijas realizan en el aula y sobre las tareas o deberes que deben realizar en casa. Otras fuentes de información habituales.
- El grupo de WhatsApp como medio de comunicación e intercambio bidireccional entre familias y profesor sobre aspectos relacionados con los consensos previos y sobre otros aspectos relacionados con la educación y las “condiciones de cuidado” de los hijos e hijas, alumnas y alumnos. Otras maneras de establecer una comunicación efectiva.
- El grupo de WhatsApp como palanca para promover el diálogo entre las familias y sus hijos e hijas en torno a las actividades de aprendizaje. Factores que influyen.
- Influencia del grupo de WhatsApp en las actitudes y actuaciones de las familias en el acompañamiento de sus hijos e hijas sobre las tareas escolares.

- Influencia del grupo de WhatsApp en las actitudes y responsabilidades ante las tareas escolares de los alumnos y alumnas. Posibles dificultades.

Este guion fue el utilizado en las entrevistas individuales y el grupo de discusión. (pág. 92 del presente trabajo, anexos: extracto del grupo focal y de una de las entrevistas individuales). El proceso de observación y evaluación de este grupo de WhatsApp motivó un Trabajo Fin de Máster en la UNED que se puede consultar en las referencias bibliográficas.

3.5.3.- 3ª Intervención: Uso del Thatquiz en el refuerzo de las matemáticas con apoyo parental.

A. Análisis del problema:

En la primera evaluación de resultados de la tutoría de 5º del curso 2017/2018, el profesor tutor constató que los resultados en el área de matemáticas, fundamentalmente en cálculo y resolución de problemas eran pobres, por debajo de las expectativas planteadas a principio del trimestre.

Este tema se trató con las familias en reunión general a principios del segundo trimestre. Durante esta reunión y en posteriores diálogos establecidos a través del grupo de WhatsApp creado, se establecieron los siguientes acuerdos:

- ✓ Aumentar el tiempo de trabajo del alumnado en esta área, sobre todo en relación con el cálculo y la resolución de problemas.
- ✓ Aumentar el *feedback* respecto a los fallos y correcciones de los ejercicios de los alumnos/as.
- ✓ Potenciar el apoyo parental respecto a los ejercicios de cálculo y la resolución de problemas de los estudiantes.

Para ayudar en la tarea, el profesor tutor eligió la herramienta Thatquiz, por un triple motivo: (pag.94-96, del presente trabajo, anexos).

- ✓ Facilidad para diseñar actividades de cálculo y problemas para el nivel de enseñanza propuesto.
- ✓ Información automática al alumnado sobre sus aciertos, errores y sobre las soluciones correctas.
- ✓ Aplicación App para las familias donde les informa de los ejercicios planteados a sus hijos, sobre lo que ha hecho bien y sobre lo que ha hecho mal.

B. Objetivo principal:

- ✓ Aumentar la competencia de cálculo y resolución de problemas en todos los alumnos/as.

C. Objetivos Secundarios:

- ✓ Aumentar la retroalimentación para que el alumnado tenga mayor probabilidad de aprendizaje exitoso.
- ✓ Potenciar la participación y control parental respecto al desarrollo del cálculo y la resolución de problemas.

D. Reparto de tareas y compromisos adquiridos:

- ✓ El tutor se encarga de general el grupo con una contraseña para cada alumno/a y familia.
- ✓ El tutor se encarga de diseñar las actividades y las temporalizaras para cumplir con la programación.
- ✓ Las familias de encargan de descargar en su móvil la App del programa.
- ✓ Las familias velan porque sus hijos/as hagan las tareas de forma reflexiva.

E. Puesta en práctica:

Atendiendo a los compromisos adquiridos con familias y alumnado, el profesor crea el grupo, las actividades y las asigna según las necesidades observadas.

Acciones que se han generado con esta actuación:

- ✓ El alumnado realiza las tareas asignadas por el tutor en casa con el ordenador.

La siguiente tabla es un pantallazo de las tareas propuestas y las asignaciones.

<input type="checkbox"/>	<u>Código</u>	<u>Nombre</u>	<u>Tipo</u>	<u># Duración</u>	<u>Hech</u>	<u>Nive</u>	<u>Asignado</u>	<u>Fecha límite</u>
<input type="checkbox"/>	<u>G5AC3RL</u> <u>1</u>	Longitud de la circunferencia y área del círculo	Geometría	$\frac{2}{0}$ Abierta	13	100	2018.05.24	-
<input type="checkbox"/>	<u>YSI85TZ</u> <u>Q</u>	Áreas y perímetros	Geometría	$\frac{2}{0}$ Abierta	16	100	2018.05.20	-
<input type="checkbox"/>	<u>P5SIFYQ</u> <u>B</u>	Cálculo	Juntado	$\frac{2}{2}$ Abierta	20	100	2018.05.13	-
<input type="checkbox"/>	<u>QILZWN5</u> <u>V</u>	Reloj3	Juntado	$\frac{2}{0}$ 30:00	17	2	2018.04.26	-
<input type="checkbox"/>	<u>XLOM94T</u> <u>L</u>	Reloj2	Reloj	$\frac{1}{0}$ 15:00	12	4	2018.04.24	-
<input type="checkbox"/>	<u>EXOCDSY</u> <u>L</u>	Reloj 1	Reloj	$\frac{2}{0}$ 5:00	16	4	2018.04.24	-

Ilustración 11. Generada por la herramienta Thatquiz

- ✓ Información automática para el tutor de los fallos más frecuentes de sus alumnos/as:

Ejercicio "La factura de teléfono"

Equivocaciones frecuentes	
Frecuencia	Problema
12	Coste con IVA hace dos meses ↔ 60,50
12	Coste de las no nacionales ... ↔ 20,63
8	Gasto total Sin IVA mes pasado ↔ 33,52
7	IVA del Pack ADSL+ llamadas na ↔ 4,20
7	IVA llamadas a móviles ↔ 0,33
6	IVA llamadas internacionales ↔ 1,75
3	IVA mantenimiento de línea ↔ 2,72

Ilustración 12. Generada por la herramienta Thatquiz.

- ✓ Información al alumnado sobre errores y correcciones: información del tiempo que ha tardado, en número total de aciertos, el número total de errores, los errores cometidos y, entre paréntesis, la solución.

La factura de teléfono		[VFDS9FF5]
Alumno/a:	XXXXXX	Puntos:2/7
Cumplido:	7	
Sin cumplir:	0	
Reloj:	6.14	
Acertado	:2	Equivocado: 5
Respuestas		equivocadas:
1.IVA	mantenimiento de línea ↔ 2,72	(20,63)
2.IVA	llamadas internacionales ↔ 1,75	(2,72)
3.Gasto	total Sin IVA mes pasado ↔ 33,52	(60,50)
4.Coste	de las no nacionales ... ↔ 20,63	(1,75)
5.	Coste con IVA hace dos meses ↔ 60,50	(33,52)

Ilustración 13. Generada por la herramienta Thatquiz.

- ✓ Información a la familia sobre el trabajo del alumnado: esta información llega al móvil familiar una vez que se ha descargado la App

porcentajes y decimales OXKTN23Z
2018.03.08 16:12

Porcentaje	[Editar]	100%
Puntos		20/20
Cumplido		20
Sin cumplir		0
Acertado		20
Equivocado		0
Tiempo		8:49
Segundos (promedio)		26,45

Ilustración 14. Generada por Thatquiz.

F. Evaluación de la intervención:

La evaluación de la intervención la llevamos a cabo desde una doble perspectiva:

- ✓ Observación de los resultados del alumnado en la segunda evaluación del curso. Utilización de las pruebas escritas habituales en la tutoría para medir los resultados.
- ✓ Reunión individualizada con cada familia para cambiar opiniones sobre la intervención desde una doble perspectiva: ayuda para ejercer un rol parental más activo en las tareas de cálculo y resolución de problemas y cómo ha influido en la mejora del rendimiento de su hijo/a.

