Universidad de **Valladolid**
Facultad de Educación y Trabajo Social

Tesis Doctoral

Competencias TIC en el marco del desarrollo inicial y profesional de maestros/as: dos estudios de caso en la Universidad de Valladolid

Autora: Sara García Sastre
Director: Iván M. Jorrín Abellán
Codirectora: Sara L. Villagrá Sobrino

Mención Premio a la mejor Tesis Doctoral
Rute
Red Universitaria de Tecnología Educativa
2017
http://redrute.es

No te rindas, por favor no cedas,
aunque el frío queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se esconda,
y se calle el viento,
aún hay fuego en tu alma,
aún hay vida en tus sueños.

Mario Benedetti

A Lucía y Rufino, por mostrarme el camino
de la constancia, la fuerza y el valor de las cosas.

Índice de contenidos

INTRODUCCIÓN GENERAL……..……...……..1

Capítulo 1: Marco teórico metodológico……..…..…….9
PARTE I: APROXIMACIÓN TEÓRICA……..……..9
1.1. Introducción……....…..9
1.2. Sociedad del Conocimiento y rol de las TIC en Educación Superior…..….....11
1.2.1. Sociedad de la Información/Sociedad del Conocimiento.....11
1.2.2. Transmisión del conocimiento: las TIC en Educación Superior…….....14
1.3. El impacto del EEES en la formación inicial de maestros/as.....23
1.3.1. Transformaciones educativas promovidas por el EEES.....24
a. Orígenes y evolución del EEES.....24
b. El EEES en España.....26
1.3.2. EEES: formación basada en competencias.....35
a. Surgimiento del término competencia. Ámbitos.....35
b. El concepto de competencia en el EEES.....42
c. Algunas voces críticas sobre la formación basada
en competencias.....53
1.3.3. Innovación docente y asignatura TIC.....54
a. Innovación docente y uso de TIC.....54
b. Asignatura TIC aplicadas a la Educación.....57
1.4. Demandas del maestro/a en el 2020 en el uso de TIC.....63

1.4.1. Estándares de competencias en TIC para docentes.....63
1.4.2. El maestro/a TIC 2020.....68
a. El alumnado universitario y su relación con las TIC: el Prácticum.....69
b. Formación del maestro/a 2020 en TIC.....72
1.5.Conclusiones…….....77
PARTE II: APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA…….....77
1.6. Introducción……..….....77
1.7. La investigación interpretativa……....78
1.8. Aproximación teórica al Estudio de casos…….....81
1.8.1. Características del Estudio de casos.....82
1.8.2. Tipologías del Estudio de caso.....83
1.8.3. Estructura conceptual genérica de un estudio de caso.....84
1.8.4. Estrategia mixta de recogida y análisis de datos.....86
1.8.5. Consideraciones éticas, rigor y credibilidad de los datos de investigación.....97
1.9. Conclusiones……..……....102
1.10. Referencias bibliográficas del capítulo……...…....103

Capítulo 2: El proceso de la investigación…….....129
2.1. Introducción……..……..…129
2.2. Realización de la investigación a través de la relación de dos estudios de caso……..…….....…....130
¿Por qué dos estudios de caso?.....130
2.3. Estudio de caso TIC-grado……..……131
2.3.1. Tipología y estructura conceptual…….....132
2.3.2. Contexto……...……..……..…….....138
Contexto histórico…….....…….....139
Contexto educativo…….....147
Comunidad de práctica en torno a la asignatura TIC……....……...168
2.3.3. Descripción de los elementos del caso……....…….....169
a. Elementos estructurales del estudio de caso……....…….....169
b. Recogida de datos y fases: estrategia Mixta……....……..……....170
c. Informantes implicados…….....……...175

d. Fuentes, técnicas e instrumentos de recogida de datos.....175
e. Apoyos tecnológicos a la recogida, análisis e interpretación de datos.....182
f. Integración de datos.....183
2.4. Estudio de caso TIC-escuela.....186
2.4.1. Tipología y estructura conceptual.....186
2.4.2. Contexto.....191
2.4.3. Descripción de los elementos del caso.....198
a. Elementos estructurales del estudio de caso.....199
b. Recogida de datos y fases: estrategia mixta.....199
c. Informantes implicados.....203
d. Fuentes y técnicas de recogida de datos.....203
e. Apoyos tecnológicos a la recogida, análisis e interpretación de datos.....207
f. Integración de datos.....208
2.5. Conclusiones.....210
2.6. Referencias bibliográficas del capítulo.....213

Capítulo 3: Análisis e interpretación de los datos del estudio de caso TIC-grado.....219
3.1. Introducción.....219
3.2. Declaraciones temáticas y preguntas informativas.....222
3.3. Background y formación del alumnado.....223
3.4. Formación del alumnado adquirida en la asignatura TIC.....243
3.4.1. Análisis de la adquisición de competencias TIC.....244
a. Asignatura TIC: peculiaridades y profesorado.....244
b. Competencias adquiridas en TIC.....253
3.4.2. Análisis de la transferencia de competencias TIC a otras asignaturas.....272
a. Profesorado seleccionado y asignaturas impartidas.....273
b. Transferencia de competencias TIC a otras asignaturas.....280
3.5. Conclusiones.....305
3.6. Referencias bibliográficas del capítulo.....309

Capítulo 4: Análisis e interpretación de los datos del estudio de caso TIC-escuela....313
4.1. Introducción....313
4.2. Declaraciones temáticas y preguntas informativas....316
4.3. Background del alumnado en prácticas y la docente en activo....317
4.4. Formación adquirida en la asignatura TIC del alumnado en prácticas y de la docente en activo....332
4.5. Trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC....353
4.6. Prácticas docentes....373
4.6.1. Análisis de experiencias del alumnado en prácticas en los centros y la docente en activo....374
4.6.2. Análisis de prácticas docentes con TIC que desarrollan los maestros/as tutores del alumnado en prácticas en los centros....447
4.7. Conclusiones....466
4.8. Referencias bibliográficas del capítulo....471

Capítulo 5: Resumen de conclusiones y líneas de trabajo futuro....475
5.1. Introducción....475
5.2. Respuesta a las preguntas de investigación....476
5.3. Conclusiones y líneas de trabajo futuro....486
5.4. Referencias bibliográficas del capítulo....493

Referencias bibliográficas....497

Índice de figuras

INTRODUCCIÓN GENERAL

Figura 1. Relación entre contexto, objetivos y contribuciones de la tesis doctoral…….....….....7

Capítulo 1

Figura 1.1. Enfoques y componentes del sistema educativo centrados en la formación en competencias TIC de los docentes (UNESCO, 2011).....67

Figura 1.2. Modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) (Mishra & Koehler, 2006, p.5).....75

Figura 1.3. Estructura genérica del caso. Adaptación (Stake, 2005).....85

Figura 1.4. Ejemplo de reducción anticipada.....86

Capítulo 2

Figura 2.1. Estructura conceptual del estudio de caso TIC-grado.....133

Figura 2.2. Relaciones existentes entre Issue, Declaraciones Temáticas, Preguntas Informativas y Categorías. Adaptación de Jorrín-Abellán (2010).....137

Figura 2.3. Los Mostenses. Primitivo edificio de la Escuela Normal o Seminario de los Maestros. Valladolid. Primeras décadas del siglo XIX (Arias, 1998, p.253).....141

Figura 2.4. Nuevo edificio Escuela Normal Valladolid 1927 (edificio aún sin concluir) (Díaz, 2008, p.92) En 1931 Seminario de Maestros y Maestras.....144

Figura 2.5. Eje cronológico con los hitos más representativos de la formación de Maestros en España. En negrita, los correspondientes a Valladolid. Adaptado de (Arias, 1998, p.8).....147

Figura 2.6. Aspecto general de BSCW para la docencia en un grupo de NNTT.....155

Figura 2.7. Aspecto del entorno colaborativo diseñando para la asignatura NNTT. Curso académico 2006-2007.....159

Figura 2.8. Temas: contenidos conceptuales de NNTT. Adaptado de (Jorrín-Abellán et al., 2007).....160

Figura 2.9. NNTT: Ciclo de actividades IBL. Adaptado de (Jorrín-Abellán et al., 2007).....160

Figura 2.10. Plataforma Wiki de soporte a la asignatura.....164

Figura 2.11. Evolución de las innovaciones de la asignatura NNTT-TIC (Anguita et al., 2009).....168

Figura 2.12. Aproximación a la representación gráfica de la estrategia mixta del estudio de caso TIC-grado. Adaptado de (Martínez et al., 2003b).....171

Figura 2.13. Ejemplo de tarjeta creada competencia específica e. como instrumento utilizado para la recogida de datos en las entrevistas individuales del alumnado. Junio-julio 2012.....181

Figura 2.14. Ejemplo de tarjeta creada competencia específica e. como instrumento utilizado para la recogida de datos en la entrevista grupal del profesorado asignatura TIC. Julio 2012.....182

Figura 2.15. Estructura conceptual del estudio de caso TIC-escuela.....187

Figura 2.16. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Valladolid.....192

Figura 2.17. CEIP Ana de Austria. Cigales (Valladolid).....194

Figura 2.18. CEIP Gonzalo de Córdoba. Valladolid.....195

Figura 2.19. Centro Santa Teresa de Jesús. Valladolid.....197

Figura 2.20. Aproximación a la representación gráfica de la estrategia mixta del estudio de caso TIC-escuela. Adaptado de (Martínez et al., 2003b).....198

Figura 2.21. Ficha actividad 13-5-2013 (Anexo 29) descrita por Sara, alumna en prácticas en centro CEIP Ana de Austria.....204

Figura 2.22. Ejemplo ficha 1 (anexo 16) 15-3-2013 actividad de la maestra tutora descrita por el alumno en prácticas Borja. CEIP Gonzalo de Córdoba. 6º curso. 2012-2013.....209

Figura 2.23. Representación gráfica de los casos TIC-grado y TIC-escuela (Stake, 2005). Y aproximación a la representación gráfica de estrategia mixta, adaptado de (Martínez et al., 2003b)...212

Capítulo 3

Figura 3.1. Ejemplo de tarjeta creada competencia específica a. como instrumento utilizado para la recogida de datos en las entrevistas individuales del alumnado. Junio-julio 2012.....258

Figura 3.2. Letra del Rap elaborada para la autotecnografía de Adrián. 1º Grado Educación Primaria. Curso 2012-2013. Ver autotecnografía en http://youtu.be/GR1Lq11GnUY.....264

Figura 3.3. Actividad jigsaw. Fase 3. Grupo del alumno Víctor Manuel. 1º Grado de Educación Primaria. Curso 2010-2011. Ver en http://ticmania27.wikispaces.com/Wiki.....267

Figura 3.4. Actividad webquest. Grupo del alumno Adrián. 1º Grado de Educación Primaria. Curso 2012-2013. Ver en http://adrianpanero.wix.com/europa.....270

Figura 3.5. Actividad webquest. Grupo de la alumna Mª Paz. 1º Grado de Educación Primaria. Curso 2009-2010. Ver en http://eduprima.wikispaces.com.....271

Figura 3.6. Resumen del uso de TIC perteneciente a la guía docente de la asignatura Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad, primer curso. Grado de Educación Primaria.....279

Figura 3.7. Resumen del uso de TIC perteneciente a la guía docente de la asignatura Currículo y Sistema Educativo, primer curso. Grado de Educación Primaria.....280

Capítulo 4

Figura 4.1. Webquest realizada con Wix por Yayi y sus compañeras dirigida a niños/as de 1º de Educación Primaria. Curso 2012-2013.....336

Figura 4.2.a. Jigsaw. Posibilidades de uso educativo de wikis. Realizado en PowerPoint por Cristina y sus compañeros/as de grupo. Curso 2009-2010.....340

Figura 4.2.b. Jigsaw. Posibilidades de uso educativo de redes sociales. Realizado en PowerPoint por Cristina y sus compañeros/as de grupo. Curso 2009-2010.....341

Figura 4.2.c. Jigsaw. Posibilidades de uso educativo de redes sociales. Realizado en PowerPoint por Cristina y sus compañeros/as de grupo. Curso 2009-2010.....342

Figura 4.3. Imágenes del centro escolar. 2ª actividad. Sesión 1. Cristina, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....Página 380

Figura 4.4. Tarjetas asignaturas. 2ª actividad. Sesión 2. Cristina, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....381

Figura 4.5. 2ª actividad. Sesión 3. Cristina, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....382

Figura 4.6. 3ª actividad. Sesión 4. Cristina, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....384

Figura 4.7. 4ª actividad. Sesión 5. Cristina, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....386

Figura 4.8. Representación gráfica encuesta. 2ª actividad, segunda tarea final Sesión 6. Cristina, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....387

Figura 4.9. 5ª actividad: presentación de la tarea final. Sesión 1. Rosa, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....394

Figura 4.10. 3ª actividad. Sesión 2. Rosa, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....395

Figura 4.11. Tarjeta creada 3ª actividad. Sesión 4. Rosa, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....397

Figura 4.12. 6ª actividad. Sesión 4. Rosa, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....398

Figura 4.13. 3ª actividad. Sesión 6. Rosa, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....399

Figura 4.14. 5ª actividad. Sesión 6. Rosa, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....400

Figura 4.15. PLE en Symbaloo creado por Sara, alumna en prácticas en el CEIP Ana de Austria. Curso 2012-2013. Enlace http://www.symbaloo.com/mix/englishlesson-holidays 405

Figura 4.16. Subtarea 3 y recursos online. Sesión 5. Sara, alumna en prácticas. CEIP Ana de Austria. Curso 2012-2013. Enlace http://www.colegioanadeaustria.es/scrapbook/index.php?section=51&page=-1 411

Figura 4.17. PLE en la PDI para mostrar la subtarea 3, sesión 5, correspondiente a Sara, alumna en prácticas. CEIP Ana de Austria. 5ºB. Curso 2012-2013.....413

Figura 4.18. Wiki correspondiente a la tarea final de la sesión 6. Sara, alumna en prácticas en CEIP Ana de Austria. 5ºC. Curso 2012-2013. Enlace http://educartic.wikispaces.com/finaltask.....414

Figura 4.19. Wiki. Tarea final de la sesión 6. Grupo E 5ºC. Sara, alumna en prácticas en CEIP Ana de Austria. Curso 2012-2013. Enlace http://educartic.wikispaces.com/equipoe 415

Figura 4.20. Situaciones de aprendizaje a través de espacios.....422

Figura 4.21. Wiki "Oriéntate" creada para la unidad didáctica de Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013.....424

Figura 4.22. Croquis del aula realizado para la sesión 1. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013.....424

Figura 4.23. Alumnado Grupo 1 realizando croquis Parque de Las Moreras. Sesión 2. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013.....426

Figura 4.24. Croquis realizados del Parque de Las Moreras. Sesión 2. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013.....426

Figura 4.25. Marcador de realidad aumentada. Sesión 3. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013.....428

Figura 4.26. Hoja de postas y plano del centro. Sesión 3. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013.....429

Figura 4.27. Material generado. Sesión 4. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013.....430

Figura 4.28. 3ª baliza. Fuente. Parque Las Moreras. Sesión 5. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013.....433

Figura 4.29. Grupos de trabajo. Sesión 5. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013.....433

Figura 4.30. Ejemplo ficha 2 (anexo 18) 4-3-2013 actividad del maestro tutor Ángel descrita por la alumna en prácticas Cristina. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. 4º curso. 2012-2013.....450

Figura 4.31. Ejemplo ficha 2 (anexo 22) 8-3-2013 actividad de la maestra tutora María descrita por la alumna en prácticas Rosa. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. 3º curso. 2012-2013.....453

Figura 4.32. Ejemplo ficha 2 (anexo 27) 18-3-2013 actividad del maestro tutor descrita por la alumna en prácticas Sara. CEIP Ana de Austria. 5º y 6º curso. 2012-2013.....458

Figura 4.33. Ejemplo ficha 1 (anexo 16) 15-3-2013 actividad de la maestra tutora descrita por el alumno en prácticas Borja. CEIP Gonzalo de Córdoba. 6º curso. 2012-2013.....461

Índice de tablas

Capítulo 1

Tabla 1.1. Ejemplo de los cambios producidos en la asignatura por la renovación de planes de estudios de la RLU (1983) al EEES (2010).....31

Tabla 1.2. Cambios producidos en el sistema universitario español previo EEES-LRU 1983 y LOMLOU 2007-EEES 2010. Elaboración propia.....34

Capítulo 2

Tabla 2.1. Cursos académicos 1995-2000. Asignatura NNTT: Bloques y Temas.....153

Tabla 2.2. Cursos académicos 1995-2000. Asignatura NNTT: Actividades.....153

Tabla 2.3. Cursos académicos 2000-2003. Asignatura NNTT: Temas.....154

Tabla 2.4. Cursos académicos 2000-2003. Asignatura NNTT: Actividades.....154

Tabla 2.5. A partir del curso académico 2003-2004. Asignatura NNTT: Temas.....156

Tabla 2.6. A partir del curso académico 2003-2004. Asignatura NNTT: Actividades.....156

Tabla 2.7. Asignatura NNTT: Actividades.....161

Tabla 2.8. Asignatura TIC-Bloques de contenido.....165

Tabla 2.9. Actividades, herramientas/software de apoyo y ejemplos de la asignatura TIC aplicadas a la Educación. Web de la asignatura. Ejemplos.....167

Tabla 2.10. Fases Inicial-Intermedia (1ª parte)-Estudio de caso TIC-grado. Técnicas, momentos y duración de recogida de datos.....178

Tabla 2.11. Fase Intermedia (2ª parte)-Estudio de caso TIC-grado. Técnicas, momentos y duración de recogida de datos.....180

Tabla 2.12. Etapas, niveles y líneas del curso 2012-2013. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús.....193

Tabla 2.13. Etapas, niveles y líneas del curso 2012-2013. CEIP Ana de Austria.....195

Tabla 2.14. Etapas, niveles y líneas del curso 2012-2013. CEIP Gonzalo de Córdoba.....196

Tabla 2.15. Etapas, niveles y líneas del curso 2012-2013. Centro Santa Teresa de Jesús.....198

Tabla 2.16. Fases Intermedia-Final. Estudio de caso TIC-escuela. Técnicas, momentos y duración de recogida de datos.....207

Capítulo 3

Tabla 3.1. Informantes, técnicas, temporalización y fecha de recogida. Curso 2012-2013.....222

Tabla 3.2. Competencias generales y específicas asignatura TIC.....246

Tabla 3.3. Competencias generales asignatura TIC. Cuestionario alumnado Grado Educación Primaria mayo y septiembre 2012.....257

Tabla 3.4. Competencias que el alumnado dice haber transferido a otras asignaturas, un ejemplo de actividad en la que las transfiere, asignatura y evidencias de docentes/alumnado.....300

Tabla 3.5. Síntesis de las evidencias obtenidas sobre el Background y la formación del alumnado.....306

Tabla 3.6. Síntesis de las evidencias obtenidas sobre la Formación del alumnado adquirida en la asignatura TIC.....309

Capítulo 4

Tabla 4.1. Informantes, centro del que proceden, técnicas, temporalización y fecha de recogida. Curso 2012-2013.....315

Tabla 4.2. Competencias generales y específicas asignatura TIC. Elaboración propia.....348

Tabla 4.3. Datos de los centros educativos e informantes presentes en cada uno de ellos en la Investigación.....355

Tabla 4.4. Resumen de recursos tecnológicos por centros.....360

Tabla 4.5. Fases, tareas y funciones del estudiante realizadas a partir de la Guía docente de la asignatura Prácticum II, 4º curso.....377

Tabla 4.6. Sesión 1. Unidad Didáctica (ver anexo 62) perteneciente a las prácticas realizadas por Cristina. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....379

Tabla 4.7. Sesión 1. Unidad Didáctica (ver anexo 63) perteneciente a las prácticas realizadas por Rosa. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013.....392

Tabla 4.8. Sesión 3. Unidad Didáctica (ver anexo 64) perteneciente a las prácticas realizadas por Sara. CEIP Ana de Austria. Curso 2012-2013.....407

Tabla 4.9. Diseño educativo de las Sesiones planteadas por Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013.....423

Tabla 4.10. Resumen de las sesiones realizadas, empleo de TIC y resultados obtenidos. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013.....434

Tabla 4.11. Competencias generales y específicas de asignatura TIC desarrolladas por el alumnado en prácticas Cristina, Rosa, Sara y Borja y la docente en activo Yayi. Curso 2012-2013.....446

Tabla 4.12. Competencias generales y específicas de asignatura TIC NO desarrolladas por el alumnado en prácticas Cristina, Rosa, Sara y Borja y la docente en activo Yayi. Curso 2012-2013....446

Tabla 4.13. Competencias generales y específicas de asignatura TIC desarrolladas por los maestros/as tutores del alumnado en prácticas en los centros. Ángel, María, David y Yolanda. Curso 2012-2013.....465

Tabla 4.14. Competencias generales y específicas de asignatura TIC NO desarrolladas por los maestros/as tutores del alumnado en prácticas en los centros. Ángel, María, David y Yolanda. Curso 2012-2013.....466

Tabla 4.15. Síntesis de las evidencias obtenidas sobre el Background y la formación del alumnado en prácticas y la docente en activo.....467

Tabla 4.16. Síntesis de las evidencias obtenidas sobre la Formación inicial del alumnado en prácticas y la docente en activo en la asignatura TIC.....468

Tabla 4.17. Síntesis de las evidencias obtenidas sobre la Trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC.....469

Tabla 4.18. Síntesis de las evidencias obtenidas sobre las Prácticas docentes.....470

Agradecimientos

Quiero agradecer este trabajo a mi tutor Iván Jorrín Abellán, por confiar en mí desde el primer día y guiarme en todo momento. Gracias por la ilusión, por la lucha y esfuerzo en todo lo que realizas, por hacer de lo complicado, sencillo. Gracias por tu manera ejemplar de trabajar de la que muchos/as hemos aprendido diariamente. Gracias por tu paciencia, generosidad, por estar siempre y soportarme en mis buenos y sobre todo en mis malos momentos que han sido muchos.

También agradezco enormemente a mi tutora Sara Villagrá Sobrino su buen hacer, el reconocimiento por su gran labor y esfuerzo en su trabajo, siempre intentándome ayudar en cualquier situación. Gracias por tu apoyo incondicional, por tu preocupación y por estar a mi lado, además de aguantarme y de haber compartido horas y horas de despacho durante mucho tiempo.