BLOQUE 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4.1. Análisis de los Resultados de cada Intervención:

Todas las actuaciones que se han llevado a cabo han partido de problemas reales detectados relacionados con el rendimiento y el aprendizaje. Para poder dar una solución transformadora hemos contado en todos los casos con un clima de confianza con las familias que hemos fomentado en:

- ✓ Tenerlas en cuenta como agentes educativos.
- ✓ Establecimiento de comunicaciones múltiples y horizontales evitando cualquier tipo de barrera o interferencia.
- ✓ Alineación de nuestra práctica docente con las AEE, fundamentalmente con la ampliación del tiempo de trabajo de nuestro alumnado, compartiendo con las familias los referentes teóricos, los objetivos y las acciones que queríamos promover.
- ✓ Utilización de la tecnología desde una perspectiva dialógica, con primacía de la comunicación bidireccional entre tutor-familia.

A. Resultados de la primera intervención. (Creación de un Periódico Digital de Aula).

- ✓ Mejora del aprendizaje del alumnado en la prueba final diseñada siguiendo el modelo del ejercicio de escritura libre de la Evaluación General de Diagnóstico 4º de Primaria del 2009. (Esta prueba también se utilizó a principio de curso -antes de la intervención- a modo de evaluación inicial. La única diferencia entre los requerimientos de las dos pruebas fue la extensión del escrito: la evaluación inicial era sobre cuatro líneas y un párrafo y la final sobre diez y de uno a dos párrafos). En todos los casos, los estudiantes mejoraron la puntuación respecto a la evaluación inicial en al menos un punto sobre cinco.
- ✓ Mejora en la comunicación familia-estudiante en relación con las tareas de la escuela y en la implicación parental respecto de dichas tareas: en la reunión final, a modo de grupo focal, que mantuvimos con diez familiares del grupo, se llegó a la idea unánime de que la actividad había impulsado una comunicación positiva con sus hijos respecto de la tarea propuesta lo que redundó, a juicio de los familiares, en una mayor implicación por parte de estos en las tareas de escritura de sus hijos e hijas.

B. Resultados de la segunda intervención. (Reformulación del grupo de WhatsApp de familiares):

En el análisis de resultados finales sobre el grupo de WhatsApp pudimos constatar, a partir de los registros del profesor tutor, cómo a mediados del curso 2017/2018, había disminuido de forma muy significativa el número de alumnos y alumnas que no entregaban de forma completa las tareas realizadas en las áreas de lenguaje y matemáticas respecto al curso anterior. De igual manera constatamos que en el caso de otras áreas que no se tuvieron en cuenta a la hora de informar a las familias por el grupo de WhatsApp, esta disminución no se produjo. (pág. 91 del presente trabajo, anexos: registro de tareas). Respecto a los objetivos secundarios quedó patente en el análisis de las conversaciones y mensajes producidas durante más de un curso por el grupo, la ausencia total de malentendidos, deformaciones o interferencias informativas.

En cuanto a la percepción de las familias respecto al beneficio del grupo para poder ayudar a sus hijos en las tareas, quedó patente tanto en las entrevistas, como en el grupo de discusión que se habían sentido beneficiadas en un doble sentido: mejora en la comunicación con sus hijos e hijas respecto a lo que hacen en la escuela y empoderamiento a la hora de poder ayudar y monitorear en los deberes, tal y como queda reflejado en el siguiente extracto:

. “Todos y todas tenemos la misma información sobre los contenidos y sobre las tareas. La verdad es que a mi hijo no se le olvida apuntarlos, pero nos ha sido de gran ayuda cuando ha faltado a clase porque ha estado enfermo, aun así, ha podido seguir haciendo las tareas”

“Al compartir lo que hacen y lo que tienen para casa y como ellos también saben que compartimos eso con el tutor y con ellos, pues es muy fácil”

“Aunque sigue siendo un niño difícil, es muy cabezota, hemos mejorado mucho, ahora sabe lo que hay y es muchas veces él quien nos cuenta todo, antes no lo hacía”.

C. Resultados de la tercera intervención. (Uso del Thatquiz en el refuerzo de las matemáticas con apoyo parental).

- ✓ Mejora en el aprendizaje: en la segunda evaluación del curso se observó una mejora significativa en las pruebas propuestas por el tutor para el área de matemáticas por parte de todos los estudiantes del grupo, fundamentalmente en las dimensiones de cálculo y resolución de problemas. En la tercera evaluación se

confirmó la tendencia de resultados. Todo el alumnado del grupo consiguió superar los indicadores de logro propuestos.

- ✓ Todas las familias manifestaron en tutorías o reuniones individualizadas llevadas a cabo durante los dos últimos meses del curso escolar que la herramienta les había ayudado a ejercer un rol parental más activo respecto de las tareas trabajadas con los estudiantes y que posiblemente esta participación había repercutido en la mejora del rendimiento de sus hijos e hijas.

Para tener una visión más global sobre las actuaciones llevadas a cabo, presentamos la siguiente tabla explicativa en la que referenciamos el año escolar, el curso, el problema que dio pie a la actuación, el objetivo principal, las tareas propuestas y los resultados obtenidos de cada actuación:

Síntesis de las actuaciones llevadas a cabo y los resultados que han podido promover.

	PROBLEMA DETECTADO	OBJETIVO PRINCIPAL	TAREAS PROPUESTAS	RESULTADOS
2010/2011 4º DE PRIMARIA	Bajo rendimiento en escritura libre	Desarrollar la expresión escrita de textos libres en todos los alumnos/as mediante la utilización de recursos TIC.	Creación de un blog de aula a modo de periódico digital, con producción de textos libres de diferentes estilos y con participación parental.	Mejora significativa de los resultados, medido con una prueba específica generada por el tutor.
2016/2017 4º DE PRIMARIA	Divergencia de opinión entre los padres sobre el valor de los deberes. Divergencia en la realización de los deberes por parte del alumnado y pobres resultados en los que menos tareas entregan.	Aumentar de forma significativa en número de alumnos/as que hacen las tareas de forma reflexiva en casa.	Reformulación del “grupo de padres”: Alienación del grupo con las AEE. Formación y concienciación familiar.	Aumento de significativo de alumnos/as que entregan la totalidad de tareas demandadas de forma reflexiva

2017/2018 5° DE PRIMARIA	Pobres resultados en el área de matemáticas en la primera evaluación del curso.	Aumentar la competencia del cálculo y la resolución de problemas en todo el grupo.	la Creación de ejercicios de matemáticas con mayor grado de retroalimentación profesor-alumno-familia. Herramienta Thatquiz.	de Mejora significativa de los resultados en el área de matemáticas en la segunda y tercera evaluación.
-----------------------------	---------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 11. Creación propia

4.2. Conclusiones:

Todas las acciones emprendidas han contado con el soporte de la plataforma Moodle de la escuela: el blog y el Thatquiz están anclados en ella. En el caso de la comunicación bidireccional elegimos el WhatsApp, en vez de herramientas de la propia plataforma o ancladas en ella tipo Clas-Dojo²⁶ por un doble motivo: pretendíamos una reformulación de los típicos “grupos de WhatsApp de padres” en la que se potenciara los aspectos positivos: rapidez del mensaje, uso cotidiano, referente de todas las personas y grupos sociales y evitara los negativos: generación de ruido mediático, malos entendidos, corrientes de opinión contrarias al trabajo realizado en la escuela, generación de círculos de poder, etc.

Muchas de las comunicaciones establecidas vía WhatsApp han hecho referencia a actividades e informaciones de la plataforma escolar.

Tenemos que destacar que la primera actuación, la creación del blog virtual, aun consiguiendo en gran parte los objetivos propuestos, tuvo una menor participación familiar que las actuaciones llevadas a cabo en años posteriores. No podemos decir a ciencia cierta a qué se debe esta diferencia, entre otras cuestiones porque obedecen a cursos – alumnos y familias- diferentes, pero podemos intuir que la ausencia, en ese

²⁶ Clas-Dojo: “Permite una comunicación inmediata, en la que se puede plantear como medio de notificación familia-escuela, con la opción de mantener conversaciones privadas con las familias de manera instantánea y directa, enviar mensajes generales, notificaciones, avisos y mostrar en el muro fotografías o vídeos de interés general. La ventaja frente al aula virtual o la plataforma Moodle, que en la actualidad es de uso generalizado en colegios e institutos, es que se pueden mantener conversaciones vía “chat” y obtienen información instantánea, sobre todo si tenemos la aplicación móvil, que es totalmente aconsejable manejar”. Sanchez, C. (2018)

momento, de una vía de comunicación como el WhatsApp, es uno de los factores que pueden explicar esta diferencia.

Otra de las cuestiones importantes a analizar es la ausencia de conflictos en los grupos o tutorías donde hemos intervenido en los periodos señalados. Al igual que antes, no podemos establecer relaciones causales que expliquen este hecho, pero pensamos que el clima de comunicación en relación con el aprendizaje y la participación familiar, al igual que se resalta en la literatura científica, es uno de los factores que ha podido influir.

Aunque la tercera intervención tiene un carácter más instrumental que las dos anteriores, el peso de la acción cae en la herramienta en vez de en los procesos comunicativos, el uso de esta juntamente con las comunicaciones establecidas por WhatsApp ha favorecido el establecimiento de la razón comunicativa que buscábamos.

Nuestra forma de actuar ha tenido la intención clara de generar una cultura, una forma de hacer, que fuera inclusiva, que diera valor a las diferencias buscando la mejora de resultados en todos. De esta manera, alumnado, profesores y familiares han estado concienciados sobre lo importante que es el esfuerzo, el compromiso y la solidaridad para conseguir los objetivos. El respeto por la producción de todo el alumnado, la ayuda entre todos los agentes participantes (alumnado, profesores y familiares) en el horario escolar y más allá de este con la ayuda de la tecnología, han sido los principios en los que hemos basado las intervenciones. Todo el alumnado y todas las familias, en mayor o menor grado, han participado de las actividades propuestas.

En todos los casos los resultados del aprendizaje han sido satisfactorios, sin tener que tomar con ningún alumno la decisión de no promoción al siguiente curso. Con el alumnado de 4º del año académico 2010/2011 hicimos un seguimiento en el que pudimos constatar que tampoco hubo repeticiones en los dos últimos cursos de primaria en los que no fui su tutor. El grupo 2016/2017 es el mismo que el del 2017/2018 y continúo con ellos en el presente ejercicio.

A la luz de nuestra experiencia y tomando como referencia la literatura científica analizada, podemos suponer que la generación de entornos de aprendizaje eficaces en la sociedad actual pasa por el uso de redes, escenarios o plataformas que pongan en comunicación a todos los agentes educativos. Esta comunicación va más allá de un mero enfoque instrumental; debe generar un clima en el que es posible un aprendizaje de todos los intervinientes. Mediante los procesos compartidos estamos generando conocimiento

que sirve a los profesores, a los estudiantes y a las familias para poder alcanzar sus metas. El profesor comprende mejor las necesidades que tienen sus familias y sus alumnos/as, los familiares entienden mejor como pueden ayudar a sus hijos y el papel que todos jugamos en el proceso y los estudiantes comprender lo importante que resulta el aprendizaje en su desarrollo.

Creemos que es posible generar redes de aprendizaje virtuales en la educación básica con el uso combinado de herramientas que favorezcan la comunicación, la cocreación y la retroalimentación en los procesos educativos de todos los agentes que estamos mencionando. Creemos que la participación de todos, guiada por unos principios compartidos, garantizan un entorno de seguridad que puede suponer el caldo de cultivo del éxito de todos los estudiantes. Es posible que tanto las plataformas como los escenarios virtuales, ofrezcan todos estos elementos. Está en la mano de los docentes, directores, orientadores y administración, promover su uso en la dirección adecuada.

BLOQUE 5. BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

5.1. Bibliografía:

Alvargonzalez .D. (1998-1999). Del relativismo cultural y otros relativismos. *Proyecto filosofía en español*, (3), 8-13. Disponible en: <http://www.filosofia.org/hem/199/19981101.htm>

Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, (64) 5-18.

Aubert, A; García, C y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.

Aubert, A; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008): *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1989). Psicología educativa. *Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Editorial Trillas.

Ayala, M. (2013). La impersonalidad aceptada del discurso en Facebook: El estatus más común entre los jóvenes. *Fonseca, Journal of Communication*, (6), 26-52.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós

Bernad, O y Llevot, N. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110.

Bernal, J.L y Gil, M^a. T. (1999). The accelerated school, un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de pedagogía*, 285,33-38.

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (pp 331-351). Barcelona: Praxis.

Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2 (2), 147-175.

Bonell, G. (2015). La promoción de la participación educativa de las familias desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Valladolid.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Barcelona, Ediciones Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R.Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. (pp 187-249). Bristol: Jessica Kingsley Publisher.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor, 2000).

Calvo, M. I., Verdugo, M. Á. y Amor, A. M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 99-113.

Caporarello, L. & Sarchioni, G. (2014). E-learning: the recipe for success. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 10(1), 117-128.

Casals, J (2012). Claves para conseguir el éxito educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 20-26.

Caspe, M, López, M y Wolos, C. (2006) Family involvement in elementary school children's : evidence that family involvement promotes school success for every child of every age. Harvard Family Review Project 2, 1-12. Recuperado de <http://www.hfrp.org/familyinvolvement/publications-resources/familyinvolvement-in-elementary-school-children-seducation>.

Castells, M; Flecha, R; Freire, P; Giroux, H; Macedo, D y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M (2006). *La Sociedad Red*. Barcelona: Alianza Editorial.

Castells, Manuel (2015). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.

CERMI (2017). Derechos Humanos y Discapacidad, Informe de España 2016. Madrid: CINCA y CERMI. Recuperado de https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/novedades/Informe%202016_ONUDEF.pdf

Chocarro, D.L. (2013). Las tertulias dialógicas. Un recurso didáctico en la formación de los docentes. *Historia y comunicación social*,18, 219-229.

Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.

Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica.

Cole, M. (1994). A Conception of Culture for a Communication Theory of Mind. En Vocate, D.R. (ed.). *Intrapersonal Communication: Different Voices, Different Minds*. pp 77-98. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Convivencia Escolar. (2015). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Línea de actuación 3. Incorporación de actuaciones educativas de éxito. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/convivencia-escolar/plan-de-convivencia/lineas-maestras-actuacion/actuaciones-educativas-de-exito-.html>

Cope, B., y Kalantzis, M. (2010). “Multialfabetización”: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), 53-92.

Cornejo, R; Albornoz, N. y Palacios, D. 2016. Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. *Cinta moebio* 56, 121-135.

Enguita, M. (1989). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en la Sociedad industrial*. México: Fondo de Cultura Económica.

Elboj, C; Puigdemívol, I; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado. Westview Press.

Epstein, J.L (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. Santiago, Chile: Fundación CAP.

Epstein, J.L; Salinas, K. C; Sanders, G, Simon, S; Jansorn, N y Van Voorhis, F. (1997). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. California: Corwin press.

Epstein, J. L y Sheldon, S.B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. En C. F. Conrad, y R. Serlin (Eds.), *SAGE handbook*

for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry. (pp 117-138).
Thousand Oaks, CA: Sage.

Epstein, J. y Clark S, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61 (8), 12-18

Fernández, R; Álvarez, M; Woitschach, P; Suárez, J y Cuesta, M. (2017) Parental involvement and academic performance: less control and more communication. *Psicothema*, 453-461.