A Barto, gracias por tu ayuda en todo este tiempo, comprensión y buenas palabras. Te agradezco todo el apoyo que me has brindado.

Gracias Yannis, por darme ánimos y embarcarme en esta gran aventura de nuestro viaje a Ítaca. Nuestro pilar fundamental en el grupo GSIC-EMIC, y al que personalmente tengo que agradecerle mucho porque apostó por mí en toda esta trayectoria, siempre preocupado y mostrando un cuidado exquisito con las personas. He de destacar los grandes valores que has inculcado en este grupo y que todos/as te agradeceremos siempre.

Gracias a mis queridos Seniors que tanto me han ayudado en este camino y con tanto cariño. Y me han hecho sentir siempre muy cerca de ellos/as. A Alejandra, por su preocupación hacia mi en todos los momentos y por su comprensión. A Asen,

por su sabias palabras, siempre atento y mostrándome su apoyo y ánimos. A Edu, por sus buenas palabras de ánimo y comprensión. A Miguel, por sus buenos y precisos consejos, además de su apoyo. A Guille, por sus ánimos. A Juan por compartir algunos momentos de trabajo de campo y aprender contigo. A Sonia, por su amabilidad y por estar siempre pendiente.

Gracias a los que estuvieron en el grupo y siguen presentes: Eloy, Davinia, Adolfo, Carlos, y en especial a Óscar, por sus ánimos en la distancia para recorrer este mismo "camino". Gracias a Luis Pablo por tu apoyo y ánimos, y también a Chus por ser mi estupenda antecesora doctora y por compartir juntas parte de este proceso -*Je vous embrasse*-.

Gracias a Rodri, que prácticamente es uno más de nuestro grupo, siempre mostrando su interés por los problemas que acontecen e intentando ayudar y animar. A Gonzalo y a Bea, gracias por vuestro apoyo y cariño. Y gracias a Vero, por sus ánimos en el tiempo.

Gracias a mi Director del Departamento de Pedagogía, Mariano Rubia, por su apoyo, por su gran labor y preocupación por las personas y su futuro. También quiero dar las gracias a las anteriores directoras Belén y Rocío, por su ayuda mostrada. Y a otros compañeros/as del Departamento: Luis T., José J., Alfonso G., Henar, Rufino, Pedro, Carmen H., Mª Jesús, María T., Inés, etc. En especial a María J. por su comprensión, apoyo y cariño.

Gracias por el apoyo de otros compañeros/as vinculados a nuestra Facultad de Educación y Trabajo Social que también están en esta andadura Nesi, Henry, Pablo y Eva.

Gracias al CETIE a través del cuál he recibido apoyo y formación investigadora. Y a los ánimos recibidos de algunos de los compañeros/as que lo forman: Benito, Alfonso, Quico, Myriam, etc.

Gracias por los ánimos y apoyo recibidos de los compañeros/as con los que a diario, comparto conversaciones entre despachos y pasillos en la 2ª planta de la Facultad: a Mª Luisa, Ana, Inmaculada, Lino, Carmen G., Mª Luz, Mercedes, Mamen y Paloma. Y en especial a Natalia, gracias por tu apoyo, tus ánimos y amistad.

Gracias a Carmen del Valle, por dedicarme siempre buenas palabras y animarme.

Gracias a las compañeras de otros centros UVa y sin embargo amigas, Mamen y Marta, por compartir todo este camino juntas desde que Segovia nos unió, gracias

por estar en muchos momentos y darme tanto apoyo y cariño. Gracias también a Pilar.

Quiero agradecer especialmente a mis amigos/as, por los que me siento verdaderamente afortunada. Gracias por soportarme, apoyarme y ayudarme particularmente en todo este tiempo.

A mi núcleo duro, ***Las amistades están hechas a trocitos*** (Saint-Exupéry).

A Chus, Sandra y María F., que siempre habéis estado en los momentos buenos y malos, y cada una de vosotras lo sabéis, gracias por vuestros ánimos diarios. MIL GRACIAS por compartir tanto conmigo ¡¡¡os quiero!!!

Y a Mariano, Javi y Jorge, por vuestro cariño y preocupación constante, y por estar siempre cerca.

Lo esencial es invisible a los ojos (Saint-Exupéry).

A Ana, gracias *amiga* por todo, no tengo palabras. También a Eva y Rafa P. gracias por vuestros ánimos y cariño.

A mi "Gran Piña" por todo vuestro cariño y comprensión en especial a Lili, Gemma, Mª Sol, Esther, Ruth y Vicky gracias por vuestro apoyo y por estar siempre pendientes, me siento orgullosa de teneros a mi lado. Y a nuestros chicos maravillosos Rafa C., Manolo, Antonio, Rubén y David.

A Erica y Mike, gracias por vuestra atención y cariño porque en tan poco tiempo me habéis dado mucho.

A María A., gracias por compartir siempre tu amistad.

A Belén y Carlos, muchas gracias por vuestros ánimos y apoyo.

Hay amistades que nacen de risas o dolores compartidos, otras de horas de escuela, otras de juegos de juventud, salidas, cines, o diversiones; otras de un momento clave vivido en coincidencia…; y luego están aquellas que nacen sin saber por qué (Saint-Exupéry).

Gracias a los amigo/as del grupo toresano, y de tantos y tantos sitios, que no ha dejado de crecer desde que un día nos cruzamos, por diferentes y muy variadas circunstancias, en el mismo camino. Muchas gracias por vuestras risas, sonrisas y muestras de cariño: Silvia, Jeru, Patri, Lorena, Fernanda, Esther, Ale, Josema, Luis; y en especial a Felipe, José, Mathieu, Luis P., gracias a todos/as por los buenos momentos (de los malos nos olvidamos) y los que aún faltan por venir.

También quiero agradecer a mi gran familia: Lucía, Rufino, Belén, Ruth, Amador, Andrés y Rebeca, en especial a mis hermanas por vuestra ayuda incondicional, el apoyo, la paciencia y la lucha enérgica ante la vida. Gracias tatas, os quiero. Y a mis sobrinos por ese cariño, alegría y vitalidad que siempre me dan.
A mis tíos/as, mis primos/as y demás familia, a los que están lejos y a los que ya no están, gracias por el apoyo incondicional y el amor infinito que me habéis dado. Os llevo siempre en el corazón.

Quiero dar las GRACIAS a las personas y a los centros que han participado y han hecho posible que este trabajo se haya llevado a cabo.

Al Profesorado del Grado de Primaria de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, a los que siguen y a los que ya no están.

A los alumnos/as voluntarios de los cursos 2011/12, 2012/13 que han mostrado su ayuda desinteresada en todo momento, haciendo realmente sencillo el proceso, en especial a Rosa C., Sara H., Borja M., Cristina N. y Yayi B.

A los centros Santa Teresa de Jesús, Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús, CEIP Gonzalo de Córdoba y CEIP Ana de Austria gracias por abrirme vuestras puertas y gracias a los maestros/as tutores por la ayuda prestada.

No me olvido de reseñar el costoso trabajo personal y laboral que requiere la investigación y por lo que en este país día a día estamos luchando tanto, a pesar de las enormes dificultades que nos ponen nuestros gobernantes e instituciones.

Me quedo con los buenos momentos de todo este proceso de tesis, todo el apoyo que las personas me han brindado y sus palabras de aliento que tantos días he escuchado y me han ayudado a seguir adelante en tantas y tantas horas de trabajo. Tampoco me olvido de los malos momentos que aún así, me han servido para fortalecerme tanto en lo profesional como en lo personal.

A todas aquellas personas que han estado, me han ayudado y animado en algún momento de este proceso, MUCHÍSIMAS GRACIAS por ello.

Introducción General

Mi llegada al grupo de investigación GSIC-EMIC se produjo por casualidad. En el año 2004 comencé a observar muy de cerca el funcionamiento del grupo GSIC-EMIC sin ser aún investigadora. Es curioso cómo los quehaceres de un grupo de personas que día a día trabaja con gran ilusión realizando sus tareas de investigación y docencia, puede llegar a afectar en lo personal y en lo profesional.

Mi incursión a la investigación comenzó con una serie de becas de colaboración para titulados, financiadas con cargo a proyectos de investigación en la Universidad de Valladolid (UVa) de diversa índole. Posteriormente en el año 2007, comencé a realizar los cursos del doctorado en el programa "Diversidad y desarrollo socioeducativo" del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social (FEyTS). Durante este mismo año tuve la oportunidad de comenzar a trabajar en el proyecto nacional E(UVa)LUANDO[1]: *Análisis y estudio de experiencias colaborativas apoyadas en e-Learning para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).* En el mencionado proyecto propusimos el desarrollo de seis estudios de caso con el objetivo de evaluar experiencias piloto que se estaban desarrollando en la UVa en relación a la llegada del EEES.

---

[1] E(UVa)LUANDO: Análisis y estudio de experiencias colaborativas apoyadas en e-Learning para el Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Valladolid EA2007-0045. Ministerio de Ciencia e Innovación. Convocatoria del 2006.

Durante los tres años que duró el proyecto, me encargué junto a Rocío Anguita de evaluar la titulación de Ingeniería Química. Tuve la oportunidad de trabajar con un grupo de profesores/as de 4º curso de la mencionada titulación y acompañarles en las innovaciones que desarrollaron para cumplir con las demandas del EEES. El trabajo desarrollado en este proyecto constituyó la motivación esencial para la realización DEA (Diploma de Estudios Avanzados).

Defendí mi trabajo de investigación tutelado bajo el título "Estudio de casos de un proyecto piloto de innovación docente en 4º de Ingeniería Química en la UVa" en 2010. En este momento ya desempeñaba labores docentes en el departamento de Pedagogía impartiendo la asignatura *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (NNTT)*

Durante el siguiente curso académico (2009-2010) se implantó en nuestra facultad, como proyecto piloto, el Grado de Maestro/a de Educación Primaria. En este momento la asignatura que venía impartiendo (NNTT) comenzó a denominarse Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación (TIC), pasando de impartirse en el tercer curso de la diplomatura al primer año del nuevo grado. El grupo de docentes que en aquel momento impartíamos la asignatura decidimos aprovechar la oportunidad para incorporar cambios estructurales que fomentasen un proceso de enseñanza-aprendizaje más enriquecedor.

Los dos aspectos mencionados anteriormente constituyen los precedentes de esta tesis doctoral. Mi implicación como docente en la asignatura, además de mis intereses como estudiante de doctorado hicieron que comenzara a reflexionar de manera estructurada sobre mi propia docencia.

En este curso académico mencionado 2009-2010, se puso en marcha un nuevo diseño educativo. Para ello, se pretendió que el alumnado adquiriera estas competencias generales y específicas TIC, puesto que han jugado un papel fundamental en la reconceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (EEES).

De esta manera, en la actualidad el diseño educativo de la asignatura se apoya en los planteamientos del Aprendizaje Colaborativo apoyado por ordenador (CSCL-*Computer Supported Collaborative Learning*) (Dillenbourg, Eurelings, & Hakkarainen, 2001) y del aprendizaje por indagación (IBL-*Inquiry Based Learning*) (Bruce, 2000).

Cabe destacar que mi labor docente siempre la he desarrollado en el seno de una comunidad de práctica (Wenger, 2001; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), como nos autodefinimos el grupo de docentes que impartimos la asignatura TIC

aplicadas a la Educación. En nuestra pequeña comunidad de práctica siempre hemos apostado por la reflexión activa sobre las innovaciones propuestas en la asignatura (Anguita, García, Villagrá, & Jorrín, 2009) en las que los apoyos tecnológicos, la colaboración y la reflexión han tenido una relevancia crucial.

A su vez, la labor de esta comunidad de práctica ha de entenderse en el marco de Investigación de la Universidad de Valladolid GSIC-EMIC[2], creado en 1994. De este modo, podemos afirmar que es en el seno de este grupo de investigación donde se ha desarrollado la presente tesis.

Las aspiraciones de la tesis doctoral que presentamos se enmarcan dentro de las líneas en las que trabajamos desde el grupo GSIC-EMIC, el análisis, el desarrollo y la evaluación de procesos formativos CSCL en contextos de Educación Superior y Primaria.

A su vez, esta tesis se sustenta en las conclusiones y planteamientos de otras tesis previamente realizadas en el grupo, ayudando en gran medida a sentar las bases sobre las cuales construimos este proceso de investigación. En este sentido, la tesis de Ruiz (2009), nos ayudó a partir de la identificación de un listado de competencias clave en la formación inicial de maestros/as en entornos CSCL. Por otro lado la tesis de Jorrín (2006), constituyó un punto de referencia sobre las necesidades formativas del profesorado y del alumnado que emanaron del análisis en profundidad de contextos CSCL en Educación Superior. A su vez, la tesis de Rubia (2002), nos hizo comprender de manera más profunda las dimensiones, teóricas, prácticas y críticas en la formación inicial de maestros/as. Y por último, de la tesis de Villagrá (2012), extrajimos algunas de las necesidades formativas en TIC de maestros/as en ejercicio. El trabajo previo desarrollado en estas tesis doctorales, además del estudio detallado del *Estado del Arte* en nuestro campo de estudio nos han llevado a plantear si el diseño de la asignatura TIC permite a nuestros estudiantes adquirir las competencias establecidas en el Grado, aplicarlas en otras asignaturas de la titulación y transferirlas a su vida profesional.

De esta manera, analizamos si estos profesionales pusieron en práctica algunas de las competencias TIC adquiridas en su formación inicial. Y por último, con el trabajo realizado en esta investigación, pretendemos profundizar en los aspectos a rediseñar en la asignatura TIC aplicadas a la Educación dando respuesta a las necesidades emergentes de la investigación desarrollada, y proponer algunas recomendaciones que otros docentes en TIC podrían seguir para mejorar la

[2] Grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos, Educación, Medios, Informática y Cultura.

adquisición de competencias y su transferencia tanto a otras asignaturas del Grado como a la vida profesional de los maestros/as en Educación Primaria.

Para ello, hemos analizado en profundidad durante dos cursos académicos (2011-2013) el impacto que produce la asignatura TIC aplicadas a la Educación en el Grado de Educación Primaria (Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid) tanto en la formación inicial del alumnado como en la transferencia que de los aprendizajes realizados hacen a la práctica real, una vez que son maestros/as en activo en Educación Primaria.

Hemos optado por abordar nuestro problema de investigación desde una perspectiva interpretativa. Más concretamente empleamos el Estudio de Casos (Stake, 1995) como tradición de investigación específica, desarrollando una estrategia mixta de recogida y análisis de datos.

Desde estos planteamientos, a continuación recogemos los principales objetivos de nuestra investigación:

-Analizar las competencias adquiridas por el alumnado en la asignatura TIC en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria.

-Analizar la transferencia de las competencias adquiridas por el alumnado en la asignatura TIC a otras asignaturas del Grado de Maestro/a de Educación Primaria.

-Analizar la transferencia de las competencias adquiridas por el alumnado en la asignatura TIC y su aplicación como alumnado en prácticas en Educación Primaria y como docentes en activo.

Para cumplir con los objetivos propuestos, hemos abordado nuestro proceso de investigación interpretativa desde la definición de tensiones de investigación o Issues. La primera de ellas, *¿Transfiere el alumnado de la asignatura TIC las competencias que ha adquirido a otra/s asignatura/s del Grado de Educación Primaria? ¿De qué manera?.* Y la segunda *¿Facilita el modelo teórico-meteorológico de la asignatura TIC que el alumnado en prácticas y los maestros/as en ejercicio transfieran las competencias adquiridas?*

Para dar respuesta a ambos interrogantes, hemos organizado nuestro informe de tesis en los siguientes cinco capítulos que a continuación pasamos a describir.

En el primer capítulo analizamos los principales apoyos teóricos desde los que afrontamos la presente tesis doctoral. Para ello en la primera parte, establecemos la fundamentación teórica educativa de nuestra temática de investigación que nos permite definir el problema de investigación enmarcado en las competencias que adquiere el alumnado de la asignatura TIC del Grado de Educación Primaria en Educación Superior y su transferencia a otras asignaturas del grado. Y además, si esas competencias son transferidas en la práctica real en diferentes centros educativos de Primaria. Posteriormente, en la segunda parte de este primer capítulo, planteamos la aproximación teórico-metodológica que fundamenta en la aproximación interpretativa de investigación que hemos aplicado. Dentro de esta metodología utilizamos la tradición de investigación del Estudio de casos, ayudando a sentar los principios desde los que se ha llevado a cabo el proceso de investigación presentado en los sucesivos capítulos.

En el segundo capítulo describimos detalladamente los dos estudios de caso, que constituyen el grueso de nuestra investigación TIC-grado y TIC-escuela. Para ello, en la primera sección del capítulo, justificamos el por qué de la realización de dos estudios de caso para la investigación. En la segunda y tercera sección, abordamos la definición de dos estudios de caso, el primero TIC-grado, y el segundo, TIC-escuela. El primero de ellos, tiene que ver con la adquisición de las competencias por parte del alumnado en la asignatura TIC y la transferencia de competencias que realiza a otras asignaturas del Grado de Maestro/a de Educación Primaria. El segundo de ellos centrado en la transferencia de las competencias de la asignatura TIC a la realidad profesional. Seguidamente, aportamos sus tipologías y se definen sus estructuras conceptuales, además de sus contextos. Asimismo, describimos la estrategia mixta de recogida y análisis de datos utilizada en la investigación para ambos casos; incidiendo en sus fases, las fuentes y las técnicas de recogida de datos empleadas. Por último, finalizamos el capítulo con un apartado de conclusiones del desarrollo seguido en el proceso de la investigación.

A lo largo del tercer capítulo presentamos los resultados obtenidos en el primer estudio de caso TIC-grado. Para ello, analizamos e interpretamos los datos recogidos siguiendo la estructura conceptual TIC-grado establecida en el capítulo anterior. De este modo, los resultados obtenidos se agrupan alrededor de las dos declaraciones propuestas para este caso, background y formación del alumnado; y formación del alumnado adquirida en la asignatura TIC. Esta estructura nos ayuda a iluminar la complejidad y la particularidad de este primer caso. De esta manera, mostramos las conclusiones obtenidas alrededor de la tensión establecida en este estudio de caso.

En el cuarto capítulo mostramos e interpretamos los resultados obtenidos en el segundo estudio de caso de nuestra investigación, TIC-escuela. De ese modo, constituye junto con el capítulo anterior, el núcleo central de esta tesis doctoral. Para ello, se analizan e interpretan los datos recogidos siguiendo la estructura conceptual del estudio de caso TIC-escuela establecida en el capítulo 2.

Asimismo, los datos e interpretaciones se organizan alrededor de las cuatro declaraciones temáticas propuestas para este caso, background del alumnado en prácticas y la docente en activo; formación adquirida en la asignatura TIC del alumnado en prácticas y la docente en activo; trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC; y prácticas docentes. Esta estructura nos permite arrojar luz sobre la complejidad que nos ocupa, a la vez que mostramos las conclusiones obtenidas.

El quinto y último capítulo constituye el resumen de las conclusiones finales de nuestra investigación. Se divide en dos secciones. En la primera de ellas volvemos sobre el aserto de investigación planteado para los dos casos, además de las preguntas de investigación realizadas, para concluir con el proceso de investigación seguido. En la segunda sección mostramos las líneas de trabajo futuro que pretendemos llevar a cabo para profundizar en las conclusiones aportadas en nuestra tesis doctoral.

A modo de conclusión, a continuación mostramos el siguiente gráfico (figura 1) que representa el planteamiento general de esta tesis doctoral, la relación existente entre el contexto de realización, los objetivos planteados con anterioridad y las contribuciones de la misma.

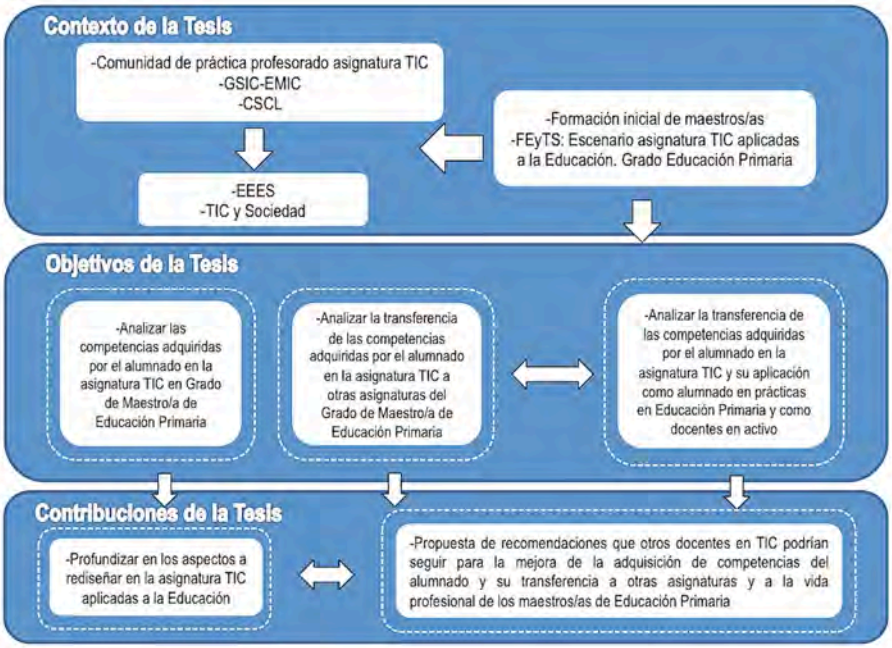


Figura 1. Relación entre contexto, objetivos y contribuciones de la tesis doctoral

Referencias bibliográficas de la Introducción

- Anguita-Martínez, R., García-Sastre, S., Villagrá-Sobrino, S., & Jorrín-Abellán, I. M. (2009). *Wikis y aprendizaje colaborativo: lecciones aprendidas (y por aprender) en la facultad de educación*. Red U-Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). 31 diciembre 2009. Consultado por última vez el 28-08-2012 en http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/170/pdf
- Bruce, B.C. (2000). Credibility of the web: Why we need dialectical reading. *Journal of Philosophy of Education* (special issue), 34(1), 97-109.
- Dillenbourg, P., Eurelings, A., & Hakkarainen, K. (2001). EuroCSCL 2001. Proceedings. *European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning*. Maastricht: Maastricht MacLuhan Institute.