Ferrero M, Garaizar P y Vadillo MA (2016) Neuromyths in Education: Prevalence among Spanish Teachers and an Exploration of Cross-Cultural Variation. *Front. Hum. Neurosciencie*. 10:496. doi: 10.3389/fnhum.2016.00496.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (2009). The Educative City and Critical Education. En M. W. Apple, W. Au y L. A. Gandin (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 327-340). New York: Taylor and Francis.

Flecha, R y Álvarez, P. (2015). Investigación educativa e impacto social. Claves para mejorar la educación de todos los niños y niñas. *Padres y maestros*, 382, 15-19.

Flecha, R; Buslon, N. (2016). Cincuenta años después del informe Coleman. Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127-14.

Flecha, R y Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política basada en evidencias. *Avances en supervisión educativa*. 23, 1-18.

Flecha, R y Puigvert, L. (2004) El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: una propuesta de democratización de los medios. *Nómadas*, 21, 40-52.

Flecha, R. y Tortajada. (1999): Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En Imbernón, F. y otros: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, 1, pp 13-28. Grao, Barcelona.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.

García, M. C.; Del Hoyo, M. y Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 12(43), 35-43. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-03>.

García, M. y López, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, (1), 277-293.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Maroto.

Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus: Madrid.

Habermas, J. (1987 b). *Teoría de la acción comunicativa: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

Henderson, A.T. y Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310- 331.

Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, (1), 145-152.

Includ-ed Consortium. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) Mayo, 2017. Una breve historia de las TIC educativas en España. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Kandel, E. (2007). *En busca de la memoria: nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Katz.

Kemmis, S. (1988). *El currículum: va más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Levy, P. (2004): *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: <http://inteligencia colectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). (BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). («BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

Mccarthy, C. (1994) *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.

Medrano, C. (2005): El asesoramiento en educación no formal: una mirada desde los orígenes de este modelo de intervención. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.): *La práctica educativa del asesoramiento a examen.2*, (pp 119-138). Barcelona: Graó.

Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.

Objetivos educativos europeos y españoles estrategia educación formación 2020 Informe español 2013. Ministerio de Educación, Cultura y deporte. Recuperado de : <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/objetivos-educativos-europeos-y-espanoles-estrategia-educacion-y-formacion-2020-informe-espanol-2013/educacion-union-europea/16144>

OCDE, (2002). DeSeCo. La definición y la selección de las competencias clave. Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Osuna, S. (2007). *Configuración y Gestión de Plataformas Digitales*. Madrid: UNED.

Osuna, S.; C. y Aparici, R. (2013). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo. 16(81), 608-638.

Pereda, C. (2000). ¿Qué es ser una escuela para una escuela?; Observaciones sobre su comprensión. Tesis de grado Licenciatura en Sociología- Departamento de Sociología- Facultad de Ciencias Sociales- Universidad de la República.

Prawat,R.S. y Floden, R (1996). Constructivism, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31, 215-225.

Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 10 (3), 7-30

Prince-Mitchell, M. (2009). Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *The School Community Journal*, 19(2), 9-26.

Puente, M. (2018). Participación familiar y éxito educativo: nuevos espacios de diálogo para potenciar las alianzas entre profesores y padres. Los grupos de WhatsApp en la escuela. Trabajo fin de máster. UNED.

Rodrigo, M. (2015). Movimientos antivacunas. *Revista Pediátrica Atención Primaria*.17, 66. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4321/S1130-76322015000300001>

Roura-Redondo, M. (2017). Aprendizaje dialógico en escenarios virtuales: Percepción de la comunidad universitaria sobre el diálogo online. *Revista Mediterránea de Comunicación*. 8(2), 287-300. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.2.18>

Sanchez, C. (2018). Class Dojo una App para profesores y familias. *Revista Ventana Abierta* .Disponible en: <http://revistaventanaabierta.es/class-dojo-una-app-para-profesores-y-familias/>

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Sen, A. (2000), *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.

Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275. doi:10.3200/joer.100.5.267-275.

Sheldon, S. B., & Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in US schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148. doi:10.1076/sesi.15.2.125.30434.

Siemens, G. (2004). A learning theory for the digital age. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.

Slavin, R. E. (1989). PET and the pendulum: Faddism in education and how to stop it. *Phi Delta Kappan*, 70,10, 752–758.

Ströker, E. (1985). La idea de Popper del racionalismo crítico. *Revista internacional de filosofía*, 15, 231-244.

Trejo, R. (2014). Ética en las redes sociales. Dilemas y reflexiones. En Germán, L. y Pérez, M.G. (Eds.), *Ética multicultural y sociedad red* (pp 39-51). Madrid: Fundación Telefónica.

UNESCO, (1996). La educación encierra un tesoro. Informe Delors. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

UNESCO, (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Declaración de Incheon. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO, (2018). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Disponible en : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_spa

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

5.2. Anexos:

5.2.1.- Acuerdos que han dado pie a las actuaciones:

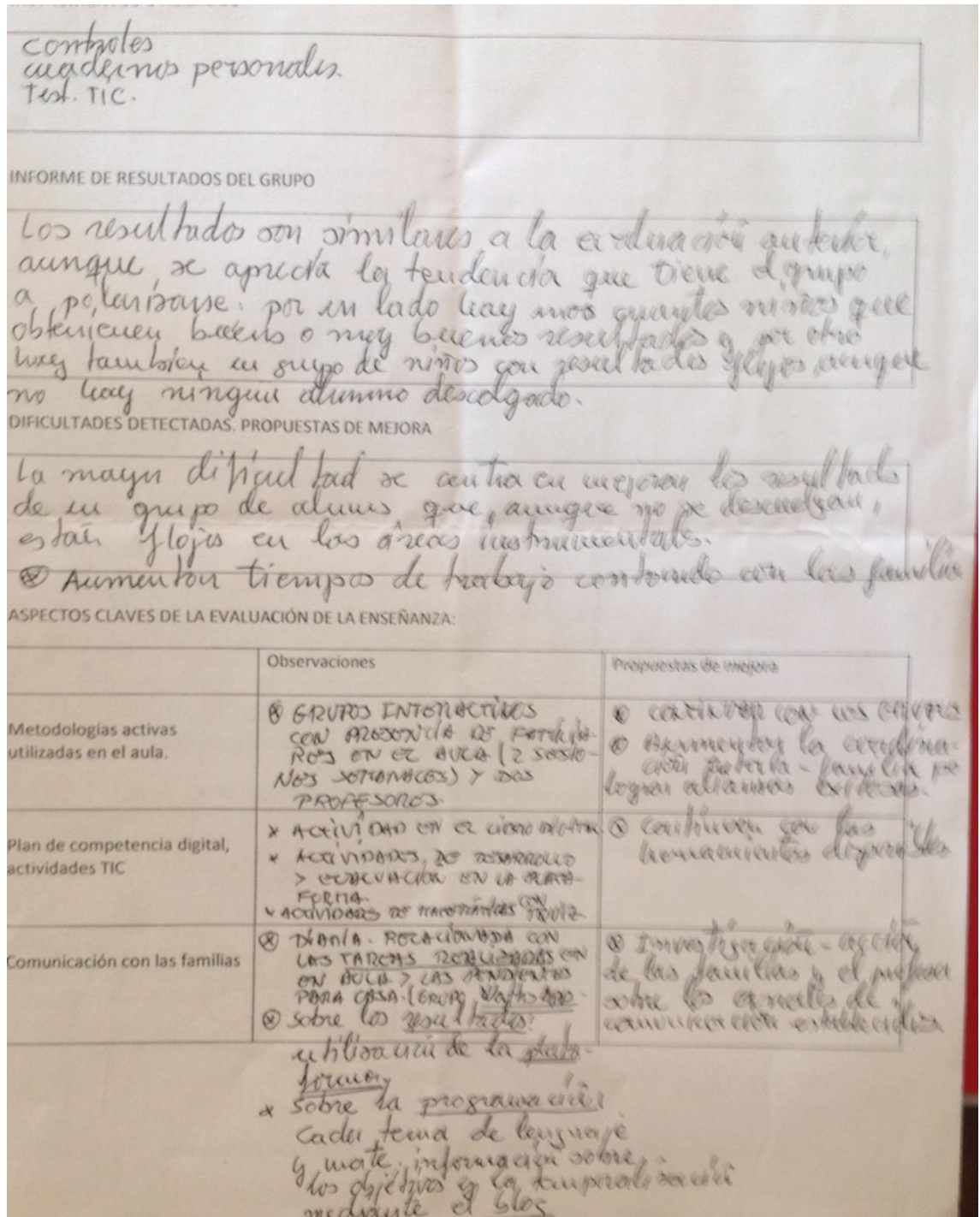


Ilustración 15. A. Acuerdos en sesión de evaluación para el uso de la herramienta Thatquiz

5.2.2.- Tareas educativas con el uso de las TIC desde una perspectiva dialógica:

- ✓ Cocreación: creación conjunta de contenidos (alumnado, familias y profesores).



La Nintendo 3DS

martes, 20 de septiembre de 2011

Como muchos sabréis las comuniones fueron hace unas semanas y a mí me regalaron muchas cosas, entre ellas la Nintendo 3ds, que es una máquina un tanto especial: se puede ver en 3D sin gafas, pero hay gente que dice que te puede dañar la vista. Yo desde luego no he tenido ningún problema con ella (de momento), además si te puedes grabar películas (no lo sé, no lo tengo muy claro) te sale más rentable que comprarla o ir al cine



Somos Parte del Ecosistema

20-6-2011

El planeta tierra, con todos los seres vivos que lo habitamos, es un gran ecosistema. Las personas formamos parte del ecosistema. Necesitamos aire limpio para respirar y alimentos para nutrirnos. Todos podemos hacer algo sencillo para proteger el planeta. Por ejemplo, usar los contenedores de reciclaje, para reducir las basuras y gastar menos energía para reducir la contaminación. Así, acumular el papel usado para reciclarlo o apagar la luz cuando salgas de una habitación son gestos que ayudan a

La tira cómica



Ilustración 16. Entradas publicadas en el blog digital con producciones del alumnado.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE CON LAS TIC DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA:
HACIA LA DESAPARICIÓN DE LAS FRONTERAS
ENTRE LOS DIFERENTES ESCENARIOS EDUCATIVOS

Periódico Escolar CEIP "Ana de Austria"
Fundado en 2011

Reporter@ comarcal

7ª edición 2-5-11

RECETA BÚLGARA (Brioche casero de pascua)

INGREDIENTES
5 huevos
1 taza de azúcar
1 taza de leche
1 taza de aceite de girasol
1 limón
1 levadura fresca
2 sobres de vainilla
1 kilo de harina

PREPARACIÓN

En medio vaso de leche templado se revuelve la levadura, 1 cucharita de azúcar, 1 cucharita de sal y 2-3 cucharas de harina. Se dejan a reposar. En otro recipiente se remueven los huevos, la mitad de la leche, medio vaso del aceite, el azúcar, los sobres de la vainilla, la corteza rayada y el zumo del limón. En un bol se pone la harina y se añaden la levadura y la mezcla de los huevos. Empezamos a amasar y añadimos poco a poco la otra mitad del aceite hasta obtener una masa blandita pero que no se pega por los dedos...

Periódico Escolar CEIP "Ana de Austria"
Fundado en 2011

Reporter@ comarcal

11ª edición

EL RECREO DE MI COLE A las once y media en punto todos dejan de estudiar nos ponemos el abrigo y nos vamos a jugar.

Algunos sacan los cromos
otros juegan al balón
hay quien habla, quien pasea,
pero yo juego al frontón.

Quando el reloj da las doce
y el timbre se oye sonar,
todos corren hacia clase
para volver a estudiar.

Isabel González Martín.

Periódico Escolar CEIP "Ana de Austria"
Fundado en 2011

Reporter@ comarcal

2011

LA FIBROSIS QUÍSTICA

La fibrosis quística es una enfermedad frecuente en la raza blanca, que aparece en uno de cada 2500-4000 nacidos vivos.
Es una enfermedad crónica que afecta a las zonas del cuerpo que producen secreciones (pulmón, hígado, páncreas, sistema reproductor.)
El tratamiento de esta enfermedad está basado en tres pilares:
-Una nutrición adecuada.
-Utilizar medicamentos que luchen contra la infección.
-Realizar con regularidad la fisioterapia respiratoria, ejercicio de fortalecimiento de la musculatura del tórax y practicar algún deporte.

Nerea Lera para "la reporter@"

Periódico Escolar CEIP "Ana de Austria"
Fundado en 2011

Reporter@ comarcal

10ª edición, 15-5-2011

EUROVISIÓN 2011

El pasado 14 de mayo se celebró eurovisión 2011 en Dusseldorf (Alemania). Nuestra representante era Lucía Pérez con la canción "Que me quiten lo bailao", quedando en el antepenúltimo puesto, ya que quedamos con 50 puntos.
Finalmente ganó Azerbaiyán con 221. Las votaciones a favor de España fueron las siguientes:

Francia y Portugal:12 puntos.
Albania y Rumanania:5 puntos.
Estonia y ARY de Macedonia:4 puntos.
Suiza:3 puntos.
Eslovaquia y Eslovenia:2 puntos.
Reino Unido:1 punto.

Lucía siempre podrá decir «que me quiten lo bailao».

Andrea Conde

Periódico Escolar CEIP "Ana de Austria"
Fundado en 2011

Reporter@ comarcal

1ª edición 9-5-11

NIÑOS CON DISCAPACIDAD

Quando vine de Palma de Mallorca a Valladolid fui a un colegio adaptado para niños con discapacidad física: rampas en la entrada, ascensores, las puertas eran más anchas... Yo creo que en cada clase había por lo menos un niño con discapacidad de movimientos. Me acuerdo de mi amigo Marcos. Al principio me llamaba la atención todos los hierros que tenía por las piernas. Podíamos jugar sólo a juegos tranquilos pero así también me divertía con él. Creo que, al igual que en ese colegio, las calles y los edificios públicos tenían que estar adaptados para personas con alguna discapacidad.

Marcos Funck Nieto

Periódico Escolar CEIP "Ana de Austria"
Fundado en 2011

Reporter@ comarcal

4ª edición 3-4-11

¡Qué bien lo pasamos!

Este miércoles seis de abril, hemos estado en la finca de Matallana.
Nos lo hemos pasado genial: hemos montado en calesa, tocado burros; hemos visitado un palomar con treinta palomas de cartón, hemos disfrutado en el parque... La verdad es que ha sido estupendo hacer todas estas actividades.
Si vais alguna vez seguro que disfrutaréis tanto como nosotros, os lo recomiendo; Finca de Matallana, en Villalba de los Alcores, Valladolid.

Paula Sánchez 4º B

Ilustración 17. Portadas generadas en Calameo con los textos del alumnado y publicadas en el blog digital.