- Jorrín, I. M. (2006). *Perfil formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de caso.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid.
- Rubia, B. (2002). *El Prácticum y la formación inicial del profesor crítico.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid. Valladolid, España.
- Ruiz, I. (2009). *El desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado en tecnología educativa: Análisis de los diseños educativos CSCL a partir de un estudio de caso múltiple.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA). Sage Publications.
- Villagrá, S. (2012). *Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en educación primaria.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona. Paidós.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. C. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, USA. Harvard Business School.

Capítulo 1
Marco teórico metodológico

El propósito de este capítulo es el de analizar los principales apoyos teóricos desde los que afrontamos la presente tesis doctoral. Para ello en la primera parte, establecemos la fundamentación teórica educativa que apoya el problema a investigar enmarcado en las competencias que adquiere el alumnado de la asignatura TIC del Grado de Educación Primaria y su transferencia a otras asignaturas del grado. Y además, si esas competencias son transferidas en la práctica real en diferentes centros educativos de Primaria. De este modo, nos basamos en el discurso planteado en torno a la Sociedad del conocimiento y el rol que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tienen en la educación superior. Asimismo, abordaremos el impacto que ha tenido el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la formación inicial de los maestros/as. Además trataremos de identificar algunas de las demandas que estos contextos educativos tienen para el perfil del maestro/a 2020 de acuerdo al uso e integración de las TIC. En la segunda parte del capítulo, plantearemos la aproximación teórico-metodológica de la investigación interpretativa en la que utilizamos la tradición de investigación del Estudio de casos que nos acerca a la comprensión del objeto de estudio de esta tesis doctoral.

PARTE I: APROXIMACIÓN TEÓRICA

1.1. Introducción

Esta primera parte del capítulo inicial establece la fundamentación teórica de la temática de investigación que se abordará en esta tesis doctoral. De este modo, ayudaremos a sentar los principios desde los que se ha llevado a cabo el proceso de investigación que presentamos en los sucesivos capítulos.

En primer lugar, en la sección 1.2. abordaremos algunos aspectos relacionados con los cambios de la *sociedad del conocimiento y el rol de las TIC en Educación Superior* que nos permiten valorar nuestro punto de partida. Por una parte, abordaremos la nociones de sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Por otra parte, trataremos el rol que desempeñan las TIC en la adquisición del conocimiento en educación superior.

En segundo lugar, en la sección 1.3. abordaremos *el impacto del Espacio Europeo en Educación Superior (en adelante EEES) en la formación inicial de maestros/as*. Para ello, veremos cómo afecta el cambio que se produjo en educación superior (1999), centrándonos en tres apartados. En el primero de ellos, explicaremos las transformaciones educativas que se han llevado a cabo en la Universidad con la llegada del EEES, incidiendo en los planes de estudio. En otro apartado, profundizaremos en la formación y en el nuevo modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo y la adquisición de competencias. El último apartado está dedicado a la innovación docente y las TIC en educación superior. De este modo, mostraremos algunas instancias de cómo la tecnología puede estar al servicio de la innovación educativa acompañando la incorporación de estrategias metodológicas. Además, nos centraremos en la asignatura Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación (TIC) del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid en la que enmarcamos esta tesis doctoral. Contextualizaremos el origen del trabajo de esta asignatura centrado en el marco de una comunidad de práctica docente vinculada al grupo de investigación GSIC-EMIC (Grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos, Educación, Medios, Informática y Cultura) en el que realizamos innovaciones educativas.

En la sección 1.4. analizaremos *las demandas del maestro/a 2020 en el uso de TIC*. Para ello, abordaremos algunos referentes estándares institucionales y oficiales de competencias en TIC para docentes. Asimismo, mostraremos la formación del alumnado como futuro maestro/a TIC en el 2020, además de la relación que el alumnado universitario mantiene con las TIC en particular, en la realización del prácticum.

El capítulo finaliza con la sección de conclusiones en la que sintetizaremos las ideas principales vertidas a lo largo del capítulo.

1.2. Sociedad del Conocimiento y rol de las TIC en Educación Superior

La era de la información y la del conocimiento así como los cambios en la sociedad, repercuten en la educación superior y fuerzan al profesorado a repensar su docencia. Es decir, como docentes nos obliga a replantearnos el qué y el cómo de la enseñanza-aprendizaje. Una de las herramientas que como docentes podemos emplear para repensar nuestras prácticas se apoya en el rápido avance de las TIC y su empleo en educación superior. Este hecho nos permite rediseñar nuevas propuestas metodológicas con nuevos modelos de aprendizaje (Romeu & Guitert, 2010).

Desde esta perspectiva, abordamos a continuación dos secciones. En la primera de ellas, planteamos los conceptos de sociedad de la información y sociedad del conocimiento. En la segunda sección, mostramos el rol de las TIC como agente trasmisor de conocimiento en educación superior.
Los nuevos escenarios educativos demandan espacios para la reflexión, la crítica, la transferencia y la aplicación de contenidos a las necesidades emergentes de la sociedad del conocimiento. Como consecuencia de los procesos de cambio, emergen nuevas formas de entender la formación de maestros/as y de aprender por parte del alumnado con y sobre TIC de este modo, afecta al objeto principal de esta tesis, la asignatura TIC aplicadas a la Educación.

1.2.1. Sociedad de la Información/Sociedad del Conocimiento

Los orígenes de la noción *sociedad del conocimiento* datan de las transformaciones que estaban sufriendo las sociedades industriales a partir de la década de los 60. En este contexto, el sociólogo Drucker (1959), anunció la necesidad de una nueva capa social de trabajadores y trabajadoras del conocimiento y la tendencia hacia una sociedad centrada en la producción y gestión el saber (citado en Ayuste, Gros, & Valdivielso 2012, p.2). Comienza entonces un nuevo modo del desarrollo basado en la información y en el conocimiento, desplazando al trabajo, las materias primas y al capital como fuente de producción.

Estos aspectos se diferenciaban de la sociedad industrial que, estaba caracterizada por el conocimiento experimental, el predominio de los sectores industriales, las actividades manuales y el conflicto entre capital y trabajo (Krüger, 2006).

En 1973, los trabajos de Touraine y Bell, introdujeron por primera vez la noción de *sociedad post-industrial*. Este último autor formula que el eje principal de esta

sociedad será el conocimiento teórico y advierte que los servicios basados en el conocimiento se convertirán en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información y como punto de partida de los programas políticos y sociales (citado en Burch, 2005).

Desde entonces, se han acuñado diferentes términos para describir este paradigma social[1], conceptos que en general, aluden a las profundas transformaciones que se estaban produciendo en la sociedad de la información.

Asimismo, en los años 90 aparece la denominación de *sociedad del conocimiento*. En palabras de Castells (2002) destaca que *se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, en la generación del conocimiento y en las tecnologías de la información*. De este modo, se ha construido un paradigma de un nuevo tipo de estructura social donde se han producido una serie de procesos y transformaciones que se interrelacionan entre sí provocando nuevas realidades.

Tal y como señalan Torres Velandia, Aguilar Tamayo, Girardo, & Villalobos Hernández (2012) en un análisis más general, las diferencias que existen entre la información y el conocimiento están relacionadas con el tipo de interacciones, relaciones o procesos que se estudian. De este modo, el conocimiento implica un proceso de interacción entre individuos en su entorno cultural, para poder utilizar, transformar o producir la información. Por ello, la mencionada información aparece más como un objeto con determinado valor que puede ser transformado en conocimiento. Para Burke (2002, p.24) la información *es aquello que se presenta relativamente crudo, específico y práctico* y el conocimiento es *aquello que ha sido cocido, procesado o sistematizado por el pensamiento*. Castells (2001) también utiliza este tipo de aproximación, donde el conocimiento es producto del aprendizaje y la capacidad de transformación de la información, y también, incluye el uso del conocimiento producido en la acción.

Según Pozo (2003), la sociedad del conocimiento exige una nueva cultura del aprendizaje cuyo rasgo principal es trascender de la información al conocimiento, aspecto que coincide con la función que Castells (2001) atribuye a la educación y al aprendizaje. Para Pozo, la información no tiene una estructura y es contradictoria, sin embargo el conocimiento es dar un sentido, a partir del aprendizaje y la construcción de conocimiento.

[1] Sociedad de la información, sociedad digital, sociedad en red,…

En esta sociedad del conocimiento (Castells & Martínez, 1999), las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se han incorporado a todos los ámbitos de la actividad humana (Coll & Monereo i Font, 2008) provocando complejos cambios en los sistemas sociales, políticos, económicos y culturales. Estos procesos de cambio que vienen sucediéndose (Castells, 1997; 2009), están repercutiendo en una serie de transformaciones que afectan de una manera muy particular al campo específico que vamos a tratar desde la educación superior.

En este contexto, la capacidad transformadora que las TIC representan y adquieren un papel relevante, a la hora de proporcionar nuevas vías para acceder al conocimiento y adaptarse a las necesidades formativas y organizativas generadas por el proceso de convergencia que ha dado lugar al EEES.

En esta línea, la sociedad del conocimiento plantea a la educación demandas relacionadas con el desarrollo en las personas de su capacidad de aprender a lo largo de la vida. Según Pérez Gómez (2008, p.62), el problema no es la cantidad de información que el alumnado pueda aprender, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad para aplicarla a las diferentes situaciones y contextos según los propios proyectos personales, profesionales o sociales. Esta aportación es significativa para esta tesis doctoral ya que se analizan las competencias que el alumnado adquiere en la asignatura TIC así como la forma en la que trata de transferir este conocimiento a otras asignaturas del grado de Maestro/a en Educación Primaria, como acontece en el estudio de caso TIC-grado (ver capítulo 3). Además, estas competencias TIC se desarrollan en contextos educativos seleccionados donde el alumnado realiza sus prácticas, como sucede en uno de los estudios de caso (TIC-escuela) en los que se apoya esta tesis doctoral (ver capítulo 4).

Por lo comentado anteriormente, una consecuencia que se deriva de las sociedades actuales viene marcada por la generación y difusión acelerada del conocimiento, cuestión a la que las instituciones de educación superior deben adaptarse inexcusablemente (Rubia, Anguita, Jorrín, & Ruiz, 2007). De modo que las formas de entender la formación de maestros/as y de aprender por parte del alumnado con y sobre TIC quedan reflejadas en la investigación propuesta en esta tesis donde se profundiza en la manera en que el alumnado adquiere las competencias en la asignatura TIC.

A continuación, mostramos el rol de las TIC como trasmisoras de conocimiento en Educación Superior para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.2. Transmisión del conocimiento: las TIC en Educación Superior

La sociedad del conocimiento está caracterizada (entre otros aspectos) por la introducción de una gran variedad de propuestas educativas en instituciones de educación superior donde las TIC ocupan un lugar cada vez más relevante.

En los años 90, al ritmo que avanzaba en el uso las nuevas tecnologías y de Internet, se incorporó en el lenguaje académico el concepto de e-learning. Se incorporó como soporte y medio de comunicación más generalizado para compartir y transmitir información y profundizar en/de su uso en la sociedad (Bartolomé & Sandals, 1998)

Por su parte, las instituciones universitarias identificaron el uso de las TIC e Internet como un factor positivo y necesario para la innovación universitaria para los procesos de enseñanza-aprendizaje como soporte para la docencia y también para la investigación (Aiello & Willem, 2004, p.22).

Por ello podríamos decir que el desarrollo experimentado en este momento histórico por las instituciones de educación superior se puede caracterizar a través del e-learning (Medina Salguero & Aguaded Gómez, 2013). Este concepto puede definirse como *una educación o formación ofrecida al alumnado en diferentes espacios geográficos e interactuando en tiempos diferentes del docente, empleando recursos TIC* (Area & Adell, 2009, p.391). Esta tendencia de aprendizaje trae consigo una nueva reformulación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y de todos los agentes que intervienen en la educación.

En este sentido, tal y como menciona Salinas (2005, p.3), en el e-learning podemos distinguir 3 etapas básicas de desarrollo:

La primera: un enfoque tecnológico basado en la idea de que este entorno proporcionará la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje (construir conocimiento).
La segunda: el contenido basa la calidad del proceso en contenidos y en la representación del conocimiento que estos ofrecen.
La tercera: enfoque metodológico, se centra más en el alumnado, partiendo de criterios pedagógicos basa la calidad en una combinación de tecnología utilizándose con la función pedagógica y con los aspectos de organización del proceso dentro de este entorno.

Sin embargo, Sangrà (2004) muestra su grado de virtualización atendiendo a la taxonomía que presenta la universidad:

-universidades presenciales, que introducen el uso de determinadas TIC en la docencia presencial.
-universidades abiertas y a distancia que avanzan hacia modelos virtuales.
-universidades presenciales que crean su propia división virtual.
-consorcios interuniversitarios que gestionan una oferta virtual conjunta.
-iniciativas corporativas.
-universidades virtuales creadas como organizaciones virtuales.

Sin embargo, a partir del siglo XXI, la saturación del uso y el abuso del término e-learning, el exceso de los cursos on-line tanto en empresa como en universidad, sumado a otros factores, se empezó a relativizar el término e-learning dando paso a la aparición de otro concepto, "blended learning". Para poder entender este concepto, es preciso relacionar el proceso tecnológico con el cambio social, debido a los procesos de cambio e innovación que se estaban dando en la educación ((Aiello & Willem, 2004, p.22).

De modo que los paradigmas educativos han cambiado para incluir el *blended learning* o también llamado aprendizaje híbrido[2] que implica actividades presenciales y virtuales, así como los modelos colaborativos.

Con esta tendencia, se reconocen tecnologías emergentes con un gran potencial para la docencia y el aprendizaje como los repositorios de recursos abiertos, plataformas educativas, aplicaciones para dispositivos móviles, herramientas virtuales con realidad aumentada, redes colaborativas, videojuegos, cursos masivos en línea (MOOCs) (Adelsberger, Pawlowski, & Sampson, 2008; Johnson, Adams, & Cummins, 2012).

Además, el empleo de estrategias pedagógicas apoyadas en el uso de TIC y basadas en las competencias que necesita el alumnado en educación superior facilitan el aprendizaje. Como aporte a la creación de estos aprendizajes se lleva a cabo la enseñanza on-line (e-learning) y la semi-presencial, blended-learning (Contreras, González, & Fuentes, 2011, p.153).

---

[2] *Blended learning*: aprendizaje híbrido, es el aprendizaje semi-presencial, empleando actividades presenciales y virtuales.

Estas tendencias de aprendizaje tienen su espacio en las tendencias TIC propuestas por la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) (Llorens, 2012, p.29) que a continuación presentamos para el apoyo docente universitario. Asimismo, de la mano de la Comisión Europea (2014) tratamos los nuevos modos de enseñar y aprender a modernizar las universidades ayudándonos con las tecnologías. Seguidamente, en el Informe Horizon 2014 se identifican con un grupo de expertos 18 temas con un impacto en el desarrollo de tecnologías y toma de decisiones: seis tendencias clave, seis desafíos significativos y seis importantes desarrollos en la tecnología educativa. En este caso, sólamente identificaremos las tendencias en el uso de las TIC en educación superior que sean más relevantes para nuestra tesis doctoral. Finalizamos la sección con una breve mención a los MOOCs, definiendo estos cursos por su importancia e impacto a nivel mundial en la educación superior.

Según el Informe Tendencias TIC para el apoyo a la Docencia Universitaria de la CRUE[3] (Llorens, 2012) UNIVERSITIC, se reconocen algunas tendencias desde diferentes perspectivas en los aspectos clave referidos al futuro de los campus virtuales en Educación Superior. Entre las que destacamos:

-la adecuación del acceso a los campus virtuales para dispositivos móviles, de manera que evolucione hacia un aprendizaje ubicuo.
-la importancia de progresar desde los campus virtuales clásicos basados en plataformas LMS[4] y dar paso a nuevos planteamientos como los PLEs[5] (Entornos Personales de Aprendizaje) permitiendo integrar herramientas, conexiones, aspectos de las redes sociales y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender (Adell & Castañeda, 2010; Castañeda & Adell, 2013)
-la importancia de diseñar y publicar materiales de "Educación Abierta" (*Open Education*) que pretenden modificar la manera en que autores, profesores y alumnado interactúan con el conocimiento. Estos materiales educativos tienen su idea basada en el Software Libre (*Open Source*) y en desarrollar herramientas tecnológicas de forma libre (uso, distribución, etc.). Estos materiales se les denomina Recursos Educativos Abiertos (*Open Educational Resources*-OER). Todo ello, surge en 2001, como propuesta del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) en la educación superior de todo el mundo con iniciativa de "contenidos abiertos" (OpenCourseWare, OCW).

---

[3] CRUE: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
[4] LMS: *Learning Management System.* Sistema de Gestión de Aprendizaje: sistema en red con el fin de crear y gestionar Ambientes Educativos Virtuales.
[5] PLE: *Personal Learning Environment.*

-una doble tendencia, por una parte los MOOC, como propuestas masivas. Por otra parte una mayor personalización de las experiencias de aprendizaje: innovación en metodologías didácticas como el *flipped classroom* (clase invertida), *mobile learning*, aprendizaje basado en juegos. (mostrado en Urbina & Salinas, 2014).

Además, dentro del EEES se realiza un aprovechamiento de nuevos modos de enseñanza y aprendizaje en las universidades gracias a las tecnologías emergentes. Tras las recientes tendencias mencionadas con anterioridad de educación abierta y en línea, estos nuevos modos tratan de crear oportunidades más flexibles impulsadas por los principios de igualdad, diversidad, calidad y eficiencia. Estos modos se abordan en el *Informe* realizado por la Comisión Europea (McAleese, 2014) sobre la modernización de la educación superior que seguidamente mostramos.

Las tecnologías facilitan la mejora del aprendizaje y el apoyo al alumnado mientras que el profesorado a través de estas tecnologías y su variedad, puede mejorar la calidad y la diversidad de los planes de estudios. Por ello, mejora la calidad como resultado compartido. Además con mayor calidad en los materiales de aprendizaje debido a la combinación de tecnologías en el aula en que aprende cada estudiante para cada experiencia de aprendizaje personalizado, con base a sus fortalezas; por tanto los enfoques pedagógicos son más creativos y personalizados.

Asimismo, los gobiernos de Europa están intentando poner en práctica políticas encaminadas a satisfacer colectivamente las necesidades de los individuos, los empleadores y la sociedad para la creación de un sistema heterogéneo de educación superior para cambiar el acceso y facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto requerirá cambios en la oferta para satisfacer las necesidades del alumnado y también las tecnologías proporcionan un medio para hacerlo.

Además, la internacionalización del alumnado y el desarrollo de alianzas mundiales, mejora la calidad del aprendizaje, la enseñanza y la investigación y contribuye a la experiencia de los estudiantes. De este modo, la disposición en línea y el acceso abierto a los recursos educativos proporcionan un medio para llegar a esta creciente audiencia en el contexto internacional.

Cabe destacar el desarrollo de asociaciones de educación como elemento importante de la estrategia europea para a cooperación con otros países del mundo. Contamos con una amplia disponibilidad de recursos para una educación de calidad, con la capacidad de adaptar y personalizar estos materiales a las circunstancias

especificas y a las distintas lenguas, proporcionando un gran cambio en los niveles de instrucción y sobre todo en las economías emergentes.

Otro aspecto son los avances de la información y el análisis de datos de aprendizaje que pueden ayudar a nuestra educación superior a, personalizar el sistema de herramientas de enseñanza y el desarrollo de itinerarios de aprendizaje más personalizado basados en los datos de los estudiantes.

Asimismo, el Informe *Horizon* (Johnson, Adams Becker, Estrada, & Freeman, 2014), liderado por la empresa New Media Consortium (EEUU) en colaboración con la comunidad de instituciones de Educación Superior *Educause Learning Initiative* (ELI) identifica y describe las tecnologías emergentes que puedan tener un impacto importante en un período de 5 años en la educación mundial: en este caso, el *Informe Horizon para la Educación Superior 2014*[6], en estas tendencias clave que identifica para adoptar las nuevas tecnologías en la Educación Superior, abordamos las que son relevantes para nuestra tesis y son las siguientes:

-la creciente ubicuidad de las redes sociales. Y la integración del aprendizaje online, híbrido (*blended learning*) y colaborativo (a corto plazo: de 1 a 2 años).
-el aumento del aprendizaje basado en datos (Learning Analytics: examina formas de utilizar datos para modificar estrategias y procesos de aprendizaje) y su evaluación. Y el cambio del estudiante consumidor al estudiante creador (a medio plazo: de 3 a 5 años).

Dentro de este Informe, en los avances importantes de tecnología educativa en educación superior alude a la realidad aumentada, que tiene relevancia dentro de la presente tesis. La realidad aumentada *es una tecnología que complementa la percepción e interacción con el mundo real, y permite al usuario estar en un entorno real aumentado con información adicional generada por ordenador* (Basogain, Olabe, Espinosa, Rouèche, & Olabe, 2007, p.24). Por ello, constituye una plataforma eficaz para los estudiantes en relación a la forma de percibir la realidad física, puesto que el desglosarla en distintas dimensiones facilita la captación de sus particularidades. De modo que se generan modelos que simplifican la complejidad, pudiendo realizar experiencias de aprendizaje, elaboración de materiales y actividades (De Pedro Carracedo, 2011, p.303).

Además, la realidad aumentada es capaz de proporcionar experiencias de aprendizaje fuera del aula, más contextualizadas, uniendo realidad y situación de aprendizaje de los estudiantes. Siendo objeto de esta tesis doctoral la utilización de

[6] http://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf

realidad aumentada por parte de un alumno en prácticas que realizó de una unidad didáctica de orientación en un centro educativo como ejemplo del desarrollo y transferencia de las competencias adquiridas en la asignatura TIC a un contexto real (ver capítulo 4).

Sin embargo, para que estas tendencias y nuevas tecnologías se implanten en la educación superior existen una serie de desafíos que se proponen en este mismo *Informe Horizon 2014*.

Dentro de los desafíos considerados como solucionables, uno de los más importantes es el escaso flujo digital en las facultades, que siguen en su mayoría sin reconocer la importancia y el peso que está adquiriendo la alfabetización digital. En este sentido, está el Informe de la Comisión Europea DIGCOMP: *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*[7] (Ferrari, 2013), orientado a la identificación y validación a escala europea de los componentes clave de la competencia digital, tanto para los docentes como para los estudiantes.