5.2.3.- Formación dialógica familia-profesorado:

- ✓ Extracto de la lectura compartida con las familias. (Construyendo una alianza efectiva entre familia-escuela. Experiencia Conchalí. Cap.3)

TEMA Cómo ayudar a los niños a estudiar Referencia introductoria para el profesor ¿Cómo pueden ayudar los padres en el aprendizaje de sus hijos? Una de las demandas que con mayor fuerza quedó graficada en la Encuesta a Apoderados de Conchalí (realizada por UNICEF entre el año 2005 y 2006) fue la solicitud de los padres por saber cómo ayudar a sus hijos a estudiar y aprender. Las madres y padres necesitan y quieren ser incorporados en el proceso educativo de sus hijos y esto es una muy buena noticia para las escuelas, pues éstas requieren sin lugar a duda el aporte de las familias, tanto para apoyar a los niños en el aprendizaje como para transmitirles valores. Como profesores jefes debemos saber cómo alimentar este interés: en primer lugar, no descalificando a los apoderados por no tener completa su escolaridad sino más bien reforzando su preocupación por sus hijos y abriéndoles oportunidades de participar en las iniciativas comunales de nivelación de estudios. Además, como señala el Mineduc (2004, p.5): “es importante destacar que la participación activa de padres, madres y apoderados(as) en la educación no sólo aporta al fortalecimiento del sistema escolar, sino también al fortalecimiento de la familia en sí misma, ya que ayuda a los padres a conocer las diversas etapas por las cuales pasan sus hijos(as), acompañarlos más de cerca en su desarrollo y ayudarlos en sus dificultades, lo que favorece el establecimiento de una buena comunicación que permite mayor cercanía y actúa como factor protector en diversas problemáticas que los afectan”. Frente a los apoderados que quieren saber cómo apoyar a sus hijos en sus aprendizajes, es necesario poner énfasis en las siguientes ideas: Los ingredientes principales para ayudar a los hijos son:

- Apoyo y constante preocupación (no importando la edad): todos los niños requieren del apoyo de sus padres, sentirlos preocupados por ellos y sus estudios. Y aunque pareciera que no les interesa, los adolescentes también necesitan sentir que pueden pedir ayuda o un abrazo cuando es necesario.
- Paciencia: aceptando y valorando todas las preguntas de sus hijos y los errores. Entendiendo que esta etapa es de aprendizaje y que uno aprende equivocándose y acertando. Felicitando los éxitos y apoyando en los fracasos. 77
- Cariño: nunca debe ponerse en juego. El amor y afecto de los padres deben estar siempre presentes. • Confianza: creyendo en el hijo y que, con esfuerzo y constancia, hasta los aprendizajes más complejos podrán ser dominados
- Voluntad: más que conocimientos específicos. Los padres deben saber que no sólo se aprende en la escuela: “Los niños aprenden a través de diferentes experiencias, especialmente aquellas en que se divierten. Siempre se puede aprender a través del juego, en el zoológico, en el teatro, escuchando música, visitando una biblioteca o simplemente en la casa, a través de actividades cotidianas como contar los puestos de la mesa, jugar a las semejanzas y diferencias de los objetos, etc.” (UNICEF, 2002, p.11). Las familias pueden aportar a la educación con apoyo pedagógico, trabajando en las casas una serie de estrategias simples que refuerzan el aprendizaje:
 - Ayudando a crear hábitos de estudio.
 - Haciendo sentir al niño que la familia se interesa por su vida escolar.
 - Dando el ejemplo.
- **Valorando y ayudando con las tareas de los niños. Muchas veces los padres tienen poco tiempo para estar con los niños, sin embargo, aunque el tiempo sea escaso es importante que ellos demuestren interés por los aprendizajes de sus hijos. Es mucho lo que un niño puede avanzar con motivación y un poco de ayuda. Además, no sólo los padres pueden supervisar y apoyar el aprendizaje de los niños: los abuelos, hermanos mayores, los tíos, también pueden cumplir esta función (UNICEF, 2002).** “Para que el profesor jefe conozca y valore a todo el

grupo-curso se requieren instancias de contacto individual, de mutuo conocimiento y entrega, que posibiliten relaciones de confianza o espacios de carácter más recreativo, que fomenten el desarrollo personal y el trabajo de dificultades o temas complejos. Así, padres y profesores pueden formar una alianza que permita una convivencia más sana, de mutuo compromiso y trabajo, más allá de la interminable búsqueda de culpas y responsabilidades. Es un proceso sin recetas, salvo de voluntad de intentar hacerlo mejor.” (Jorge Pavez, en UNICEF 2003, p.1)

.....
.....

¿Cómo llevar a la práctica nuestras ganas de ayudar a los niños a aprender? ¿Qué cosas hacer y cuáles no?

Lo que usted SÍ debe hacer:

- Demuestre a su hija o hijo que usted confía en sus capacidades para aprender. Sea siempre optimista y regáله frases como “Yo sé que tú puedes” o “¿Viste que te resultó? Yo sabía que si te esforzabas ibas a lograr lo que querías”.
- Felicite y valore el esfuerzo de su hijo/a. ¡No se guarde las felicitaciones! Su hija o hijo espera esas palabras. Son como el agua que riega a una plantita que está creciendo.
- **Muestre preocupación en las tareas y estudios de su hijo/a, demuestre su intención de ayudarlo/a y la confianza en que pueden hacerlo cada día mejor.**

• **Manténgase informado de lo que ocurre en la escuela a través de conversaciones con su hija o hijo.**

- Ante una mala nota, identifique los errores y analice junto a su hijo las causas específicas, sin generalizar.
- Busque a través del diálogo alternativas de solución a los errores: ¿Qué harías tú y en qué te ayudaré yo?
- Colabore constantemente en los estudios de su hijo(a), que éste pueda pedir su ayuda cuando sea necesario, pero que sepa que el esfuerzo mayor le corresponde a él (o ella).
- Motive a su hijo/a por la lectura. Si está aprendiendo a leer o aprendió hace poco, lean juntos cuentos, revistas, el diario. Si ya lee solo, ofrézcale siempre lectura. A los adolescentes les gustan las revistas de música, de fútbol, de moda. Trate de facilitarle el acceso a todo tipo de lectura. Inscríbalo en la biblioteca comunal.

- Controle los horarios en que sus hijos ven televisión.
- Revise las rutinas familiares. Hay actividades diarias que facilitan el aprendizaje de los niños:
- Alimentación equilibrada: cuide que su hijo no coma demasiadas golosinas.
- Hábitos de sueño: despierte a su hijo a la hora. Preocúpese de que duerma 8 horas diarias.
- Ambiente de afecto positivo: procure un ambiente caracterizado por el buen trato y el afecto. Cuando un hijo experimenta dificultades en la realización de una tarea es importante que los padres lo apoyen con frases que refuercen su sentimiento de ser capaz. El espacio de estudio y tareas en la casa no debe transformarse en motivo MATERIAL DE LECTURA PARA PADRES Y APODERADOS / para fotocopiar 88 de peleas entre padres e hijos, ya que de este modo el trabajo escolar termina siendo asociado a sentimientos negativos como rabia y pena, convirtiéndose en una situación desagradable y de rechazo al estudio.

Lo que usted NO debe hacer:

- Retar o sermonear por una mala nota. Los retos sólo generan “oídos sordos” y no ayudan al aprendizaje.
- Dar a entender al niño que su mal rendimiento se debe a que él no es capaz de aprender.
- Hacer de una dificultad una característica de su hijo/a. Decir cosas como por ejemplo: “¡Nunca te va a ir bien si sigues así!”, “¡Siempre lo mismo! ¡Si contigo no hay caso!”
- Hacer como que llegó “el fin del mundo” ante cada nota deficiente. Exagerar en la reacción.

- Castigar a su hijo/a por tiempo indefinido. En el largo plazo, el castigo no funciona. El niño o adolescente seguirá actuando de la manera en que quiere hacerlo, pero de forma oculta. Por otro lado, el castigo genera rabia y pena en los niños y jóvenes. Y con rabia nadie puede ni quiere aprender.
- Expresar que a usted no le importan las notas, las tareas ni la vida diaria de su hijo en la escuela, porque es responsabilidad de ellos salir del problema por sus propios medios (aun los adolescentes de media necesitan sus palabras de apoyo, una palmada en la espalda).
- Criticar constantemente. La crítica no cambia la conducta del niño, tan sólo le hace creer que posee las características negativas por las cuales se le está criticando, y daña su autoestima.
- Negar el cariño ante malas notas. El cariño, como dijimos antes, no se toca. El amor es sagrado y no se quita. Nunca hacer sentir al niño que no es digno del cariño de sus padres. El dolor y el daño pueden ser mucho más grandes de lo que se cree.