En esta línea, otra de las barreras más urgentes es la falta de recompensas para la enseñanza. Según el informe, el estado de una universidad está determinado en gran medida, por la cantidad y la calidad de su investigación. Además, la enseñanza se ve como una obligación, lo que complica que los esfuerzos se centren en aplicar pedagogías más efectivas y que se favorezca que el alumnado deba soportar los métodos de enseñanza anticuados de los investigadores principales de la universidad.

En cuanto a los desafíos difíciles de solucionar, uno de ellos es la competencia con los nuevos modelos de educación superior como los MOOCs, con una necesidad más acuciante de evaluar los modelos y de determinar la manera de apoyar la colaboración , la interacción y la evaluación. Además, hay que conseguir una mayor implicación por parte del alumnado.

Otro desafío difícil es la innovación porque en general las organizaciones educativas no son expertas en trasladar la innovación pedagógica a la práctica general. Pero las estructuras actuales de las organizaciones no promocionan la innovación y las mejoras en la enseñanza-aprendizaje, apreciándose una aversión generalizada al cambio, que condiciona la difusión de nuevas ideas y la experimentación.

[7] http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf

Los desafíos complejos recogidos, en un caso amplía el acceso que significa extenderlo a los estudiantes que no tienen la formación académica necesaria para tener éxito sin apoyo adicional. Muchos en las universidades sienten que estas instituciones no tienen ni tiempo ni recursos suficientes para ayudar a este tipo de estudiantes. Otro de los casos de desafío complejo se centra en mantener la educación como algo pertinente para lo que es aconsejable que se reoriente el valor de la educación superior desde la perspectiva del estudiante.

Igualmente, la edición 2014 de este mismo Informe, destaca la implementación de los siguientes avances tecnológicos importantes para la enseñanza superior. Del mismo modo, mencionamos los avances relacionados con la presente tesis doctoral:

-A corto plazo (un año o menos): *Flipped Classroom* (aula invertida)[8] y *Learning Analytics* (análisis de aprendizaje).

A continuación, describimos brevemente cada uno de estos avances que en la mayoría de los casos ya se están llevando a cabo en diversas experiencias universitarias de todo el mundo.

En cuanto al flipped classroom (Hawks, 2014) es un modelo de aprendizaje flexible en el que se invierte el orden habitual en el que suceden las cosas en un aula habitual. En lugar de "gastar" tiempo de aula en presentaciones de corte teórico, el profesor suele grabar sus presentaciones para que el alumnado las trabaje antes de llegar al aula, donde se realizan trabajos de corte práctico y aplicado. De este modo, profundizar más en el tema para que el alumnado aprenda de manera más auténtica a través de la práctica. Reseñamos que los pioneros de este movimiento de "aula invertida" fueron los profesores Bergmann[9] junto con Sams que ya por su manera de enseñar se iniciaron en la idea de grabar sus clases en vídeos. De este modo, el visionado de vídeos lo hacían en casa y para trabajar en clase otro tipo de ejercicios y proyectos bajo la supervisión del profesor. El resultado fue óptimo.

---

[8] *Flipped classroom*: aula invertida traducción al español recogida en la traducción del informe Horizon 2014 en Educación Superior (http://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf), que ha sido realizada por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR, España, www.unir.net) y su Cátedra UNESCO en eLearning (http://unesco-elearning.unir.net).

[9] http://es.wikipedia.org/wiki/Jonathan_Bergmann

Este aprendizaje cada vez es más popular en educación superior por la manera de reorganizar la enseñanza presencial entre alumnado y docentes. A su vez, el entorno de aprendizaje se transforma en un espacio dinámico y social donde el alumnado puede resolver problemas en equipo y realizar críticas. Este aprendizaje ayuda al alumnado a desarrollar habilidades necesarias para desenvolverse en el mercado laboral. Un ejemplo de flipped classroom lo encontramos en España, en la Universidad de La Rioja (UR) se ha llevado a cabo un proyecto[10] con el alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria a través del cual invierten las clases de tal forma que, aprovechan la tecnología móvil y las herramientas colaborativas que ofrece Internet, para poder dar la vuelta al modelo tradicional de enseñanza (Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris, & Perochena, 2014).

El análisis de aprendizaje o *learning analytics* (Mitchell & Costello, 2000) se basa en gestionar el *big data* (Picciano, 2012) o cantidades masivas de datos, que interaccionan de manera online y da a conocer el comportamiento del alumnado y su rendimiento. De este modo, se le puede proporcionar un aprendizaje personalizado, prácticas más adaptadas con el objetivo de ayudar en la identificación de problemas a tiempo para su resolución. Por ello, se crean dispositivos que capturen los datos para el alumnado, para mejorar su proceso de aprendizaje. Este aspecto, en la educación superior se está generalizando su uso utilizando herramientas de monitorización web para captar con mucha precisión y de manera muy detallada el comportamiento del alumnado en los cursos online.

Además de estos avances tecnológicos en educación superior, desde comienzos del 2010, empezaron a darse a conocer los llamados MOOCs (*Massive Open Online Courses*), Cursos Online Masivos Abiertos en diferentes universidades de reconocido prestigio entre otras: Stanford, Harvard, MIT, Universidad de Pennsylvania y de Toronto (Vázquez Cano & López Meneses, 2014).

Los MOOCs aún no siendo objeto de esta tesis doctoral por su temática, hemos querido centrar nuestra atención en ellos de forma breve debido a la importancia que ha adquirido a nivel mundial en muy pocos años.

El interés mundial que han acaparado los MOOCs en los últimos años se debe a su gran potencial a la hora de poder ofrecer una formación gratuita y accesible a cualquier persona (Liyanagunawardena, Adams, & Williams, 2013).

[10] Proyecto “the flipped classroom” http://theflippedclassroom.es/

En esta línea Vázquez, López, & Sarasola (2013, p.13) destacan que *la formación en este siglo XXI se está orientando hacia nuevos modelos de enseñanza masivos en abierto y gratuitos. Estos modelos interactivos, colaborativos y online aumentan y posibilitan el acceso a la formación superior de manera universal.*

Si partimos de la historia de los MOOCs para Valverde Berrocoso, (2014), son una evolución de anteriores experiencias de la Educación Abierta y del e-learning. Entre sus antecedentes se encuentran las herramientas tecnológicas que tienen que ver con los Recursos Educativos Abiertos (OER) y las iniciativas precursoras llevadas a cabo en la Educación a Distancia con tecnología digital.

Después de darse a conocer pero con un largo recorrido,

> *los MOOCs vienen claramente definidos por su carácter abierto (open), por ubicar la información y la relación entre los distintos actores educativos en internet (online), y por el hecho de que el tamaño de la comunidad educativa implicada en un curso de estas características puede sobrepasar, con facilidad, los miles de personas (massive)* (Vázquez Cano & López Meneses, 2014, pp.4-5).

Por tanto, un MOOC puede ser como un camino para aprender, un curso abierto, participativo, distribuido y una red de aprendizaje para toda la vida, es un camino de conexión y de colaboración, es un trabajo compartido (Vizoso Martín, 2013)

Podemos destacar que los MOOC, hoy en día, han revolucionado la formación universitaria y se reflexiona sobre ello en la educación superior (Little, 2013). Podrían considerarse como un hito disruptivo (Conole, 2013) cuyo desarrollo desde una perspectiva próxima, resulta inquietante y completamente impredecible (Lewin, 2012).

Como conclusión, podemos destacar que los rasgos de la sociedad del conocimiento lleva a replantearnos las formas de acceso al conocimiento y el mismo concepto de aprendizaje.

Consideramos que las tendencias que se perfilan en educación superior con los avances tecnológicos ayudan a la transmisión del conocimiento planteando nuevos modos de enseñanza-aprendizaje para modernizar la universidad.

Por ello, la necesidad de incorporar los aspectos mencionados con anterioridad en esta sección en la formación de maestros/as, beneficia en el poder trabajar

distintas posibilidades educativas fomentando habilidades de colaboración y la adquisición de habilidades digitales en los estudiantes. Incrementando el empleo de metodologías activas con TIC. De modo que implica la necesidad de repensar y profundizar en lo que los docentes enseñamos a los futuros maestros/as

1.3. El impacto del EEES en la formación inicial de maestros/as

La idea desarrollada tras la Declaración de Bolonia (1999) de un espacio común europeo en educación superior ha implicado una reorganización del sistema educativo en Europa.

Para que este proceso se haya llevado a cabo, ha necesitado de la responsabilidad del profesorado y de su preparación para este cambio. Este nuevo modelo educativo universitario ha supuesto romper y transformar el modelo tradicional de enseñanza. Para ello, el nuevo modelo se centra en el aprendizaje del alumnado, por medio de un docente facilitador y mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que el alumnado pueda construir su conocimiento.

De acuerdo con Ruiz & Martín (2005), y dada la relevancia que esto tiene para la presente tesis doctoral debido principalmente a las peculiaridades contextuales de los estudios de caso en los que se apoya, de manera que se realizan procesos formativos CSCL[11] (aprendizaje colaborativo apoyado por ordenador) para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos se vienen llevando a cabo en la asignatura TIC ya que los profesores que forman comunidad de práctica en torno a ella la codiseñan y evalúan.

De este modo, en las siguientes secciones abordaremos en primer lugar las transformaciones educativas universitarias que se han llevado a cabo en España tras el proceso de convergencia y su repercusión. En segundo lugar, profundizaremos en el sistema de formación del EEES basado en la adquisición de competencias. Y por último, trataremos los procesos de innovación docente realizados para mejorar la docencia y transformarla con el apoyo de la tecnología; también conoceremos los procesos de innovación docente en la asignatura TIC, a través de una comunidad de práctica situada en torno al grupo de investigación reconocido GSIC-EMIC.

[11] CSCL: *Computer Supported Collaborative Learning*

1.3.1. Transformaciones educativas promovidas por el EEES

Hace más de una década que las Universidades españolas emprendieron el proceso de convergencia hacia el EEES. Su incorporación supuso una reforma en profundidad que afectó y afecta a diferentes ámbitos: estructural, curricular y organizativo (Mateo, 2000), donde el modelo educativo en el que se basa es el aprendizaje por competencias del alumnado, de manera que los aspectos curriculares y organizativos se definen en torno a las competencias que tiene que adquirir el estudiante (Biggs, 2005).

Para ello, en esta sección trataremos de mostrar los componentes que conforman el EEES, y el marco del EEES donde los casos de la presente tesis tienen lugar. Además nos centraremos en los aspectos relevantes en educación superior en España y los cambios que ha supuesto el proceso de convergencia en los títulos y planes de estudios frente al modelo educativo anterior. Por motivos contextuales obvios, aludimos específicamente al Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Universidad de Valladolid, así como a las asignaturas concretas de este grado que nos permitirán ejemplificar el impacto que la titulación ha sufrido como resultado de las transformaciones llevadas a cabo por el cambio de Planes de estudios. Entre ellas aludiremos a la asignatura TIC aplicadas a la Educación.

a. Orígenes y evolución del EEES

La creación de un Espacio Europeo de Educación superior (EEES) se inicia con la Declaración de la Sorbona de 1998 firmada por los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. Un año después, en 1999, veintinueve ministros europeos firman de manera conjunta y consensuada la Declaración de Bolonia, sentando las bases del denominado Proceso de Convergencia y estableciendo su implantación en el año 2010.

Con estas declaraciones se creó un sistema de educación superior que pretendía un doble objetivo, el primero de ellos, mejorar e incrementar el empleo en la Unión Europea y el segundo, aumentar la competitividad internacional de la educación europea en un espacio de intercambio y movilidad (García Manso & Martín Cabello, 2013).

En este sentido, los retos planteados para la consecución del proceso de convergencia fueron:

1. Adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable con la implantación del Suplemento Europeo al Título (SET)[12].
2. Adoptar un sistema basado en dos ciclos formativos principales: Grado y Posgrado.
3. Establecer un sistema de créditos común, el ECTS (*European Credit Transfer System* – Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), para promover una mayor movilidad de los estudiantes.
4. Promover la movilidad y el derecho de libre circulación de estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración y servicios.
5. Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior mediante el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
6. Promocionar una dimensión europea en la Educación Superior con particular énfasis en cooperar en el desarrollo curricular.

Tras la Declaración de Bolonia, los ministros convinieron en la necesidad de realizar de forma periódica (cada dos años) una supervisión del proceso, para adaptar y armonizar los distintos sistemas educativos, solventando las posibles dificultades que se fueran presentando. En posteriores reuniones, se perfilaron más cambios que hacían balance de los progresos realizados, ayudando a establecer las directrices para continuar con el proceso. Estas reuniones tuvieron lugar en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009)[13].

Una vez presentado el EEES y las líneas principales en las que se basa su modelo educativo, pasamos a describir el proceso de adaptación al EEES en

[12] SET es un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Su objetivo es incrementar la transparencia de las diversas acreditaciones europeas y facilitar su reconocimiento por otras instituciones. http://www.eees.es/es/ects-suplemento-europeo

[13] Declaración de la Sorbona, 25 de mayo de 1998. Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior.
-Declaración de Bolonia, 19 de junio de 1999. Comunicado de la conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.
-Declaración de Praga, 19 de mayo de 2001.
-Declaración de Berlín, 19 de septiembre de 2003.
-Declaración de Bergen, 19-20 de mayo de 2005.
-Declaración de Londres 17-18 de mayo de 2007.
-Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009.
http://www.eees.es/es/documentacion Consultado por última vez el 26-09-2014.

España que se produjo rápidamente, y trajo consigo una serie de cambios que a continuación desgranamos.

b. El EEES en España

Desde que el EEES se instauró con la Declaración de Bolonia (1999) se han sucedido diversas reformas legislativas para su adaptación. En España, la regulación oficial relativa a la implantación del EEES se desarrolló con la Ley Orgánica de Universidades (LOU)[14] (2001). Esta Ley, planteaba el compromiso de la sociedad española con el sistema universitario español, tratando de responder a sus necesidades, y siempre con el objetivo de favorecer la calidad y la excelencia. En 2002, se creó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que desempeñó un papel muy importante en el proceso de implantación del mencionado espacio.

Sin embargo, no es hasta el año 2007, con la aprobación de la LOMLOU[15] (reforma de la LOU), cuando se reforzó y ahondó en el proceso, especificando la necesidad de posicionar las instituciones de educación superior en una mejor situación dentro del panorama europeo. De este modo, la Ley mencionaba en su preámbulo que *la reforma pretende ser un paso adelante en la organización del sistema universitario hacia una estructura más abierta y flexible, que sitúe a las universidades españolas en una mejor posición […]*.

Algunas de las características que definen la mencionada Ley son:

a) La autonomía.
b) La flexibilización del sistema de elección del Rector/a.
c) La potencialización del papel y la responsabilidad de todos los agentes del sistema universitario.
d) La articulación de las relaciones intergubernamentales y la coordinación y cooperación en el ámbito académico con la creación de la Conferencia General de Política Universitaria y la constitución del Consejo de Universidades.
e) La regulación más adecuada sobre el proceso de Verificación.
f) Un mayor rigor en la acreditación de su personal (ANECA) y órganos de evaluación de las Comunidades Autónomas.
g) La respuesta adecuada que tienen que dar al alumnado para la necesidad de su formación a lo largo de la vida.

---

[14] Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
[15] Ley Orgánica de Modificación 4/2007, de 12 de abril, de la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre.

Estas características fueron relevantes para cubrir las carencias que la LOU había dejado y como consecuencia, trataban de solventar las necesidades que las Universidades españolas estaban teniendo para poder equipararse al resto de Universidades europeas para su adaptación al proceso de convergencia.

No obstante, en la práctica, el EEES comenzó a funcionar en España a partir del año 2008, cuando comenzaron los primeros cursos piloto de Grado. Para ello, en cada universidad se establecieron los títulos con un cronograma diferente y algunos fueron diseñados sin tener en cuenta los principios rectores del EEES (Delgado-Gal & Pericay, 2013). Previsiblemente, se han recogido en el informe del MECD (2013) *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español* que lleven a una serie de cambios legislativos y que terminen reforzando el proceso (García Manso & Martín Cabello 2013).

En este sentido, cada universidad está condicionada por las normativas que establece, además de la normativa de cada comunidad autónoma y a nivel nacional según el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Por ello, y sobre todo teniendo más en cuenta esta última normativa, a continuación, describiremos los principales elementos en los que se basa el modelo educativo español que sigue las directrices del EEES (Pallisera Díaz, Fullana Noell, Planas Lladró, & Del Valle Gómez, 2010) (Hijano del Río, 2008). Este modelo educativo en relación con el anterior al del proceso de convergencia, en el que las universidades españolas habían estado reguladas por la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU):

-Con la implantación del sistema de créditos europeos, todos los grados pasan a tener 240 créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) a realizar durante cuatro años. Como consecuencia, las licenciaturas y diplomaturas desaparecen y surgen los nuevos estudios de grado, que modifican su duración con respecto a las licenciaturas y diplomaturas. La adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios al sistema educativo español se reguló mediante el Real Decreto 1125/2003. De esta forma, en la estructura de adaptación al Grado donde centramos la atención del contexto, se regula los estudios universitarios oficiales de grado por el Real Decreto 55/2005[16], de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias.

[16] Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado.

De modo que conlleva una formación universitaria integrando las competencias genéricas básicas, transversales (formación de las personas) y las más específicas (orientación laboral) como veremos en la sección 1.3.2.b. de este capítulo dedicado entre otros aspectos a la clasificación de las competencias.
Este sistema de créditos se desarrolló como respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de reconocimiento y de equivalencias de los estudios cursados en los países europeos, fruto de los programas de movilidad existentes.
El crédito europeo en el sistema universitario español se propone en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias. Establece la equivalencia de la actividad académica del estudiante durante cuatro años, con un curso completo con 60 créditos ECTS, tomando como media 40 semanas anuales, y una carga de alrededor de 25-30 horas semanales.

-Se crea el Suplemento Europeo al Título (SET), el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título, que se implanta como un modelo de información unificado para el titulado universitario sobre los estudios cursados por los estudiantes españoles. En este caso, cuando el alumnado termina sus estudios, la expedición del título será válida en otras instituciones europeas. Además, irá acompañado de un documento donde se vea reflejado tanto el nivel como el contenido de las enseñanzas cursadas en el contexto nacional.

-Desaparece el catálogo de títulos (lista cerrada de titulaciones) que proponían los ministerios que tenían competencias universitarias. El anterior Ministerio de Ciencia e Innovación[17] (correspondiente en la actualidad al Ministerio de Economía y Competitividad) sólo establece las competencias y contenidos obligatorios para algunas titulaciones, como Medicina, Enfermería, la de Maestro/a. Tal y como señala Vázquez (2008), la eliminación de la "red de seguridad" que supone la existencia de un catálogo de titulaciones ofrece a las universidades la oportunidad de definir nuevos títulos abiertos a las nuevas necesidades sociales y del sistema productivo. Como consecuencia, conduce a una autonomía que no había tenido la universidad española hasta ahora en lo que a procesos de diseño de los títulos universitarios se refiere. Por ello, encontramos diferencias en el planteamiento y diseño de las nuevas

[17] El Ministerio de Ciencia e Innovación de España fue un Departamento ministerial (2008-2011) con competencias en ciencia, I+D+i y universidades. Desde el 22 de diciembre de 2011, se suprime este Departamento, y la investigación científica pasa a depender del Ministerio de Economía y Competitividad. Real Decreto 1823/2011, de 21 de diciembre, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales.

titulaciones de un mismo grado, entre las diferentes comunidades autónomas y entre las universidades de una misma comunidad, aunque el proceso de verificación y acreditación al que nos referimos seguidamente, tiene que adecuarse al territorio. Una vez superada la rígida normativa previa, el mercado laboral se encuentra con la coexistencia de titulaciones con formulaciones y especializaciones significativamente diferentes, pero muy relacionadas con un mismo ámbito. Asimismo, tal y como se reconoce en el Real Decreto[18] por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, los principios que guían la regulación de los planes de estudios del EEES son la flexibilidad y la diversidad, por la oportunidad que da a las universidades para su elaboración. Sin embargo, en el modelo anterior, tras la LRU[19] de 1983, los planes de estudios estaban más regulados. La elaboración de los planes, también correspondía a las universidades pero se realizaban a través de reales decretos. Primero se marcaban las directrices generales comunes para todos los planes de estudios de cualquiera de los títulos universitarios oficiales y posteriormente las directrices generales propias de cada título. Éstas incluían:

-la denominación del título.
-los objetivos.
-el perfil del titulado.
-estructura cíclica y duración de cada ciclo.
-las materias troncales: descriptores de contenidos, créditos de enseñanza teóricos y prácticos, vinculación a áreas de conocimiento.

En el sistema actual, no existe una normativa semejante a las anteriores directrices generales propias excepto en el caso de los títulos conducentes a profesiones reguladas, como es el caso que acontece en esta investigación, el título de Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Para la elaboración de un plan de estudios conducente a un título, cada universidad debe elaborar una memoria de solicitud para la verificación del mencionado título, como veremos más adelante, que debe contener los siguientes aspectos:

1. descripción del título, en el que aparece la denominación, la universidad solicitante y el centro, el tipo de enseñanza y el número de plazas ofertadas.
2. justificación, referentes externos/internos y procedimiento de elaboración.
3. objetivos y competencias.

---

[18] Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
[19] Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

4. condiciones de acceso y admisión de estudiantes.
5. estructura de las enseñanzas, organización de la movilidad de estudiantes y descripción de los módulos o materias del plan de estudios.
6. personal académico.
7. recursos, materiales y servicios.
8. resultados previstos.
9. sistema de garantía de calidad[20].
10. calendario de implantación.

De modo que los requisitos mínimos regulados por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, afectaban fundamentalmente a tres aspectos de la memoria: la denominación del título, los objetivos y competencias y la estructura de las enseñanzas.
Además del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
En este sentido, y una vez presentado cómo se han renovado los planes de estudios, mostramos el ejemplo real que ha acontecido en nuestra universidad, la Universidad de Valladolid (UVa). Sobre todo destacamos los cambios producidos en su materia o asignatura en la que se organiza el plan de estudios en el EEES según: el curso en el que se imparta la asignatura, qué tipo de asignatura sea y la carga de créditos que tenga.
Este ejemplo en el que se contextualiza la presente tesis doctoral, en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, se cursaba la Diplomatura de Maestro en Educación Primaria. En 3er curso y en el primer cuatrimestre, se impartía la asignatura de Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación (NNTT), con carácter troncal[21] con una carga de 4 créditos LRU.
En el nuevo plan, la asignatura se imparte en 1er curso en el primer cuatrimestre, denominándose Tecnologías de la Información y de la Comunicación aplicadas a la Educación (TIC). La asignatura es troncal con 6 créditos ECTS (ver capítulo 2.3.2. contexto histórico y educativo).

Cabe destacar los cambios desde el sentido más educativo, que supuso que la asignatura TIC pasara de impartirse en tercero de la titulación a estar en primero.

[20] Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Los sistemas de Garantía de la Calidad, que son parte de los nuevos planes de estudios, son, asimismo, el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos.
[21] Asignatura troncal: es una asignatura común para una titulación y se cursa en todas las universidades de España. Las fija el Ministerio de Educación.

Tales como que en primero, el alumnado no dispone de conocimientos de didáctica. Además, el alumnado tampoco ha experimentado en contextos reales de aula (prácticum). De la misma manera, en primer curso, el alumnado no dispone de conocimientos de materias específicas. Asimismo, en los grados se instrumentaliza la asignatura TIC de tal manera que se pretende que le sirva ala alumnado para cumplir con los requisitos de otras asignaturas de la titulación.

A continuación, en la siguiente tabla mostramos la síntesis del ejemplo planteado:

Ejemplo. Asignatura-Planes de Estudios en Educación Superior (UVa)						
	Título/Centro	Curso	Asignatura	Tipo	Créditos	Período
LRU (1983)	Maestro Diplomado en Educación Primaria. Facultad de Educación y Trabajo Social	3º	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación-NNTT	troncal	4	Cuatrimestral
EEES (2010)	Grado en Educación Primaria. Facultad de Educación y Trabajo Social	1º	Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación-TIC	troncal	6	Cuatrimestral

Tabla 1.1. Ejemplo de los cambios producidos en la asignatura por la renovación de planes de estudios de la RLU (1983) al EEES (2010)

-Se formulan las titulaciones a partir de las competencias profesionales. En el contexto español es una novedad porque tradicionalmente, la formación universitaria se centraba en las materias. Aunque este concepto siempre despierta controversia en su aplicación a la enseñanza superior, existe una clara acepción en que una competencia es:

> *la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para llevar a cabo una tarea de manera eficaz; se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integradoras en las cuales los conocimientos y las habilidades interactúan con la finalidad de responder de manera eficiente a la tarea que se ejecuta* (Pallisera Díaz, et al., 2010, p.2).

Por ello, esta formación basada en competencias ocupa una parte importante de este trabajo, que desarrollamos en las sección 1.3.2. de este capítulo.

-Se establece un proceso de verificación y acreditación de los títulos universitarios completamente diferente al que estaba vigente. Anteriormente, desde el gobierno central se dictaban las titulaciones que iban a continuar y la autonomía universitaria en este sentido fue mínima. Actualmente, este proceso está representado (desde la LOMLOU, 2007) por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que junto con los órganos de evaluación que se crean en las Comunidades Autónomas, llevan a cabo las políticas de evaluación, certificación y acreditación en España. La ANECA interviene en la elaboración de los informes que conducen a la homologación de los títulos oficiales y su validez. La verificación consiste en la aprobación inicial del título, realizándose a partir de la evaluación de una memoria o una propuesta de título que debe estar presente en cada universidad. Esta memoria deber ser evaluada positivamente, y tiene que argumentar de forma exhaustiva la necesidad de la titulación, los objetivos y las competencias profesionales que la orientan, planificación de la enseñanza (organización de contenidos y consecución de competencias) y los recursos disponibles en cada centro para alcanzar los resultados previstos.
También describe el sistema previsto para garantizar la calidad del título. Una vez que la memoria está aprobada, se somete a un proceso de acreditación para su continua impartición. En este proceso se evaluarán los resultados obtenidos para compararlos con lo formulado en la memoria del título.

-Cabe destacar que por primera vez supone un cambio metodológico: en la evaluación, en las tutorías, en las actividades formativas, en la docencia, en los contenidos…Por ello, en las universidades españolas pasan a tener un modelo centrado en el alumnado, en la formación autónoma, sin centrarse en contenidos sino en el enseñar a aprender. Asimismo, la formación que el docente imparte ya no se basa en la clase magistral sino que da paso a diferentes metodologías activas como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por competencias…en las que el estudiante sea el responsable de su propio aprendizaje, de su formación continua (aprendizaje a lo largo de la vida), además de la adquisición de competencias para tratar de desarrollarlas en el contexto profesional (García Manso & Martín Cabello, 2013).
En este sentido, todo lo que se supone que conlleva el cambio metodológico en sí se estableció de manera "teórica". Sin embargo la realidad de las aulas es que este cambio metodológico apenas ha surgido efecto debido a que en la mayoría de los casos el profesorado continúa con metodologías *tradicionales*. Por ello, es necesario

que el docente diseñe metodologías activas para favorecer la formación del alumnado.

-Se propone un cambio en los roles del docente y del alumnado. El papel del alumnado en cuanto a las actitudes y al comportamiento, deja de ser receptor pasivo de la información emitida por el docente para convertirse en agente activo responsable de su aprendizaje con un papel dinámico y participativo a través de las actividades propuestas. Asimismo, el rol del docente cambia. La clase magistral es sustituida parcialmente por sesiones prácticas en las que participa el alumnado con actividades programadas. El docente es un guía para el alumnado. En consecuencia, la evaluación también se transforma para adaptarse a las prácticas docentes. Por ello, ha de ser dinámica, cíclica y de un proceso continuo de las competencias que ha de ir adquiriendo el alumnado. ¿Pero realmente se transforma la evaluación? Si transformamos la evaluación se cambia todo el proceso afectando a la planificación y a la metodología. De modo que el cambio está en "cómo" se pueden aprender los contenidos y poder pasar de la evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes. Y que se logre el impacto que la reforma quiere conseguir: que el alumnado aprenda mejor y estén mejor preparados (Cano, 2008).

-Algunos cambios producidos, hace que el contexto de la enseñanza se transforme. El lugar donde se realiza el proceso educativo cambia y se traslada del aula al *aula fuera del aula* (García Manso & Díaz Cano, 2011). Esto es debido a que se ve facilitado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). De manera que se puede emplear en el uso de tecnología en el aprendizaje presencial, o semi-presencial el llamado *blended learning*, además del aprendizaje ubicuo.

Por todo lo comentando con anterioridad, los cambios surgidos en España en educación superior y los que conllevó el proceso de convergencia se pueden resumir en la siguiente tabla:

Sistema Universitario español		
Cambios	Previo EEES-LRU 1983	(LOMLOU 2007)-EEES 2010
Estudios	Licenciatura/Diplomatura	Grado
Duración	5años/3 años	4 años
Créditos	LRU 1 crédito LRU=10 horas carga trabajo alumnado	Sistema de crédito europeo ECTS 1 crédito ECTS=25 horas carga trabajo alumnado
Modelo unificado para titulado universitario	-------	Suplemento Europeo al Título (SET)
Títulos	Catálogo de Títulos-listado cerrado de titulaciones	Títulos abiertos-elaboración de Planes de estudios.
Homologación de Títulos	Gobierno central	ANECA-verificación y acreditación
Formación	-basada materias -centrada en la enseñanza -clase magistral como metodología única -transferencia de la información -alumnado receptor pasivo de información -modelo centrado en el docente	-basada en competencias (generales y específicas) -centrada en el aprendizaje y la gestión del conocimiento -metodologías diversas, activas, participativas: aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas… -formación integral, permanente. Aprendizaje a lo largo de la vida -alumnado agente de su propio aprendizaje, dinámico y participativo -docente como guía del alumnado
Evaluación	final	dinámica, cíclica, continua, por competencias
Impacto de las tecnologías	introducción de las tecnologías	Conocimiento + TIC: aprendizaje presencial y *blended learning*

Tabla 1.2. Cambios producidos en el sistema universitario español
previo EEES-LRU 1983 y LOMLOU 2007-EEES 2010. Elaboración propia

En esta reforma universitaria, muchas de las voces críticas han advertido que la reforma suponía un modelo en el que el conocimiento pasaba a estar sometido a la rentabilidad y al beneficio económico. Estas mismas voces, advertían que la reforma no era educativa, sino meramente política y/o económica respondiendo a las demandas que emergían de modelos de mercado de trabajo y de políticas sociales (Marí Ytarte, 2013, p.180).

Cabe destacar la forma en que se ha aplicado la reforma en nuestro contexto y en las condiciones en las que se ha desarrollado, con escasa formación en el profesorado, precipitación y falta de recursos e infraestructuras adecuadas (Marí Ytarte, 2013, p.193).

Tal y como plantea Vázquez (2008, p.36), *resulta indispensable que las universidades dispongan de medios materiales necesarios para llevar a cabo la reforma con garantías*, con el fin de afrontar todo tipo de necesidades (de financiación de equipos, de formación del profesorado y la movilidad de los estudiantes).

En cuanto a la formación del profesorado, un elemento fundamental, siguiendo a Martínez & Viader (2008, p. 228), lo constituyen los cambios en la cultura docente, en la que hay que *abordar la formación para que el profesorado incorpore de manera habitual la reflexión sobre su práctica docente, la comparta con otros colegas y sea capaz de comunicar mejor los contenidos de aprendizaje en los diferentes formatos de la docencia*.

1.3.2. EEES: formación basada en competencias

Como comentábamos en la sección anterior 1.3.1. una de las transformaciones educativas más importantes que se propone en EEES es la formación basada en competencias. La representación de las competencias en el currículo ejerce una gran carga en el sistema educativo europeo. Por ello, esta sección la desarrollaremos en tres apartados; el primero de ellos lo dedicamos a presentar cómo surge el término *competencia* desde la perspectiva profesional. El segundo apartado está dedicado al concepto de competencia en el ámbito educativo superior europeo, dentro de este apartado presentamos los documentos oficiales que se relacionan con las competencias a nivel europeo y español; además, a través de diferentes autores y sus perspectivas explicamos y definimos el término competencia, mostramos la clasificación de las competencias según el EEES y las implicaciones que conlleva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, el último apartado, lo dedicamos a exponer algunas voces que critican este tipo de formación basado en competencias de las universidades europeas.

a. Surgimiento del término competencia. Ámbitos

El término *competencia* relaciona de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional (Riesco González, 2008). Por ello, es importante mencionar que este concepto nace desde posiciones básicamente funcionales, de modo que fue aplicado previamente en el ámbito profesional que en el educativo.

A continuación, comenzaremos definiendo *competencia* en el terreno profesional y empresarial. Posteriormente, haremos una aproximación a este concepto dentro del contexto académico del Espacio Europeo de Educación Superior.

De este modo, por un lado, en el ámbito profesional, tomamos en consideración algunas definiciones y conductas adoptadas sobre qué son las competencias (citadas en Riesco González, 2008).

Con la siguiente definición apunta a que la competencia laboral es una capacidad real y demostrada, no una probabilidad de éxito en la realización de un trabajo[22]. *Una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada* (OIT, 2000).

Otra definición de competencia profesional que complementa a la anterior la encontramos en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional, *el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo*[23]. En este caso, una persona cualificada sería una persona preparada y capaz de realizar un trabajo, que dispone de todas las competencias profesionales requeridas en ese puesto.

También a nivel empresarial algunos autores como Prahalad & Hamel (2011), hablan de las competencias corporativas interesándose por conocer los factores propios que generan ventaja competitiva en una empresa como por ejemplo *competencia técnica*, *competencia estratégica*, etc. Por ello, la empresa posee entidad propia, crece, aprende y se adapta, consiguiendo más que la suma de competencias individuales.

McClelland (1973), profesor en la Universidad de Harvard define competencia como *la característica esencial de la persona que es la causa de su rendimiento eficiente en el trabajo*. De este modo, que las competencias permitiesen un mejor pronóstico en el rendimiento laboral. Además, la competencia está directamente

[22] Otras definiciones de expertos pueden verse en la web de la Organización Internacional del Trabajo. Consultado por última vez el 26-08-2014 en http://www.oitcinterfor.org/página-libro/definiciones-algunos-expertos

[23] Instituto Nacional de Cualificaciones. Consultado por última vez el 26-08-2014 en http://www.mec.es/educa/incual/ice_faqs.html

enlazada al trabajo, *una capacidad por cuanto se refiere a lo que la persona es capaz de hacer, no a lo que hace siempre en cualquier situación.* Estos modelos basados en competencias pretenden *mejorar los resultados de las empresas a través del perfeccionamiento de sus trabajadores* (Riesco González, 2008, p.83).

Podemos observar que la primera perspectiva mencionada converge en atributos personales (actitudes, capacidades). Sin embargo, la segunda concibe la competencia como la capacidad de ejecutar las tareas. Una tercera perspectiva es la holística, que integra las dos anteriores.

En España, el concepto de competencia laboral surge en la década de los 90 con dos grandes programas nacionales de formación profesional, uno en 1993 y el otro en 1998, concretándose en la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones. A partir de este último programa se pretende un incremento de la calidad de la formación, mejorar las cualificaciones de la población activa, transparencia del mercado de trabajo y ajustar mejor estructuralmente la oferta-demanda laboral.

Un componente importante de los programas radica en la amplia participación de empleadores y trabajadores en su elaboración. Este último punto es significativo debido al establecimiento de tres grandes modalidades de formación en España:

a. La formación profesional reglada, propia del ciclo educativo, con el objetivo de aprender a desempeñar una profesión.
b. La formación profesional ocupacional, focalizada en trabajadores desempleados, con el objetivo de fomentar la reinserción a la vida laboral activa de estas personas.
c. La formación continua, dirigida a los trabajadores empleados, con el objetivo de fomentar la educación a lo largo de toda la vida, actualizando y/o recalificando conocimientos, destrezas, saberes.

En 1986 (modificado por ley 1997 y 2000) se crea el Sistema Nacional de cualificaciones con el fin de promover y desarrollar las ofertas de formación profesional, así como la evaluación y la acreditación de las correspondientes competencias profesionales.

Posteriormente en 1999, se funda el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, con la responsabilidad de definir y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional. En el Instituto se

presenta la siguiente clasificación de competencias como categorías de saberes (Rodríguez Esteban 2007, p.152) con una estrecha vinculación a la clasificación establecida en el Informe Delors[24] (1996):

-*Saber*: conocimientos técnicos.
-*Saber-hacer*: habilidades, procedimientos, destrezas y aptitudes.
-*Saber-estar*: actitudes.
-*Saber-ser*: valores y creencias (valores de competencias: valores instrumentales y finales).

Esta clasificación guarda una relación directa con el ámbito educativo y sus competencias.

Por último, se establece el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional de España a través de la Ley Orgánica 5/2002, como resultado de una trayectoria laboral en el ámbito de la formación.

Consideramos que las competencias profesionales se han aplicado en su origen a las necesidades económicas y productivas y a la capacitación de mano de obra vinculadas a la formación en y para el trabajo. Además estas competencias están más relacionadas con la realización de tareas ocupacionales definidas.

Sin embargo, como veremos a continuación, la transferencia del concepto de *competencias* al ámbito educativo se ha hecho más lentamente y recoge parte de las ideas del mundo laboral abordando una mayor profundidad y aplicando los saberes adquiridos (Ruiz, 2009).

Por otro lado, en el ámbito educativo las definiciones aportadas de competencia se explican desde el paradigma interpretativo ya que se exige del alumnado iniciativa, transferencia del conocimiento e innovación (Cano, 2008), ya que el aprendizaje demanda del alumnado una actitud de reflexión, crítica, participación y búsqueda de información nueva.

Tal y como señala Brew (1995) la actividad económica se requiere como un elemento básico para los sistemas educativos. Y se origina un cambio en las demandas producidas por el mundo laboral y empleadores.

---

[24] Informe Delors: trabajo realizado por la UNESCO, propone una visión holística e integrada de la educación, basada en los paradigmas del aprendizaje a lo largo de toda la vida y los 4 pilares pedagógicos: aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir.

La necesidad de un cambio es una exigencia de la sociedad actual y de la enseñanza superior en Europa, que aborda un cambio profundo que le debe permitir adaptar modelos y diseñar nuevos métodos de enseñanza.

Asumiendo el concepto de competencia que denominó por primera vez McClelland (1973; 1998) [25], el diseño formativo propuesto en el EEES requiere situar a las competencias de acción como los elementos más importantes en la nueva configuración del currículo, en un contexto de cambio en las organizaciones productivas y considerando modelos de desarrollo profesional que posibiliten en el estudiante la profesionalización, la capacitación y la cualificación, de tal modo que se desarrollen como ciudadanos competentes y autónomos para actuar en esta sociedad (Rodríguez Esteban, 2007)

A continuación, consideramos las fuentes que definen la competencia desde el ámbito pedagógico, de este modo, se aprecia que recogen las ideas propuestas desde el entorno profesional pero de manera ampliada y aplicada al ámbito educativo. En este sentido, exponemos las siguientes aportaciones señaladas por diferentes autores (De Juanas, 2010):

-Bunk (1994, p.9*)* habla de *conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo.*

-Zabalza (2004, p.52) lo define como *capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece.*

-Según Zabala y Arnau (2007, pp.43-44) es la *capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.*

[25] McClelland aboga por el concepto de competencia en lugar del concepto de inteligencia. En este sentido las competencias se adquieren a través de formación y desarrollo y se fundamentan en la descripción de conductas.

-Para Rué (2007, p.71) es

> *una forma de saber personal y compleja que desarrolla todo individuo cuando, en un contexto de formación dado, maneja simultáneamente su "saber" (lo conceptual), su "saber hacer" (…), y el conocimiento de lo contextual (…) y lo intenta aproximar a unos niveles de resolución prefijados por los docentes en aquel nivel educativo específico.*

En esta línea, Echeverría (2002) propone su modelo de competencias considerando la Competencia de Acción Profesional como el resultado indivisible de la integración de cuatro componentes básicos que a continuación, describimos: competencia técnica, competencia metodológica, competencia participativa y competencia personal. Este autor adapta el modelo de Bunk (1994) en el que podemos observar que la diferencia entre estos dos autores es que Echeverría contempla la competencia personal en lugar de la competencia social (comportamiento orientado al grupo y a la comunicación interpersonal) como hace Bunk. Los cuatro elementos o componentes a los que aludimos, hacen referencia a lo que su autor denomina *Saber y Sabor Profesional* (Echeverría, 2002), quien los define de la siguiente manera:

-*Saber o competencia técnica*: es el conjunto de conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional específico, que permiten dominar de manera experta los contenidos y las tareas para desempeñar la actividad laboral.
-*Saber hacer o competencia metodológica*: el saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, empleando los procedimientos más apropiados, resolviendo problemas de manera autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridas a otras situaciones.
-*Saber estar o competencia participativa:* es el conjunto de actitudes y habilidades interpersonales que permiten a la persona interactuar en su entorno laboral y desarrollar su profesión.
-*Saber ser o competencia personal:* son características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión, que posibilitan una óptima realización de la actividad profesional.

Tal y como menciona Hernández Pina (2006) la formación basada en competencias intenta ser comprensiva, flexible, motivadora, integrada y de calidad, donde lo principal es qué aprende el alumnado, para qué lo aprende y cómo lo aprende. De este modo, consideramos que desde la universidad somos responsables de garantizar en nuestro alumnado el desarrollo de los diferentes

componentes de las competencias, es decir, *el saber, el saber hacer y el saber ser y estar*:

-El *saber* conlleva al estudiante al dominio de conocimientos teóricos y prácticos que posteriormente reclama su desarrollo profesional.
-El *saber hacer* supone la aplicación práctica y operativa del conocimiento y conlleva la adquisición de una serie de habilidades, destrezas, procedimientos y hábitos que garantice su calidad productiva al mezclarse con los saberes.
-El *saber ser y estar* implica el desarrollo de aptitudes personales, actitudes, comportamientos, normas y valores, concebidos como una forma de percibir y vivir, que le permiten integrarse en su trabajo poniendo en práctica habilidades sociales y asumiendo responsabilidades.

En este sentido, globalmente el *saber* se refiere a los conocimientos, el *saber hacer* a las habilidades y el *saber ser y estar* a las actitudes. Por tanto podemos definir la competencia como la capacidad para seleccionar y movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para responder con éxito a una determinada situación profesional (citado en García Sanz & Morillas Pedreño, 2011).

Por su parte, Zabalza (2012) reproduce la estructura interna de las competencias para que el modelo funcione a través de: conocimientos (discusión sobre el concepto y su legitimidad), prácticas (discusión sobre cómo ponerlas en práctica y cómo evaluarlas) y actitudes (mayor o menor disposición a vincularse a los cambios que su incorporación efectiva requiere).

Para Collins (2007) la competencia es la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacite para actuar de manera efectiva y eficiente. Por lo tanto, la competencia posee un enfoque integrador. Se produce una combinación dinámica de atributos que unidos permiten desempeñar eficazmente una tarea a la vez que se es consciente de por qué y para qué se hace. La competencia integra interactivamente las propias características de la persona, de su formación y de su experiencia. Por ello, el desarrollo competencial supone conjugar contenidos curriculares con el contexto, y de la interacción entre ambos, se genera su uso funcional.

Como mencionábamos con anterioridad, las competencias son uno de los grandes retos que nos llevan a un modelo de docencia más centrado en los procesos de aprendizaje del alumnado. Este modelo competencial sustituye a una enseñanza tradicionalmente basada en la transmisión de conocimientos y conlleva al docente a replantearse su actuación. Además, las competencias propias de cada

perfil profesional en grados y postgrados son el marco de referencia para la elaboración de las fichas técnicas de cada titulación y las asignaturas que las configuran.

Tal y como comenta Yániz (2008), destacamos los motivos a los que responde la incorporación de las competencias al lenguaje y a los contenidos universitarios son:

Por un lado, es una manera de aproximar la universidad a la sociedad y al ámbito laboral, como la recomendación que recoge en el Informe Universidad 2000 de la CRUE (*Informe Bricall*) para la profesionalización de la formación universitaria.

Por otro lado, es una forma de demandar una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes. Asimismo, refuerza el planteamiento de una formación diseñada hacia el aprendizaje y al alumnado en varios sentidos: hacerla más práctica; utilizar procedimientos que avalan un aprendizaje significativo y funcional; incorporar la formación en un sentido completo.