5.2.4.- Evaluación continua de las tareas de aprendizaje:

Hoja de registro deberes en las áreas de lenguaje y matemáticas último trimestre 2016/2017 y primer y segundo trimestre 2017/2018. Comparación de antes de después de los acuerdos sobre los deberes y la reformulación del grupo de WhatsApp.

CURSO 2016/2017	TAREAS REGISTRADAS COMO ENTREGADAS O SIN ENTREGAR DE LENGUAJE	TAREAS REGISTRADAS COMO ENTREGADAS O SIN ENTREGAR DE MATEMÁTICAS
TERCER TRIMESTRE 20 ALUMNOS/AS, 12 REGISTROS TRIMESTRALES	NÚMERO DE TAREAS ENTREGADAS: 179	NÚMERO DE TAREAS ENTREGADAS: 176
	NÚMERO DE TAREAS SIN ENTREGAR: 61	NÚMERO DE TAREAS SIN ENTREGAR: 64
	NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE SIEMPRE HAN ENTREGADO LAS TAREAS: 13	NÚMERO DE ALUMNOS QUE SIEMPRE HAN ENTREGADO LAS TAREAS: 13
	NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE HAN DEJADO SIN ENTREGAR LAS TAREAS EN MÁS DE UNA OCASIÓN: 4	NÚMERO DE ALUMNOS QUE HAN DEJADO SIN ENTREGAR LAS TAREAS EN MÁS DE UNA OCASIÓN: 4
CURSO 2017/2018	LENGUAJE	MATEMÁTICAS
	NÚMERO DE TAREAS ENTREGADAS: 226	NÚMERO DE TAREAS ENTREGADAS: 225
	NÚMERO DE TAREAS SIN ENTREGAR: 26	NÚMERO DE TAREAS SIN ENTREGAR: 27
	NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE SIEMPRE HAN ENTREGADO LAS TAREAS: 18	NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE SIEMPRE HAN ENTREGADO LAS TAREAS: 18
PRIMER TRIMESTRE 21 ALUMNOS/AS, 12 REGISTROS TRIMESTRALES	NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE SIEMPRE HAN ENTREGADO LAS TAREAS: 18	NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE HAN DEJADO SIN ENTREGAR LAS TAREAS EN MÁS DE UNA OCASIÓN: 3
	NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE HAN DEJADO SIN ENTREGAR LAS TAREAS EN MÁS DE UNA OCASIÓN: 3	NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE HAN DEJADO SIN ENTREGAR LAS TAREAS EN MÁS DE UNA OCASIÓN: 3

	NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE HAN DEJADO SIN ENTREGAR LAS TAREAS EN MÁS DE UNA OCASIÓN: 3	
SEGUNDO TRIMESTRE 22 ALUMNOS/AS, 12 REGISTROS TRIMESTRALES	NÚMERO DE TAREAS ENTREGADAS: 230 NÚMERO DE TAREAS SIN ENTREGAR: 25 NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE HAN DEJADO SIN ENTREGAR LAS TAREAS EN MÁS DE UNA OCASIÓN: 3	NÚMERO DE TAREAS ENTREGADAS: 230 NÚMERO DE TAREAS SIN ENTREGAR: 25 NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE HAN DEJADO SIN ENTREGAR LAS TAREAS EN MÁS DE UNA OCASIÓN: 3

Tabla 12. Hoja de registro del cuaderno de campo del tutor sobre la evaluación del proceso de enseñanza.

5.2.5.- Procesos de Investigación- Acción:

- ✓ Extracto de la Reunión grupo de discusión formado por seis madres y el profesor tutor en la fase de análisis del funcionamiento del grupo de WhatsApp.

El Tutor encargado de moderar el grupo y sintetizar la información. Miércoles 22 de febrero del 2018, 4:15 horas

- Tutor: - Buenas tardes a todas, gracias por participar en este trabajo que sabéis que está basado en el grupo de WhatsApp, en el uso que le hemos dado y que le damos, que ahora vamos a tratar las ideas o impresiones que tenemos sobre el mismo. Como ya hemos hablado sobre el guion y todas lo conocéis, creo que podemos empezar. Recordaros una vez más que estoy recogiendo nuestros análisis para presentar un Trabajo para la Universidad Española a Distancia, para finalizar un Máster que tienen que ver con la educación y la Comunicación en red. No me enrollo más, tenemos el guion en la PDI, yo os propondría empezar a hablar sobre la información y la comunicación que establecemos a diario. Os lanzo la siguiente pregunta: ¿Nos ha venido bien para favorecer a los chicos, a su aprendizaje?
- V1: - Bueno, yo creo que sí, porque estamos todas y todos informados sobre lo que hacen...para mí es bueno.
- V3: - Yo también lo creo, creo que ha venido bien en general, aunque cada uno es como es y luego tiene una forma de hacer diferente en casa.
- V6: - Fenomenal tener la información de las tareas y deberes. Deberíamos tener también la de los profesores especialistas, aunque tú a veces también la escribes, pero es mucho pedir a lo mejor. Yo estoy muy contenta.

- V4: - Eso está claro, cada uno somos diferentes con nuestros hijos, también porque ellos son diferentes. El mío es muy despistado, aunque le insisto mucho en que haga las cosas bien.
- V5: - Está bien mientras ellos no se crean que “todo el monte es orégano” y dejen de apuntar las cosas...como las tenemos nosotros...a la mía no le ha pasado, pero estoy atenta.
- V2: - Para mí todo esto está siendo positivo.
- Tutor: Positivo, claro tenemos comunicación diaria, pero lo importante es que habíamos acordado entre todos estos usos. Acordaos que el año pasado en la primera reunión general no estábamos todos de acuerdo en lo de los deberes, en que se pongan me refiero.

.....

✓ Extracto de una de las seis entrevistas individuales llevadas a cabo en la fase de análisis del funcionamiento del grupo de WhatsApp

Tercera entrevista, martes 27 de febrero a las 4:15. Hoy nos entrevistamos con M2, madre de una alumna del grupo que ha tenido un bebé hace ocho meses. Trabaja en Palencia en una cadena de comida rápida y su marido es parado de larga duración, aunque en el momento de realizar la entrevista le ha salido un pequeño trabajo como repartidor de paquetes.

- Tutor: ¿buenas tardes, que tal estamos, como va todo?
- M2: buenas tardes, lo llevamos que no es poco, mejor no quejarse, para qué...
- Tutor: que tal el pequeño, a quién has podido “colocárselo”
- M2: está mi marido con él
- Tutor: ¿pero ahora está trabajando no?
- M2: sí, bueno, pero sólo tres días a la semana y un rato por la mañana, hoy no le toca.
- Tutor: ya...0k...sabes que hoy vamos a hablar sobre el grupo de WhatsApp, sobre el guion que hicimos un poco entre todas y todos.
- M2: sí, me lo leí y he pensado un poco ya sobre ello.
- Tutor: estupendo, mira el primer tema es sobre la información que damos mediante el grupo, ya sabes, principalmente sobre las tareas que hacemos en clase y sobre lo que les queda pendiente para casa, cómo lo ves, es una ventaja, has visto algún inconveniente...

- M2: es una ventaja para nosotros claro, para poder ayudar las familias en los deberes está muy bien, sabemos siempre lo que hay.
- Tutor: claro, aunque a tu hija no es de las que se le olvidan, , siempre la veo apuntando en la agenda las tareas...
- M2: si, ella siempre lo apunta todo y luego lo dice en casa, pero lo del WhatsApp no viene nada mal, cuando ha faltado, hemos sabido lo que se ha hecho en clase y ella ha seguido haciendo, es una ventaja tener siempre la información.
- Tutor: está claro...aunque hay que tener cuidado para que ellos no crean que el WhatsApp los sustituye, me refiero a que tienen que ser ellos la primera fuente...