Asimismo, para clarificar la terminología de adquisición, desarrollo y transferencia de competencias a lo largo de todo este trabajo, no nos estaremos refiriendo solamente, a resultados de aprendizaje sino al aprendizaje de capacidades, aptitudes, habilidades, destrezas, conocimientos (teóricos y prácticos), etc.

b. El concepto de competencia en el EEES

-Documentos oficiales

A pesar de que el término *competencia* es una de las novedades que ha traído consigo el proceso de convergencia europea, podemos destacar que los distintos documentos oficiales (declaraciones, informes) dirigidos al EEES no contienen una delimitación conceptual adecuada de la misma. Tales como la Declaración de la Sorbona (1998), de Bolonia (1999); Comunicado de Praga (2001), de Berlín (2003), de Bergen (2005)[26], etc. Sin embargo, otros documentos oficiales manejados por la

[26] Declaración de la Sorbona, 25 de mayo de 1998. Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior.
-Declaración de Bolonia, 19 de junio de 1999. Comunicado de la conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.
-Declaración de Praga, 19 de mayo de 2001.
-Declaración de Berlín, 19 de septiembre de 2003.
-Declaración de Bergen, 19-20 de mayo de 2005.
-Declaración de Londres 17-18 de mayo de 2007.
-Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009.

unión europea durante la definición del EEES sí delimitan el término en educación superior. ¿Cómo aparece definido el término? ¿Qué importancia y significado se le da?

A partir del año 2000, surge el documento clave y combustible constante del movimiento de las competencias, es el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*[27] (González & Wagenaar, 2003, 2006). El proyecto no se centra exclusivamente en el diseño de competencias sino que proporciona a las universidades europeas esquemas de aplicación del "programa de Bolonia".

> *El enfoque Tuning consiste en una metodología para re-diseñar, desarrollar, implementar y evaluar programas de estudios para cada uno de los ciclos establecidos en Bolonia, de tal manera que pueda ser considerado válido mundialmente, puesto que ha sido testado en varios continentes y probado su éxito* (González & Wagenaar 2006, p.1).

Tuning se propone como el modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz. Para ello, se requiere desarrollar perfiles profesionales para distintas enseñanzas universitarias, a través de la especificación y la selección de resultados de aprendizaje y *competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido* (González & Wagenaar, 2003, p.31).

A medio plazo, este modelo curricular estandarizado posibilita comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándar.

De acuerdo con Angulo Rasco (2008, p.181) *se apuesta claramente por una universidad europea enraizada en el mundo profesional y laboral.* Y además, *ofrece un marco común de aplicación y de uso para estructuras curriculares internas.* En el informe instan a la libertad de las instituciones universitarias, sin embargo no indica que la consecuencia inevitable sea *tender a la homogeneización de la formación universitaria.* Un requisito quizás fundamental para su *evaluación, acreditación y control, pero no para la creatividad, la innovación e incluso la responsabilidad social*.

---

[27] *Tuning* fue creado por un conjunto de universidades de 16 países europeos que se propusieron facilitar la convergencia en la Educación Superior Europea, estableciendo unos objetivos estándar de transparencia y comparación, realizando un cambio de visión en las estrategias de enseñanza/aprendizaje.

Asimismo en este proyecto (Tuning, 2002, p.21) se define *competencia* desde una perspectiva integrada, como *lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas*.

El informe plantea una serie de justificaciones para el uso de competencias entre las que destacamos las siguientes (González & Wagenaar, 2003, p.34):

1. Fomentar la transparencia en los perfiles profesional y académico de las titulaciones y programas de estudio, promoviendo un mayor énfasis en los resultados.
2. Desarrollo de un nuevo paradigma centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarle hacia la gestión de conocimientos.
3. Ampliar los niveles de empleabilidad y de ciudadanía.
4. Crear un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo entre los implicados.

Otro proyecto relevante para hacernos cargo de la evolución del concepto y aplicación de las competencias en Educación Superior, es el denominado DeSeCo-*Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*-proyecto de la OCDE (2002),

> *El objetivo de DeSeCo ha sido la construcción de un amplio y comprensivo marco conceptual de referencia relevante para el desarrollo de competencias basadas en el individuo para una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, evaluar dichas competencias internacionalmente y desarrollar e interpretar los indicadores internacionalmente comparables* (Rychen & Salganik, 2003, p.2).

Sin embargo, el concepto de competencia que maneja DeSeCo es mucho más sofisticado y *denso* que el del informe Tuning. *Una competencia se define como la habilidad para hacer frente con éxito a las demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicológicos (incluyendo tanto aspectos cognitivos como no cognitivos)* (Rychen & Salganik, 2003, p.43).

Además, el concepto de competencia de DeSeCo adquiere un fuerte sentido holístico que integra la existencia de demandas variadas, atributos personales (capacidades, actitudes) así como el contexto y gana en complejidad.

DeSeCo ha seleccionado tres grandes ámbitos que conforman las competencias clave:

-el uso interactivo de herramientas y recursos: capacidad de uso del lenguaje, la información y recursos del entorno simbólico, cultural y físico, competencia informativa y comunicativa y uso interactivo y reflexivo de las tecnologías.
-la necesidad de interaccionar en y con grupos heterogéneos: relacionarse con los demás, cooperar y resolver conflictos.
-actuar autónomamente: actuar con visiones de conjunto, elaboración y desarrollo de proyectos personales, capacidad de hacer valer los propios derechos e intereses teniendo en cuenta los de los demás.

Asimismo, las competencias definidas en el proyecto Tuning han sido utilizadas en los Libros Blancos de las titulaciones, primeros documentos de enseñanzas universitarias sobre competencias introducidos en España, elaborados por encargo de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2004)[28]. El objetivo es realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un modelo de título de grado adaptado al EEES. Sus aspectos fundamentales son: a. el análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa; b. características de la titulación europea seleccionada; c. estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio; d. perfiles y competencias profesionales; entre otros aspectos. Las universidades participantes llevaron a cabo un trabajo exhaustivo, con el objetivo de alcanzar un modelo final consensuado que recoja todos los aspectos relevantes del título objeto de estudio.

Una vez comentado el concepto de competencia y su transcendencia en documentos oficiales importantes a nivel europeo, a continuación mostramos con mayor detalle su concreción en nuestro país.

Continuando con los documentos oficiales, pero esta vez centrándonos en España, tomamos en consideración la propuesta de Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2006b) destacando:

-la definición presentada del concepto de competencias que dice *las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la*

[28] ANECA. Libros Blancos. Consultado por última vez el 18-09-2014 en http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos

intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado (Apdo.15).
-Además, deberán incluir las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean exigibles para otorgar el título (Apdo.3.1.)
-En este mismo documento (Apdo.5.b.) se señala que el equilibrio entre la enseñanza teórica y práctica deberá estar en consonancia con las competencias fijadas en los objetivos.
-Y la organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de:

- Adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por los estudiantes.
- Facilitar la movilidad estudiantil durante el periodo de formación y su contacto con el mundo profesional.
- Promover el aprendizaje a lo largo de la vida (Apdo.14).

Asimismo, presentamos algunos Reales Decretos que competen a las titulaciones universitarias españolas dirigidos hacia el desarrollo y adquisición de las competencias, tales como:

-El Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. Las universidades españolas podrán expedir el Suplemento con el fin de promover y de hacer extensiva la movilidad de estudiantes y titulados españoles en el EEES. De este modo, *pretende ser un documento comprehensivo, en el que se reflejen los resultados del aprendizaje a lo largo de la vida y los conocimientos acreditados a una persona por instituciones europeas de enseñanza superior*. También recoge información unificada sobre: los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación.

-El Preámbulo del Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de Grado, el objetivo de estas enseñanzas es *propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral*.

-El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España. Y se afirma que *los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán*, por tanto,

tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Es decir, el plan de estudios se estructura a partir de las competencias.

Una vez destacados algunos autores y su aportación acerca del significado de competencia en los ámbitos profesionales y educativos, y considerada la documentación oficial a la que nos hemos referido sobre el EEES y competencias, a continuación, mostraremos su clasificación y la formación basada en éstas como modelo de enseñanza del espacio europeo.

-Clasificación de las competencias

Dentro del EEES, las competencias establecidas en el diseño de Grados y Postgrado se realizan de acuerdo con la clasificación del proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003). Señala que las competencias genéricas identifican elementos comunes a cualquier titulación (capacidad de aprender, de diseñar proyectos, de tomar decisiones,…), son importantes para el alumnado, independientemente de lo que estudien; y las competencias específicas deben estar relacionadas con una titulación, confiriendo identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.

Dentro de *las competencias genéricas*, Tuning las clasifica en tres ámbitos:

-Competencias Instrumentales: se identifican con capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Habilidades de desempeño, relacionadas con el manejo de herramientas para el aprendizaje y la formación.
-Competencias Interpersonales: relacionadas con habilidades sociales de interacción social y cooperación. En definitiva, capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás.
-Competencias Sistémicas: suponen una combinación comprensión, sensibilidad y conocimiento que permiten ver a la persona como las partes de un todo que se relacionan y se agrupan. Entre ellas se incluyen la habilidad de planificar cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas existentes(citado en García Sanz & Morillas Pedreño, 2011).

Las competencias de un título de grado vienen enumeradas en cada plan de estudios, así como su vinculación con los objetivos de aprendizaje del título y su relación con las asignaturas que lo conforman (Guilarte, Marbán, & Miranda, 2008). A su vez, el plan de estudios debe contener los siguientes elementos (determinados por la Guía para la elaboración de planes de estudios y su correspondiente protocolo de evaluación de la ANECA):

a. Relación de objetivos que reflejen la orientación general del título. Relación que ayuda a comprender las competencias generales y específicas que posteriormente vendrán.
b. Competencias generales que deben adquirir los estudiantes durante sus estudios.
c. Competencias específicas que deben adquirir los estudiantes durante sus estudios.

A su vez, entre las competencias generales el plan debe incluir, al menos, las siguientes:

a. Las competencias del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, donde se recogen de manera genérica las competencias a alcanzar en los tres niveles educativos: grado, máster y doctorado. En este documento (Anexo I, Apdo.3.2.) se señala que *se garantizarán como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Grado, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* (MECES)[29]:

-Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;
-Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;
-Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
-Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
-Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

[29] Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

b. Algunas relacionadas con las siguiente leyes: Ley 3/2007 de igualdad entre hombres y mujeres, Ley 51/2003 de no discriminación y accesibilidad de las personas con discapacidad y la Ley 27/2005 de cultura de la paz.

También se utilizan algunas otras fuentes tales como los Libros Blancos y algunas redes europeas entre las que destaca el *Subject Benchmark Statements* de la QAA (*Quality Assurance Agency for Higher Education*)[30].

En este sentido, junto con la clasificación de las competencias que hace Tuning, también abordamos los Libros Blancos en este trabajo, en concreto para el título de Grado de Maestro/a en Educación Primaria en sus dos volúmenes de Magisterio[31] (ANECA, 2004a y b). Por ello hemos considerado apropiado emplear esta tipología que actualmente se está usando en los planes de estudios. De este modo, ayudándonos de la Memoria[32] de este plan, mostramos las competencias generales y específicas de la asignatura TIC aplicadas a la Educación del grado mencionado que nos han servido para realizar cómo nuestro alumnado desarrolla y transfiere las competencias de la asignatura a otras del Grado, siendo estos algunos de los objetivos generales de la presente tesis doctoral. Cabe destacar como hemos mostrado en la introducción general de esta memoria de tesis, que tanto el análisis como la transferencia de las competencias que el alumnado hace de esta asignatura, forman parte de los objetivos generales de nuestra investigación.

-Implicaciones de las competencias en la enseñanza-aprendizaje

En línea con lo anterior, tal y como mencionan Montanero, Mateos, Gómez, & Alejo (2006), el diseño curricular de una titulación ha de partir de la delimitación de perfiles académicos y profesionales de la mencionada titulación y de la concreción de una serie de competencias que el alumnado trata de desarrollar a lo largo de su carrera. Por ello, el plan de estudios debe vincularse a un contexto profesional, es decir, a los profesionales demandados por el sistema productivo y la sociedad. Además, han de ser prospectivos, relacionados con los constantes cambios tanto tecnológicos como profesionales del mercado de trabajo, y en especial, en los últimos cursos de la titulación.

---

30 http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements

31 http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
http://www.aneca.es/var/media/150408/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf

32 Memoria de plan de estudios del título de grado en Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid. Consultado por última vez el 18-09-2014 en http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaPRIMARIA%28v4%2C230310%29.pdf

En los planes de estudios, la incorporación de disciplinas vinculadas a la práctica profesional en vez de áreas y asignaturas como se clasificaba tradicionalmente ha supuesto un paso intermedio hacia el planteamiento competencial. El principal criterio para diseñar los planes, según este nuevo enfoque profesionalizador, es el conjunto de competencias que se pretende adquirir, que orienta en la decisión de optar por la metodología de aprendizaje más adecuada así como para seleccionarlos contenidos necesarios.

En esta investigación ponemos el énfasis en la asignatura de TIC *¿Cómo puede contribuir la asignatura TIC a la adquisición y a la transferencia de las competencias generales y específicas? ¿Qué competencias se quiere desarrollar en las metodologías? ¿Cómo evaluar los logros y el proceso?* La adquisición de las competencias está muy ligada a la práctica. Puede ser de distintos tipos:

-la práctica ligada al desarrollo de la asignatura. Tal y como observaremos en el capítulo 3 de esta tesis doctoral, cómo el alumnado en formación en la asignatura de TIC va adquiriendo esas competencias a través de las diferentes actividades planteadas. De esta manera puede transferir las competencias TIC adquiridas a diferentes asignaturas del grado, otro de los objetivos generales de esta tesis (ver Introducción general).

-la práctica ligada al ejercicio real -el prácticum- para el desarrollo de estas competencias. Como veremos en el capítulo 4 de esta investigación, se ha indagado el impacto de estas competencias TIC cuando los futuros docentes cursan la asignatura del prácticum o se encuentran ya trabajando en centros educativos (situación de uno de los informantes de nuestros estudios de caso).

En este sentido, Mateo (2007) destaca que dentro de este proceso de formación del alumnado en la realización de actividades prácticas, y conectando en las mismas el conocimiento con la realidad, se produce una visión más completa y profunda de la misma. Por ello, y con la finalidad de que los estudiantes aprendan a ser competentes en un determinado campo, las actividades a realizar por el alumnado han de ser lo más realistas posible y de este modo plantearles el grado de dificultad en contextos reales.

Para Zabalza (2005, p.4),

planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (los common places, aquello que suelen incluir todos los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional,

en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles.

Como hemos señalado, si las competencias son capacidades para desarrollar una determinada actividad, su adquisición y desarrollo debe hacerse a través de metodologías y recursos. Por ello, el aprendizaje de las competencias requiere de algunas metodologías que se adecúen a este enfoque como: los estudios de caso, el aprendizaje basado en problemas (ABP), la investigación en el campo de la acción, las prácticas, las tutorías en Red, el trabajo en equipo… Del mismo modo, hay que facilitar los materiales y recursos para la realización del aprendizaje autónomo. La planificación puede ser a través de diferentes documentos (plan de estudios, guías docentes…) y su difusión: en plataformas, en la web de la asignatura, en documentos en papel, etc.

Tal y como mostramos en el siguiente capítulo, en el contexto educativo de la asignatura TIC, describimos los pasos seguidos de las metodologías llevadas a cabo en la asignatura y los diferentes recursos y materiales que se han utilizado.

En cuanto a la evaluación de las competencias, según el MEC (2006b, Apdo.3.1.), las competencias propuestas (en los títulos) deben ser evaluables.

Según Cano (2008, pp.9-10), la evaluación por competencias en educación superior toma en consideración que:

-La evaluación se encuentra en una “encrucijada” didáctica, por el efecto y la causa de los aprendizajes. Según Miller (1990) la evaluación orienta el currículum y puede generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje. Diversos autores como Barberá (1999), Allen (2000), McDonald, Boud, Francis, & Gonczi (2000), Bain (2006) nos han ayudado a comprender que la evaluación no se limita a la calificar (sino que ésta es un subconjunto de la evaluación); no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de la información (sino que se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no debe reducirse a pruebas escritas, sino que se requieren instrumentos complejos y variados.

-La evaluación debe entenderse como una oportunidad de aprendizaje, de forma que nos permita obtener información relevante sobre las potencialidades que posee el alumnado y crear espacios para promoverlas. Esta dimensión *formativa* formulada por Scriven (1967) ha sido abordada en los últimos años por Hall & Burke (2003) y Kaftan, Buck, & Haack (2006).

-La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. Debe proporcionar información exhaustiva sobre la progresión en el desarrollo de las competencias y proporcionar mejoras. Los estudiantes tienen que ser conscientes de cuál es su nivel de competencias, de cómo se resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizajes futuras. Asimismo, este proceso va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, una competencia clave. En este sentido, autores como McDonald et al. (2000), Stephen & Smith (2003), Scallon (2004), Gerard (2005), Laurier (2005), De Ketele (2006), Gerard & Bief (2008), han realizado un análisis de lo que implica un diseño por competencias y lo que implica la evaluación por competencias.

-La evaluación ha de ser coherente con los demás elementos del diseño formativo, ha de estar integrada en el mismo. Por ello, las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, llevan asociadas actividades prácticas muy relevantes para la evaluación por competencias. Según Segers & Dochy (2001), Gijbers (2005) señalan que han permitido al alumnado tomar conciencia de lo que ha aprendido y lo que le falta por adquirir el nivel de competencia.

Por ello, el cambio está principalmente en el *cómo* se pueden aprender los contenidos y atañe a la planificación, a la metodología y a la evaluación.

En lo que respecta a esta investigación basada en la formación de competencias: adquisición, desarrollo y transferencia de éstas a otras asignaturas (ver capítulo 3) se ha realizado a través de las actividades evaluativas realizadas por el alumnado de la asignatura TIC aplicadas a la Educación del Grado de Educación Primaria. En este contexto algunos estudios se han llevado a cabo y se interesan por la importancia que suscitan las competencias TIC en el alumnado en formación inicial, y más concretamente en el Grado de Educación Primaria en el EEES, podemos destacar entre otros autores Pino & Soto (2010), Gutiérrez, Palacios, & Torrego (2010), Barragán & Buzón (2004); Negre, Marín, & Pérez (2013).

En nuestro caso, la asignatura TIC se ha planificado desde la metodología del aprendizaje por indagación (IBL) (Bruce, 2000). Tal y como mencionamos en el contexto educativo de la asignatura, y además mostramos las distintas actividades (autotecnografía, wikiwebquest, etc.) y las herramientas utilizadas (Movie Maker, Prezi, Wix, Wikispaces, etc.) para su realización con el fin de que el alumnado pueda desarrollar y adquirir las competencias generales y específicas señaladas en la

asignatura TIC formuladas dentro del plan de estudios de Magisterio (ANECA 2004a y b).

Posteriormente, en el capítulo 3 con la información recogida a través de las técnicas y fuentes de datos, analizaremos más pormenorizadamente las competencias TIC adquiridas por el alumnado y su transferencia a diversas asignaturas del grado de Educación Primaria.

c. Algunas voces críticas sobre la formación basada en competencias

Según Rico (2008), y continuando con la formación de competencias y lo que implica, son numerosos los autores que defienden la formación basada en competencias, pero no lo son menos los que también la critican. Entre ellos, destacamos a Gimeno Sacristán (2008) que muestra su reticencia frente al lenguaje de las competencias. Destaca, que el término *competencia* no está delimitado con exactitud en el ámbito educativo (como *Basic skills*, o como *key competencies*), y que aparece como un concepto holístico, con significado compartido con otros conceptos, lo cual no hace posible precisar cuántas y cuáles son las competencias educativas.

Para Escudero Muñoz (2009, p.69) el concepto de competencia es *difuso, de usos diferentes y, por lo tanto, controvertido (que) todavía carece de marcos teóricos de referencia que puedan servir para orientarnos, particularmente en el ámbito de la formación especializada universitaria.*

Por su parte Perrenoud (2009, p.55), aunque defiende una formación por competencias, no es ingenuo ante la complejidad que representa. Nos anuncia que tenemos que diferenciar entre *capacidades*, operaciones que no se ocupan del conjunto de una situación, y *competencias*, entendidas como disposiciones y habilidades globales de una situación compleja; Perrenoud señala que a menudo sucede que el *enfoque por competencias* enfatiza las capacidades, disciplinarias o transversales, sin desarrollar auténticas competencias, por medio del *saber hacer* realizado a través de actividades académicas clásicas.

Por todo lo comentado anteriormente parece que la formación por competencias no debería considerarse un paradigma adecuado para la formación del profesorado si la perspectiva de divergencia la situamos sólo en los perfiles profesionales observables y evaluables, cuando, por el contrario es preciso formar un cuadro complejo con dimensiones reflexivas, investigadoras, interpersonales, creativas, éticas y críticas. Además Perrenoud advierte (2009, p.59) que,

el enfoque por competencias, siendo una baza con que aportar sentido al trabajo educativo, se enfrenta a dificultades añadidas en la concepción y análisis de las tareas propuestas a los alumnos, debiendo situarlos ante verdaderos problemas, que exigen disponibilidad de conocimientos y de capacidades (recursos) movilizables y transferibles, que pasan por procesos mentales de alto nivel y que son difíciles de materializar plenamente.

Con lo que si no se realiza una adecuada puesta en marcha de este enfoque (con protocolos de aprendizaje variados en los métodos, en los soportes y en la organización para una pedagogía diferenciada) puede empeorar la desigualdad en el alumnado que tenga mayores dificultades cuando tenga que adquirir un aprendizaje autónomo.

Por último comentar que no es objeto de esta tesis juzgar el modelo de competencias sino analizar desde el modelo actual vigente la forma en que éstas se desarrollan y transfieren en y desde la asignatura de TIC.

1.3.3. Innovación docente y asignatura TIC

El EEES propuso un cambio en la docencia universitaria. Por tanto, desde el punto de vista docente, fue necesario adaptarse a él.