5.2.6.- Control parental y feedback de todos los agentes:

- ✓ Instrucciones para que las familias instalen la herramienta ThatQuiz en el móvil



Ilustración 18. Instrucciones generadas por la herramienta

1. El estudiante o padre instala la ThatQuiz app en su móvil.
2. Utiliza la app para escanear este código QR.
3. Cuenta del estudiante está cargado en la app.
4. Estudiantes pueden completar todos exámenes y ver notas.
5. Padres ven resultados de inmediato también.
6. Maestros ven todos los datos de sus clases en la app

- ✓ Tareas diseñadas y asignadas por el tutor con la herramienta
Thatquiz

<u>Nombre</u>	<u>Duración Hecho Asignado</u>		
Suma y resta de números enteros	Abierta	0	2018.10.28
Longitud de la circunferencia y área del círculo	Abierta	13	2018.05.24
Áreas y perímetros	Abierta	16	2018.05.20
Triangulos 2	Abierta	4	2018.05.15
Calculo	Abierta	20	2018.05.13
identificar figuras	Abierta	1	2018.05.07
triángulos	Abierta	14	2018.05.07
Reloj3	30:00	17	2018.04.26
Reloj2	15:00	1	2018.04.24
Reloj 1	5:00	16	2018.04.24
Matemáticas 5º- Tema 8- La medida de la longitud	Abierta	0	2018.03.26
Sistema decimal	10:00	21	2018.03.16
Problemas de porcentajes	Abierta	19	2018.03.11
Porcentajes y decimales	30:00	14	2018.03.07
Divisiones decimales	Abierta	22	2018.03.02
Problems 169	Abierta	18	2018.03.01
Ordena	20:00	1	2018.03.01
Operaciones combinadas, números naturales	Abierta	0	2018.03.01
La factura de teléfono	Abierta	18	2018.02.25

Ilustración 19. Tareas asignadas desde el mes de febrero hasta el mes de mayo del curso escolar 2017/2018

- ✓ Información del alumnado, el tutor y la familia en cada prueba diseñada
con Thatquiz

2018.02.28 17:01				La	factura	de	teléfono	[VFDS9FF5]
Porcentaje	:	29	Puntos	:	2/7			
Cumplido : 7, Sin cumplir : 0, Reloj : 0:43, Segundos (promedio) : 6.14 Acertado : 2, Equivocado : 5								
Respuestas equivocadas :								
1.	IVA	mantenimiento	de	línea ↔	2,72	(20,63)		
	IVA	llamadas	internacionales ↔	1,75	(2,72)			
Gasto	total	Sin	IVA	mes	pasado ↔	33,52	(60,50)	
Coste	de	las	no	nacionales	... ↔	20,63	(1,75)	
Coste con IVA hace dos meses ↔ 60,50 (33,52)								
2018.03.19 17:12				Sistema	decimal	[4TH7WZQQ]		
Porcentaje	:	85	Puntos	:	17/20			
Cumplido : 20, Sin cumplir : 0, Reloj : 4:40, Segundos (promedio) : 14 Acertado : 17, Equivocado : 3								
Respuestas equivocadas :								
19.	9	Unidad	+	9	Centésima	=	9,09	(909)
7.	7	Decena			=	70	Unidad	(0,7)
1. 4 Unidad de mil = 400 Decena (4000)								
2018.04.25 19:35				Reloj	1	[EXOCDSYL]		
Porcentaje	:	20	Puntos	:	4/20			
Cumplido : 6, Sin cumplir : 14, Reloj : 5:00, Segundos (promedio) : 50 Acertado : 4, Equivocado : 2								
Respuestas equivocadas :								
4.	7:20	↔	10:55	=	3:35	(5:10)		
6. 12:25 ↔ 5:50 = 5:25 (6:25)								

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE CON LAS TIC DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA:
HACIA LA DESAPARICIÓN DE LAS FRONTERAS
ENTRE LOS DIFERENTES ESCENARIOS EDUCATIVOS

2018.05.26 18:04	Longitud de la circunferencia y área del círculo	[G5AC3RL1]
Porcentaje	: 100	Puntos : 20/20
Cumplido : 20, Sin cumplir : 0, Reloj : 9:38, Segundos (promedio) : 28.9 Acertado : 20, Equivocado : 0		
2018.04.30 17:53	Reloj3	[OILZWN5V]
Porcentaje	: 90	Puntos : 18/20
Cumplido : 20, Sin cumplir : 0, Reloj : 10:42, Segundos (promedio) : 32.1 Acertado : 18, Equivocado : 2		
Respuestas equivocadas :		
14.	1½ horas = 90 minutos	(30)
9. ¾ minuto = 45 segundos (270)		
2018.05.16 17:50	triángulos	[F1BMIN8J]
Porcentaje	: 90	Puntos : 18/20
Cumplido : 20, Sin cumplir : 0, Reloj : 11:32, Segundos (promedio) : 34.6 Acertado : 18, Equivocado : 2		
Respuestas equivocadas :		
14.	Triángulo ángulos 33 69	78 (47)
3. Isósceles (Escaleno)		
2018.03.22 18:10	Problems	169 [LV5WDV4D]
Porcentaje	: 75	Puntos : 3/4
Cumplido : 4, Sin cumplir : 0, Reloj : 12:03, Segundos (promedio) : 180.75 Acertado : 3, Equivocado : 1		
Respuestas equivocadas :		
1. Q) Tres quintos de los 60 cuadros de una exposición son paisajes y un tercio de ellos son de montaña. ¿Cuántos cuadros son paisajes de montaña? A) 60:5 (60:5x3)		
2018.03.07 20:48	Divisiones decimales	[4VR1BOCA]
Porcentaje	: 80	Puntos : 16/20
Cumplido : 20, Sin cumplir : 0, Reloj : 16:24, Segundos (promedio) : 49.2 Acertado : 16, Equivocado : 4		
Respuestas equivocadas :		
7.	3,52 ÷ 1,6 = 2,2	(0)
4.	2,16 ÷ 1,2 = 1,8	(18)
12.	3,04 ÷ 1,6 = 1,9	(3,64)
18. 0,9 ÷ 1,5 = 0,6 (2,4)		
2018.03.09 18:31	Porcentajes y decimales	[OXKTN23Z]
Porcentaje	: 80	Puntos : 16/20
Cumplido : 20, Sin cumplir : 0, Reloj : 16:25, Segundos (promedio) : 49.25 Acertado : 16, Equivocado : 4		
Respuestas equivocadas :		
5.	3% de 1165 = 34,95	(34)
13.	7% de 1165 = 81,55	(8145)
10.	6,2 × 1,5 = 9,3	(4133)
3. 2% de 1165 = 23,3 (233)		
2018.05.21 16:06	Áreas y perímetros	[YSI85TZQ]
Porcentaje	: 85	Puntos : 17/20
Cumplido : 20, Sin cumplir : 0, Reloj : 17:58, Segundos (promedio) : 53.9 Acertado : 17, Equivocado : 3		
Respuestas equivocadas :		
12.	Área triángulo base 96 altura 19 = 912	(1814)
9.	Perímetro rectángulo 97 3 = 200	(291)
8. Perímetro triángulo 78 73 62 = 213 (210)		
2018.05.14 17:06	Calculo	[P5SIFYQB]
Porcentaje	: 68	Puntos : 15/22
Cumplido : 22, Sin cumplir : 0, Reloj : 27:26, Segundos (promedio) : 74.82 Acertado : 15, Equivocado : 7		
Respuestas equivocadas :		
22.	5,29 + 1,249 = 6,539	(3,308)
11.	11/17 + 3/47 = 568/799	(14)

Ilustración 20. Seguimiento de una alumna en todas las pruebas asignadas (errores, aciertos, tiempo empleado...)