A continuación, en esta sección profundizamos por una parte en la innovación docente y su apoyo en el uso de las TIC. Y por otra parte, trataremos la asignatura TIC aplicadas a la Educación y los procesos de innovación docente desarrollados por parte de una comunidad de práctica en torno al grupo de investigación GSIC-EMIC (Grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos, Educación, Medios, Informática y Cultura) al que pertenece el profesorado de la mencionada asignatura.

a. Innovación docente y uso de TIC

Tal y como comentábamos con anterioridad en este capítulo, la realidad del EEES en la que estamos inmersos ha supuesto un cambio en las instituciones, en la formación basada en competencias y en la incorporación de las TIC en el aula, a su vez requiere de cambios tanto en el profesorado como en el alumnado y en las nuevas metodologías empleadas (Salinas, 2004).

Estas últimas, se definen por metodologías que están centradas en el proceso de aprendizaje del alumnado, dejando de lado la tradicional clase magistral. La enseñanza que reclama el EEES es más profesionalizadora donde destacan elementos fundamentales del docente para fomentar la autonomía del alumnado,

tales como las tutorías personalizadas así como el asesoramiento, y la reflexión continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rubia-Avi, Ruiz-Requies, Jorrín-Abellán, & Anguita-Martínez, 2011).

Un documento relevante que merece especial atención es el que elaboró la Comisión formada para el estudio de la renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas (MEC, 2006a), este documento sobre *Propuestas* trata las tendencias metodológicas en las universidades ante el EEES. Un manual de ideas sobre la innovación docente, que recoge la heterogeneidad de métodos existentes en las instituciones y plantea un cambio hacia una enseñanza más activa, en la cual, el estudiante sea el protagonista de su proceso educativo. Para las universidades, la mejora de la práctica pedagógica incidiría en la formación, la evaluación y la incentivación. El citado informe estableció que las prácticas docentes en los centros universitarios españoles, se caracterizaban por: la clase teórica como práctica pedagógica dominante; las enseñanzas prácticas intentan ser reforzadas, resaltando especialmente el valor de los procesos de tutoría enfocada al alumnado; y el papel fundamental que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) estaban empezando a cobrar.

En relación con estos cambios en la formación docente universitaria tenemos que considerar la concepción de la innovación educativa, para la mejora y transformación de la enseñanza. Para ello, entendemos la innovación como un proceso de implicación personal e institucional asumiendo las propuestas tal y como destacan Imbernón & Martínez Bonafé (2008, p.62),

> *todo proyecto innovador lleva implícita una actitud de búsqueda y curiosidad por parte del profesorado. La forma en que se construye esta identidad repercute en los procesos educativos: por ello, la innovación debe ser intrínseca al proceso formativo y profesionalizador del docente y abordarse como tarea, colectiva en el marco de la institución.*

Esta innovación no se impone. Se hace necesario que los docentes se impliquen en ella como agentes activos, elaborando sus propuestas.

En este sentido, el profesorado trabaja desde y sobre sus propias ideas, creencias y concepciones. Para que la innovación se lleve a cabo, el profesorado tiene que estar convencido de lo que va a cambiar y por qué va a hacerlo.

Asimismo, no basta con la comprensión intelectual del proceso de cambio ni tampoco con la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas. Sabemos que en

la innovación educativa es necesario el deseo, lo emocional. De este modo, los docentes transmitirán el entusiasmo y el compromiso con estos procesos de cambio hacia el alumnado para estimularles e involucrarles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta investigación, algunas de estas características forman parte y hacen posible las sucesivas innovaciones educativas llevadas a cabo en la asignatura de TIC aplicadas a la Educación como mostramos en el contexto educativo del capítulo 2.

Los cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje consisten esencialmente en el aumento de la interactividad entre docente y alumnado, y el estímulo al trabajo en equipo, tanto de alumnado como de profesorado. Esos cambios fundamentales deben apoyarse en el uso de las TIC, término que va mucho más allá de la incorporación de nuevas herramientas (Michavila, 2009).

En esta línea el impacto de las TIC ocupan un lugar prioritario en las líneas de acción de las universidades. El uso de las TIC apoyan el desarrollo de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza que pueden verse enriquecidas con recursos, elaboración de materiales, potencialidades de plataformas y entornos virtuales, que permiten las herramientas de interacción y comunicación.

Para organizar el aprendizaje centrado en el alumnado, un aprendizaje activo, autónomo, crítico y reflexivo, el docente puede utilizar el espacio y el tiempo de manera alternativa. De este modo, la tecnología puede ser un apoyo esencial en su docencia presencial.

Asimismo, para generar un proceso de innovación centrado en el aprendizaje del alumnado, es esencial conocer cómo se forma el profesorado para generar entornos educativos creativos y productivos. Por ello, es importante analizar cómo se forman en tecnologías, cómo se apoya en estos procesos, qué modelos y concepciones apoyan estas propuestas (Margalef García & Álvarez Méndez, 2005).

Su introducción supone realmente una innovación y una mejora de las estrategias de enseñanza (García Valcárcel, 2003, pp.47-48) porque: 1. son asumidas en la educación desde la reflexión crítica, 2. son consideradas como una necesidad, la educación del espectador, 3. hay un profundo cambio metodológico, porque las nuevas tecnologías no implican en sí mismas una innovación, 4. la utilización de las nuevas tecnologías desarrolla en el alumnado habilidades para plantear temas y problemas, buscar información pertinente, aumentar la capacidad para establecer conexiones, realizar valoraciones informadas y dotar de sentido al mundo en que vive, y 5. cuando se tiene en cuenta la perspectiva constructivista

para la implantación, tomando como base el diseño de tareas de aprendizaje y ambientes de aprendizaje, el aprendizaje guiado por los alumnos (autogestión del aprendizaje), el aprendizaje colaborativo y los aprendizajes holísticos e integrados.

Consideramos necesario que las instituciones educativas se involucren y promuevan experiencias innovadoras, además de que se lleve a cabo una revisión de los referentes actuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rubia-Avi et al., 2011). En esta línea, como comentamos con anterioridad, el Informe *Horizon* 2014 nos acerca a las tendencias y a las tecnologías emergentes que tienen un impacto significativo en el aprendizaje, en la enseñanza y en el pensamiento creativo en la educación universitaria. Además de mostrar algunas experiencias innovadoras con estas tecnologías que se han desarrollado dentro y fuera del aula.

A su vez en este Informe (Johnson et al., 2014) se analizan los obstáculos existentes para la generalización del uso de las tecnologías en la enseñanza universitaria. En este sentido existen retos a los que hacer frente que son más difíciles de solventar en innovación pedagógica, como es la pugna entre los nuevos modelos de educación y la generalización de la innovación en la enseñanza.

Teniendo en cuenta el grado de dificultad que conlleva poner en práctica las nuevas estrategias metodológicas, sin duda cobra más sentido el realizar esta tarea con compañeros/as docentes (Guitert, Romeu, & Pérez-Mateo, 2007; Fernández-Díaz, Gutiérrez-Esteban, & Fernández-Olaskoaga, 2015), ayudándonos a vencer los obstáculos que se van produciendo en el proceso, creando comunidades de práctica.

Por ello, a continuación, mostramos algunos aspectos relacionados con la asignatura TIC aplicadas a la Educación en la que se sustenta esta tesis, y se desarrolla alrededor de una pequeña comunidad de práctica entorno a la asignatura. Además, estos docentes pertenecen a un grupo de investigación que seguidamente presentamos.

b. Asignatura TIC aplicadas a la Educación

En esta investigación nos centramos en la asignatura Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación, impartida en el primer curso del Grado de Maestro/a de Educación en la Facultad de Educación y Trabajo Social en la Universidad de Valladolid. En secciones subsiguientes profundizaremos más en esta asignatura tanto en la evolución de su contexto histórico como el educativo. Para ello, daremos respuesta a las cuestiones que planteamos a continuación.

¿Por qué la asignatura TIC se desarrolla en una comunidad de práctica?

El grupo de docentes que imparte esta asignatura, 4 profesores y la que suscribe (ver capítulo 3) formamos una comunidad de práctica (Wenger, 2001; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). En esta pequeña comunidad, pretendemos mejorar los procesos educativos de la asignatura TIC, para ello se apuesta por la reflexión de la práctica docente como fuente de innovación a través de la realización de diversas innovaciones tanto del diseño educativo como del apoyo tecnológico empleado en la asignatura. Las mencionadas innovaciones realizadas en la asignatura las describiremos en el capítulo 2 de la presente tesis doctoral.

Además, esta comunidad de práctica al realizar estrategias de formación compartiendo trabajo con otros docentes, contribuye a un aprendizaje relevante realizando transformaciones en la práctica del profesorado, a la vez que contribuyen a romper con el tradicional aislamiento propio de la universidad. En este sentido, participa activamente en una de las redes de docentes de tecnología educativa más activa de nuestro país que es RUTE[33] (Red Universitaria de Tecnología Educativa), que además celebra un congreso anual JUTE[34] (Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa) para ayudar a que los docentes de la asignatura TIC puedan compartir sus experiencias, sus necesidades, problemas, y puedan aprender con/de otros formando colectivos de docentes universitarios.

En el caso de las JUTE (Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa), estas Jornadas llevan celebrándose 24 años y reúnen anualmente en una universidad española, a profesores e investigadores relacionados con la Tecnología Educativa. Inicialmente un grupo de profesores se planteó la idea de crear un espacio de encuentro, de intercambio, reflexión y trabajo colaborativo para estos docentes universitarios, con la finalidad de avanzar en la integración de las TIC en educación tanto en la docencia universitaria como en el uso innovador en enseñanza no universitaria.

Muchos de los participantes de estas Jornadas son miembros de RUTE (Red Universitaria de Tecnología Educativa), esta Red es una asociación académica y científica sin ánimo de lucro, constituida por docentes e investigadores universitarios españoles e iberoamericanos interesada en promover las aplicaciones educativas de las TIC y que se sirve de las JUTE. El trabajo de la comunidad de práctica alrededor

---

[33] RUTE web de la Red. Consultado por última vez el 23-10-2014 en http://www.rute.edu.es/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=136

[34] JUTE Jornadas. Consultado por última vez el 23-10-2014 en http://www.rute.edu.es/index.php?option=com_weblinks&view=category&id=67&Itemid=143

de la asignatura viene presentándose y discutiéndose en este foro desde el año 2000 (aproximadamente).

Orígenes de la asignatura TIC

Probablemente la asignatura TIC y nuestra comunidad de práctica reflexiva en torno a la asignatura sean uno de los puntos de partida más importantes para el nacimiento y evolución del grupo de investigación GSIC-EMIC[35] (Grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos, Educación, Medios, Informática y Cultura) al que pertenecemos los docentes de TIC (ver capítulo 2).

El GSIC-EMIC, es un Grupo de Investigación Reconocido (GIR) por la Universidad de Valladolid. Este grupo integra docentes e investigadores provenientes de la ETS de Ingenieros de Telecomunicación, de Informática y de la Facultad de Educación y Trabajo Social que pretenden mejorar la práctica educativa como grupo que investiga en innovación educativa y la promueve desde una perspectiva colaborativa. Estos procesos están apoyados en el uso de la tecnología como base de nuestra actividad que nos distingue como grupo, en el que se implican personas con diferentes mentalidades y perspectivas teóricas pero con objetivos comunes (Rubia-Avi et al., 2011).

En 1994, el grupo se constituye como tal, con un primer núcleo de personas, encabezado por un profesor de Telecomunicaciones preocupado por su docencia y de cómo desde los conocimientos de su campo puede aportarlos al campo de la educación. Para ello, este profesor entra en contacto con otro profesor de Educación para compartir sus preocupaciones de los procesos de enseñanza y sus clases tradicionales, de este modo, comparten experiencias y conocimientos (Anguita Martínez, Rubia Avi, Jorrín Abellán, Ruíz Requies, & Villagrá Sobrino, 2007; Jorrín-Abellán, Rubia-Avi, Anguita-Martínez, Gómez-Sánchez, & Martínez-Monés, 2008a).
Desde esta perspectiva, se empieza a incorporar al grupo profesorado universitario de estas áreas educativas llevando a cabo un proyecto de innovación sobre un programa de Enseñanza Telemática de Habilidades Sociales (ATOIDI)[36].
En este sentido, el profesorado del grupo comienza con su andadura en la ETS de Ingeniería de Telecomunicación de la Universidad de Valladolid. En 1998, se le concedió al grupo, un proyecto de investigación regional de la Junta de Castilla y

[35] http://www.gsic.uva.es/
[36] Enseñanza de habilidades sociales-financiado por el Ministerio de Educación y Cultura-Programa de innovación pedagógica, para lo cual el centro escolar de la Asociación Rondilla (Barrio de la ciudad de Valladolid) obtuvo el Premio Nacional Miguel Hernández, 1999.

León[37] que versaba sobre un proceso de innovación a través del diseño y la implementación en una asignatura denominada Arquitectura de Ordenadores (AO) realizándose a partir del curso 1999-2000. Durante el proceso se implicaron docentes de diferentes áreas de conocimiento (Telemática, pedagogía e informática) para profundizar en la innovación.

De la misma manera, la perspectiva que se adopta por parte de los docentes en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid se lleva a cabo con los mismos posicionamientos que la asignatura AO, basados en el socioconstructivismo y los procesos de construcción colaborativa de conocimiento. En este caso, la propuesta educativa inicialmente se realizó con la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación posteriormente llamada TIC. En el proceso se fomentó la colaboración entre el alumnado y se unieron en un mismo diseño educativo los planteamientos del CSCL y los del IBL (*Inquiry Based Learning*-aprendizaje por indagación) (Jorrín et al., 2007). Para ello, el profesorado de la asignatura decidió evaluar su propia práctica docente (desde 2004) respaldado por las personas del grupo de investigación GSIC-EMIC. Además, la concesión de un proyecto europeo (TELL Project, 2003 y 2005)[38], apoyado por sucesivos proyectos de innovación docente de programas regionales y nacionales[39], han ayudado a los procesos de evaluación, a la hora de ponerlos en práctica y generar los procesos de reflexión necesarios en toda innovación (Rubia Avi et al., 2008; Jorrín Abellán, Rubia Avi, Anguita Martínez, Ruiz Requies, & García Sastre, 2008b).

---

[37] Integración de enseñanzas teóricas y prácticas en un sistema telemático basado en aprendizaje colaborativo financiado por la Junta de Castilla y León en VA-18/99. Programa de elaboración de recursos didácticos para el apoyo a la docencia universitaria.

[38] TELL e-Learning project (Towards Effective network supported collaborative learning activities) EAC/61/03/GR009

[39] •Proyectos del Ministerio de Educación y Ciencia:
-Grid and Peer-to-Peer Middleware for Cooperative Learning Environments TIC2002-04258-C03-02
-MOSAIC-Learning: Aprendizaje electrónico móvil, de código abierto, basado en estándares, seguro, contextual, personalizado y colaborativo TSI2005-08225-C07-04
•Proyectos de la Junta de Castilla y León:
-Sistema basado en servicios grid para el diseño e integración flexible de aplicaciones de aprendizaje colaborativo VA009A05
-La formación práctica interdisciplinar de magisterio en un entorno tecnológico y colaborativo UV 46/04
-Extensión de una experiencia piloto en formación de educadores apoyados en entornos tecnológicos y colaborativos UV 35/06

En este sentido, como hemos mencionado con anterioridad, en la sección 2.3.2 del siguiente capítulo, mostraremos de manera más descriptiva las distintas innovaciones que se han llevado a cabo en la asignatura TIC en cuanto a su diseño y apoyo tecnológico. En esta línea, la continuidad del proceso también se ha realizado por la incorporación en su momento de nuevos miembros al grupo GSIC-EMIC interesados en estos procesos de evaluación de diseños educativos mediados por tecnología.

El grupo GSIC-EMIC se implicó en la evaluación de estos procesos para mejorar la docencia. Además, dentro de esta Universidad, un grupo de personas de distintas titulaciones se interesaron por modificar su práctica docente y enfocarla hacia la formación colaborativa y grupal, acercándose a la realidad (Rubia, 2010a; Ruiz et al., 2010; Rubia et al., 2010b; Rubia et al., 2009; Marín Sánchez et al., 2007; Jorrín, et al., 2007; Anguita Martínez et al., 2007)

Todo ello nos llevó a generar un proyecto de evaluación denominado E(UVa)luando[40], para conocer y ayudar a estos grupos con sus propuestas de innovación. Se propusieron 6 casos de entre las titulaciones[41], las experiencias podían ser o bien, proyectos piloto que son experiencias donde se experimenta y se adaptan a los procesos de la reforma educativa (EEES), realizándose en los primeros cursos, o bien, proyectos de innovación. Entre ellas, la experiencia de AO y TIC que ayudó a otros en el proceso de convergencia.

De este modo, el proceso partió de ideas concretas propuestas para la realización de los procesos de innovación educativa que nos permitió analizar, desde una perspectiva transversal, tanto los puntos fuertes y débiles, como los problemas y sus posibles soluciones. Estas propuestas compartían un espíritu de

---

[40] E(UVa)luando: Análisis y estudio de experiencias colaborativas apoyadas en e-Learning para el Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Valladolid EA2007-0045. Ministerio de Ciencia e Innovación. Convocatoria del 2006.

[41] 4º de Ingeniería Química en la Facultad de Ciencias de Valladolid (proyecto de innovación)
1º Maestro en Educación Primaria en la E.U. de Educación de Soria (proyecto piloto)
1º de Trabajo Social en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid (proyecto piloto)
4º de Ingeniería de Telecomunicaciones en la ETS de Ingeniería de Telecomunicación en Valladolid (proyecto de innovación)
Asignaturas de Física I, Física II y Laboratorio de Física en Ingeniería Industrial en la ETS de Ingeniería Industrial de Valladolid (proyecto de innovación)
Nuevas Tecnologías a la Educación en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid (proyecto de innovación)

cambio e innovación provocado por la inminente llegada del EEES, además de la perspectiva de integración de las TIC para la mejora y la facilidad del proceso formativo (Rubia Avi et al., 2008).

Asimismo, los 6 casos de esta experiencia siguieron un método común de evaluación apoyado en una perspectiva interpretativa de la realidad investigada.

Como última reseña a esta innovación docente realizada y la más importante para nosotros en este caso, para la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, destacamos que a partir del curso 2003-2004 se iniciaron las primeras experiencias de innovación docente en la asignatura. Sin embargo, la primera iteración de evaluación constante producida en NNTT se llevó a cabo en el curso 2006-2007. En el proceso se realizaron cambios muy significativos y relevantes dentro de la asignatura empleando otro tipo de tecnología y otra metodología más participativa basada en el IBL para soportar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este seguimiento de los cambios surgidos en la asignatura tanto en el diseño como en la tecnología que lo apoya, los hemos descrito pormenorizadamente en el siguiente capítulo, en el que tratamos el contexto educativo de esta tesis doctoral. De este modo, se inició la reestructuración de la asignatura (Jorrín et al., 2007) a través de las innovaciones de sus diseños educativos y del apoyo de las tecnologías; años más tarde y con la inminente del EEES se realizó una reconceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la asignatura TIC (2009-2010) vuelve a realizar una nueva evaluación para adaptarse a la venida del nuevo proceso. Además, hemos estado compartiendo la evolución de la asignatura en las JUTE (Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa).

A modo de síntesis, la necesaria potenciación de las comunidades entre personas configuran la idea compartida y de cómo hacer las cosas desde la práctica educativa. Para ello, a través de las comunidades de práctica y los grupos de investigación, se consolidan procesos de mejora y acciones formativas de calidad que no se pueden improvisar.

En línea con lo anterior, la generación de intereses comunes en la comunidad de práctica y en el grupo de investigación es condición indispensable para desarrollar un posicionamiento común y una práctica de innovación entre los miembros, sobre todo si éstos pertenecen a diferentes áreas y tradiciones en cuanto al conocimiento pero construyen la innovación desde una posición común (Rubia-Avi et al., 2011).

De este modo, llevándose a cabo la evaluación de la asignatura TIC a través de la pequeña comunidad de práctica de docentes que la forman unida al grupo GSIC-EMIC, y su puesta en práctica basada en los planteamientos del IBL y del CSCL, cabe destacar que los procesos de innovación docente realizados ayudan a transformar la enseñanza y a mejorarla como ha ocurrido con los procesos realizados en los diseños y la tecnología de apoyo empleada en de las asignaturas mostradas AO y TIC.

1.4. Demandas del maestro/a en el 2020 en el uso de TIC

En esta sección abordamos en una primera parte, el concepto estándar y cómo responden a ello algunos referentes oficiales e institucionales de competencias en el uso de las TIC para docentes. Asimismo, en una segunda parte de esta sección, mostramos la formación del alumnado como futuro maestro/a TIC en el 2020, además, la relación que tiene el alumnado universitario con el uso de las TIC, en particular, en la realización de sus prácticas docentes.

1.4.1. Estándares de competencias en TIC para docentes

La importancia del uso de los estándares constituye una condición para que las instituciones formadoras de profesionales velen por el cumplimiento de lo esperado y respondan a las expectativas planteadas. Asimismo, se puede valorar el estándar como un principio que ayuda a mejorar la calidad.

A continuación, mostramos el significado del concepto *estándar* en las siguientes definiciones.

Según la Real Academia de la Lengua Española lo define como *aquello que sirve como tipo, modelo, patrón o referencia, especificando que su uso como sustantivo hace referencia a la calidad de algo* (RAE, 2005).

Para la *International Organization for Standardization* (ISO) afirma que es *la regla acordada y aceptada, que es utilizada por actores de un área determinada para regular su quehacer* (ISO/IEC Guide 2-2004).

La *International Technology Education Association´s Technology for All American Project* (ITEA-TAAP), describe el estándar como una declaración escrita donde se establece qué es lo que se valora para juzgar la calidad de algo que se hace (ITEA, 2003).

Para ello, contamos con distintos referentes de estándares institucionales y oficiales para dar respuesta a la necesidad de capacitación del uso de TIC. Cabe destacar que tanto gobiernos como organismos de los diferentes países del mundo han trabajado en esta última década en la elaboración de los estándares de competencias docentes en el uso de las TIC.

De este modo, consideramos las iniciativas llevadas a cabo en Francia, Reino Unido, Australia y algunas organizaciones que merecen especial relevancia por su impacto y reconocimiento internacional alcanzado (Carrera Farrán & Coiduras Rodríguez, 2013).

En el Departamento de Educación de Australia (CDEST, 2002) ha elaborado un marco de competencias TIC para docentes realizado por asociaciones y universidades del país. En la propuesta se distinguen cuatro niveles de desarrollo (mínimo, desarrollado, innovador y líder) de la competencia TIC diferenciados para cinco colectivos distintos: profesores en formación inicial, profesores sin experiencia en el uso de TIC, profesores con experiencia contrastada en el uso de TIC, directivos escolares y formadores de profesores.

Según lo acordado por el gobierno del Reino Unido (TDA, 2007), se establecen estándares de acuerdo a 5 niveles para la profesión docente y los clasifica en cinco niveles, según la función que desempeñan y la formación que requieren, partiendo de la cualificación docente inicial hasta la del profesor con habilidades avanzadas. Los estándares se acumulan de un nivel a otro, agrupándose en tres dimensiones: atributos profesionales, conocimiento y comprensión profesional y habilidades profesionales. Entre los estándares referidos a las TIC se aborda la superación de las pruebas de aptitud profesional en TIC, la utilización de las TIC como apoyo de la enseñanza, el diseño de situaciones para que el alumnado desarrolle sus propias competencias en TIC y la adecuación de estas situaciones al nivel de los alumnos y al contexto.

En Francia, el Ministerio de Enseñanza Superior y de Investigación (MESR, 2011) ha realizado la publicación de un Certificado en informática e internet de enseñanza superior. Con él, se certifican las competencias profesionales en el uso pedagógico de las tecnologías digitales que se demandan a profesores y a formadores. La parte del referencial que atiende las competencias TIC específicas, necesarias para la integración de las tecnologías en la práctica de la enseñanza, las aglutina en cuatro dominios diferentes: 1. el trabajo en red con la utilización de herramientas de trabajo colaborativo, 2. la concepción y preparación de contenidos

de enseñanza y de situaciones de aprendizaje, 3. la implementación pedagógica y 4. la aplicación de criterios de evaluación.

En Estados Unidos, la institución *International Society for Technology in Education* (ISTE) en el año 2000 ha publicado los *Estándares nacionales en TIC para docentes*. Años más tarde, el ISTE (2008) actualiza y reduce los estándares de seis a cinco y los focaliza en su potencial para favorecer el aprendizaje. Para esta institución, los docentes deben ser capaces de: 1. facilitar e inspirar el aprendizaje y la creatividad de los estudiantes, 2. diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la era digital, 3. modelar el trabajo y el aprendizaje característicos de la era digital, 4. promover y modelar una ciudadanía digital responsable y 5. comprometerse con el desarrollo profesional y con el liderazgo.

A su vez, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO) ha desarrollado proyectos de estandarización de competencias docentes, uno de ellos es de *Estándares de competencia en TIC para docentes* (ECD-TIC) (2008) que pretende servir de guía a instituciones formadoras de maestros/as en la creación o revisión de sus programas de capacitación, así como *los encargados de tomar decisiones en el ámbito de la educación y de la formación profesional docente pueden utilizar este documento como guía cuando preparen programas de formación y propuestas de cursos para capacitación* (UNESCO, 2008, p.4).

Del mismo modo, estos estándares constituyen un instrumento que ayuda a elaborar políticas de educación y a preparar planes de estudio en el manejo de TIC.

Para ello, con la intención de proporcionar un marco de referencia a las instituciones educativas que les sea útil para diseñar la oferta educativa en TIC o revisar la actual, el ECD-TIC estructura los estándares desde tres enfoques. Sin embargo estos estándares, en una revisión posterior en el *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC* (UNESCO, 2011) mantiene su estructura y actualiza y reformula algunas de las especificaciones de la edición original de 2008. Resultando los estándares desde tres enfoques: alfabetización tecnológica, profundización del conocimiento y creación del conocimiento:

1. alfabetización tecnológica, este enfoque se refiere a la preparación de estudiantes, ciudadanos y trabajadores para comprender las nuevas tecnologías, tanto en su desarrollo social como para mejorar el desarrollo económico. En esta línea, entiende alfabetización como la adquisición de las competencias básicas en TIC por los docentes, con la finalidad de integrar y

aplicar herramientas básicas TIC en el currículo, en la pedagogía y en las dinámicas de aula para realizar las actividades y adquirir conocimientos para su propia formación profesional.

2. profundización del conocimiento, el objeto de este enfoque es ampliar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y trabajadores para emplear conocimientos con la finalidad de añadir valor a la sociedad y la economía, para solucionar problemas complejos.

3. creación del conocimiento, es el enfoque más complejo. Propone a estudiantes y ciudadanos la capacidad de generar nuevos conocimientos. Los docentes plantean estos nuevos conocimientos en el currículo y en sus habilidades para la sociedad del conocimiento.

Estos tres enfoques se combinan con seis componentes del sistema educativo: comprensión de las TIC en educación, currículo y evaluación, pedagogía, TIC, organización y administración y formación profesional docente dando lugar a 18 módulos en los que centrar la formación de la competencia digital de los profesores. Cada uno de los módulos constituyen los objetivos curriculares específicos perseguidos, las competencias docentes asociadas y ejemplos de posibles métodos y actividades para llevarlos a cabo.

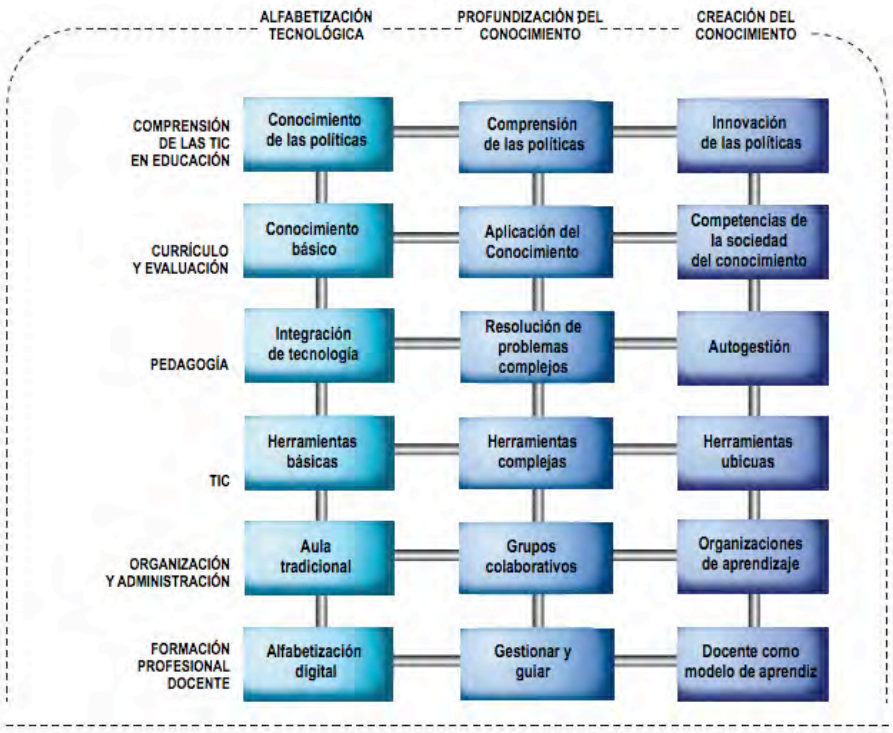


Figura 1.1. Enfoques y componentes del sistema educativo centrados en la formación en competencias TIC de los docentes (UNESCO, 2011)

El estudio DIGCOMP: *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*[42] (Ferrari, 2013), propuso un marco detallado para el desarrollo de competencia digital ciudadana. A nivel europeo se propuso un consenso sobre los componentes de la Competencia Digital, partiendo de un marco conceptual que sirva de referencia para: marcos, iniciativas, currículos y certificaciones actuales. El marco presenta todas las competencias que son necesarias para ser competentes en entornos digitales y las describe en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se condensan en 21 competencias agrupadas en 5 áreas: Información, Comunicación, Creación de contenidos, Seguridad y Resolución de problemas. A cada competencia se le proponen tres niveles de dominio (básico, intermedio y avanzado).

[42] http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf

El marco del DIGCOMP es tomado como base para la definición de competencias para el Marco Común de Competencia Digital Docente, dentro del Plan de Cultura Digital en la Escuela, perteneciente al Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2013). En su última versión 2.0, la ponencia específica del Grupo de Trabajo en Tecnologías del Aprendizaje dió paso a la propuesta acordada por las diferentes Comunidades Autónomas y estandarizada, y se aprobó trabajar sobre las 5 áreas de competencia digital propuestas en el proyecto DIGCOMP.

Cabe destacar que con todo lo mencionado con anterioridad, los estándares en TIC para docentes se basan en las competencias que se consideren precisas a alcanzar por un futuro docente al finalizar su formación universitaria. Esta formación inicial impartida en las Facultades de Educación permite vincular estos estándares planteados en sus centros.

En esta línea, la importancia de la integración de las TIC en el currículum en el título de Grado está vinculado a las Facultades de Educación en nuestro país y reflejado en el *Libro Blanco del título de Grado en Magisterio* (2004a). De modo que en el plan de estudios en este caso, de Educación Primaria tal y como se expresa, se introduzcan las TIC en el aula, en todas las materias curriculares.

En este sentido, la relevancia que tiene en nuestra tesis doctoral la incorporación de estándares TIC para la formación inicial en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria, permite enmarcar las competencias generales y específicas que deben poseer el alumnado en la asignatura TIC, para poder lograr su desarrollo a través de las actividades propuestas. Para ello las competencias a adquirir por el alumnado son un conjunto de descriptores detalladas que conforman y dan estructura a los estándares TIC. Además la aplicación de estos estándares TIC conlleva a que el alumnado como futuro docente pueda proponer nuevas prácticas pedagógicas orientando las estrategias de formación durante su vida universitaria (prácticum) (Quiroz, Salvat, Miranda, & Méndez, 2006).

1.4.2. El maestro/a TIC 2020

Los cambios tecnológicos en la formación del maestro/a impactan en las estructuras de Educación Superior en la formación inicial del futuro egresado/a y en la posterior formación continua del docente en la sociedad del conocimiento. De modo que es necesario contar con docentes competentes en el uso de TIC y con una visión sobre su nuevo rol (Fainholc, 2013; Rodríguez & Padilla, 2007).

De esta manera, se presenta para el docente del siglo XXI una formación centrada en el desarrollo de competencias para la incorporación de las TIC, para conformar el uso de una buena pedagogía utilizando buenas herramientas.

a. El alumnado universitario y su relación con las TIC: el Prácticum

El siglo XXI ha originado un nuevo modo de organización social, vinculado a una revolución tecnológica con su foco principal en las TIC.

Por ello, el alumnado del contexto del EEES requiere nuevas necesidades formativas, encaminadas a la adquisición de conocimientos especializados con la presencia de las TIC en los procesos educativos y el desarrollo de estructuras cognitivas afines con las nuevas realidades del aprendizaje universitario (De Moya Martínez, Hernández Bravo, Hernández Bravo, & Cózar Gutiérrez, 2011).

De modo que los alumnos/as universitarios de comienzos del siglo XXI son nombrados *nativos digitales* Prensky (2001) (ver capítulo 3 y capítulo 4). Este término describe usos, actitudes y habilidades del alumnado hacia las TIC (Buckinghan, 2008; Bennett, Maton, & Kervin, 2008; Selwyn, 2009; Cabra-Torres & Marciales-Vivas, 2009) para formarse como futuros docentes.

Pero la realidad de estos nativos digitales es que usan la tecnología pero carecen de la competencia digital, mientras que buena parte del profesorado es -*inmigrante digital*- reacio a cambios y que utiliza aún pedagogías tradicionales.

En esta línea, autores como Yazon, Mayer-Smith, & Redfield (2002) consideran que utilizar la tecnología, potencia un pensamiento diferente sobre la enseñanza-aprendizaje, siempre que sea un aprendizaje centrado en el alumnado y no una herramienta dirigida por el docente. Según Delors (1996), las TIC ofrecen al alumnado una gran oportunidad para manifestar con calidad necesaria a una demanda cada vez más intensa y diversificada. Este aprovechamiento consiste en la capacidad de los estudiantes para potenciar la red, colaborar y compartir el conocimiento, y la creatividad por el interés de una educación de calidad.

Además, el alumnado de educación superior aprende desde su autoconocimiento para lograr un proceso formativo de mayor calidad, completándose con la ayuda del conocimiento y el uso de TIC, formación de actitudes positivas y potenciando las herramientas tecnológicas más adecuadas (Cózar, De Moya, Cachinero, & García, 2008).

De modo que como alumnado universitario y futuros docentes van a tener que emplear las TIC en el sistema escolar como contenido curricular obligatorio. Muchos de los estudios de investigación en tecnologías en el plano escolar se inclinan desde dos vertientes: como contenido curricular y como recurso educativo (Barboza & Sanz, 2002; Cabero & Romero, 2004; Ortiz, Peñaherrera, & Ortega, 2012).

Dentro de las asignaturas que tiene que abordar el alumnado durante la titulación en su formación inicial, durante el Grado de Maestro/a tanto de Educación infantil como de Educación Primaria, el Prácticum constituye una de las asignaturas más importantes. De manera que abordamos la asignatura a continuación.

Tal y como comentábamos con anterioridad en este capítulo, después de definir las competencias en dos tipos en el proyecto *Tuning* (González & Wagenaar, 2003) las específicas, que se relacionan con cada área temática, y las genéricas, que se identifican con atributos compartidos generados en cualquier titulación (clasificándose en instrumentales, interpersonales y sistémicas), son utilizadas en el Libro Blanco de Título de Grado de Magisterio (ANECA a y b). A su vez, en este Libro se propusieron dos titulaciones adaptadas a las necesidades del proceso de convergencia europea, -el Grado de Maestro/a de Educación Infantil y el de Primaria-. En nuestro caso, para esta tesis doctoral, trataremos únicamente Educación Primaria. En concreto la asignatura del Prácticum II pertenece al Módulo Prácticum del Título y sus competencias básicas están definidas en la Orden ECI/3857/2007[43] y el Prácticum se desarrollará en centros de Educación Primaria reconocidos como centros de formación en prácticas por la Dirección Provincial de Educación, tal y como establece la Orden EDU/9/2012[44], bajo la tutela y supervisión de ambos tutores (ver capítulo 4).

El Prácticum es una asignatura que no debe limitarse a tomar decisiones sobre *el qué*, *cómo*, *cuándo* enseñar y evaluar, sino también debe orientarse a realizar vínculos entre la teoría y la práctica, analizar de forma crítica y constructiva las tareas educativas, estipular bases para reflexionar, ayudar a desarrollar y construir

[43] ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

[44] ORDEN EDU/9/2012, de 13 de enero, por la que se regula con carácter experimental la realización de las prácticas de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil y de Grado en Educación Primaria en determinados centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten estas enseñanzas y se delega la competencia para dictar resolución sobre la acreditación de los maestros tutores de prácticas y sobre el reconocimiento de los centros de formación en prácticas.

esquemas flexibles de pensamiento y de acción con el objeto de dar respuesta a las necesidades de intervención que les plantearán las futuras tareas profesionales (Campos et al., 1997).

Como ejemplo en España, desde el año 1987, se viene realizando en Poio (Pontevedra), un Symposium bianual sobre el Prácticum, docentes sobre todo universitarios que ahondan en cuestiones curriculares y formativas (qué aprende el alumnado durante las prácticas; qué hacer para que la experiencia enriquezca los aprendizajes teóricos y prácticos recibidos en las aulas; cómo reconocer y evaluar aprendizajes; qué tipo de impacto ejerce el Practicum sobre su formación. En los dos últimos encuentros, en 2013 titulado *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes,* se centró en el análisis del Prácticum como dispositivo esencial para la formación integral de los estudiantes. En 2011, denominado *Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas,* se contempló si el evaluar mejora la calidad de los procesos evaluados (Raposo, Martínez, Muñoz, Pérez, & Otero, 2011).

Autores como Grossman, Hammerness, & McDonald (2009) señalan que los futuros/as maestros tienen que abrirse a un plan de estudio organizado en *core-practices*, en las que en el propio proceso de acción se desarrollan los conocimientos, se adquieren competencias y se construye identidad profesional.

Además, el prácticum es parte del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, el conocimiento profesional está estrechamente incorporado a las actividades y a los acontecimientos del aula.

Se pretende con el prácticum que el alumnado se sumerja en una realidad educacional concreta, con dificultades, problemas…interactúen con los niños/as y desarrollen propuestas innovadoras de acción dependiendo del contexto social y cultural en el que se encuentren. Gradualmente, el alumnado promueven oportunidades, adquiriendo y desarrollando competencias personales y profesionales, interrelacionando conocimientos, actitudes y procedimientos que dependen a su vez, de la tenacidad personal y existencia de un contexto favorable (Leitao & Alarcao, 2006).

En la presente tesis doctoral el segundo estudio de caso tiene por objeto analizar de qué forma el alumnado que ha cursado la asignatura TIC es capaz de desarrollar lo que ha aprendido a lo largo de la asignatura y aplicarlo en la práctica real docente durante el periodo de prácticum. De igual manera que lo comentábamos al inicio de este apartado, la relación de las tecnologías que tiene el

alumnado universitario. Además, el alumnado desarrolla sus prácticas en centros junto con su maestro/a tutor de manera que se realiza el paso de la teoría a la práctica, la significación del prácticum en la transferencia del conocimiento de adquisición de competencias a la acción docente (ver capítulo 4.).

En esta perspectiva, el prácticum reclama un diálogo constante entre los agentes intervinientes que participan en los principales escenarios (alumnado, profesores tutores, maestros/as tutores), en este proceso, se conjugan sinergias, además de valorar y compartir los procesos desarrollados y el perfil profesional a formar de desarrollo personal y profesional a construir, haciendo uso del currículo en los contextos de formación (universidad e instituciones educativas) (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2013). En este sentido, el rol del profesor tutor es fundamental porque proporciona experiencia al alumnado y le guía y orienta qué observar en el aula, aceptándolo como buenas prácticas establecidas.

El maestro/a tutor cumple un papel fundamental en el desarrollo del prácticum pues es el referente directo del alumno/a en prácticas en el contexto y le ayuda a reflexionar sobre la realidad educativa dialogando. Y el aspirante a maestro/a, el estudiante en prácticas, es la figura protagonista del prácticum. Observan la realidad de manera directa en el centro educativo en un primer momento en el proceso enseñanza-aprendizaje y posteriormente de manera autónoma y por último, desarrollan lo adquirido, fortalezas y debilidades preprofesionales.

El alumnado del prácticum, trata de aplicar las TIC para mejorar sus prácticas y motivar a los niños y niñas como medio de optimización pedagógica. Además de integrar las TIC para tareas esenciales durante el desarrollo del prácticum como tutorías, supervisión, resolución de problemas, etc., con el maestro/a tutor y el profesor tutor.

En síntesis, además del uso de las TIC, asumir la formación por competencias en el prácticum se fundamenta en un modelo participativo, reflexivo y dialógico que se caracteriza por dar protagonismo al proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Asimismo, los agentes implicados ayudan a favorecer el desarrollo de las competencias y posibilitan el conocimiento de los procesos que se dan en los contextos socioprofesionales.

b. Formación del maestro/a 2020 en TIC

La incorporación de las TIC en la formación docente a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional continuo son un gran desafío para el profesorado del siglo XXI.

De este modo, los cambios producidos por la sociedad del conocimiento y la introducción de competencias en el currículum demandan un profesorado que adquiera nuevas competencias didáctico-curriculares que permitan a los docentes: conocer la realidad curricular con la que trabajar, a través del planteamiento de las tareas para poder adquirir capacidades y desarrollar las competencias que las integran. Además debe conocer estrategias para motivar al alumnado, procesos de interacción en el aula y disponer de habilidades sociales (Pérez & Gonçalves, 2013).

Tal y como abordan Padilla & Pedreros (2007) para el docente, el identificar, analizar y enfrentar las tensiones teóricas y prácticas emergentes en el quehacer pedagógico (Latorre, 2002, 2003) y tomar decisiones desde una perspectiva pedagógica y didáctica implicando saberes, actitudes y razonamientos, debiera ser una tarea imprescindible en todo proceso de enseñanza, y si además se implementan las TIC, promueve un cambio tanto en las prácticas como en los aprendizajes.

Por ello, las TIC pueden mejorar el manejo técnico de diferentes recursos didácticos y los docentes son conscientes de su importancia para abordar la complejidad de la transversalidad en la enseñanza transformando y relacionando su quehacer pedagógico y el uso de las TIC, subordinando lo tecnológico a lo pedagógico.

De este modo, para que los maestros/as demuestren sus competencias TIC en diferentes situaciones educativas de enseñanza-aprendizaje, deben ser preparados a lo largo de su formación inicial y centrarse en la formación continua en las capacidades y conocimientos superando el dominio técnico e instrumental (Cabero, 2004). Sin embargo hay una orientación excesivamente tecnológica e instrumental en la formación docente en TIC. Tal y como plantea Resta (2002) para abordar la capacitación del profesorado en TIC es necesario comprender aspectos que sobresalen de los meramente instrumentales.

Entendemos que el docente TIC requiere un enfoque global en su formación atendiendo a diversos aspectos que a continuación mostramos.

Para autores como Prendes, Castañeda, & Gutiérrez (2010) la formación del profesorado en el uso de TIC debe centrarse en al menos cinco dimensiones relacionadas entre sí: 1. pedagógica, 2. gestión escolar, 3. aspectos sociales, éticos y legales, 4. desarrollo profesional y 5. aspectos técnicos.

Por su parte, Cebrián (2012, pp.97-101) señala que los profesores deben tener una serie de competencias TIC, que precisa en:

1. conocimientos sobre los procesos de comunicación y de significación de contenidos generados por las distintas TIC, así como un consumo equilibrado de sus mensajes.
2. formación crítica sobre medios tecnológicos y contenidos.
3. conocimientos sobre diferentes maneras de trabajar las TIC en las distintas áreas y disciplinas.
4. conocimientos sobre la planificación y organización de las TIC en el aula y en el centro educativo.
5. criterios válidos para seleccionar materiales.
6. conocimiento técnico para usuarios.
7. saber elaborar nuevos materiales desde y para distintos soportes.
8. autoformarse en red, en cualquier espacio y tiempo, desarrollando capacidad de colaboración entre iguales.
9. aprendizaje en colaboración con el alumnado.

A su vez, Oliveira, Cervera, & Martí (2009) y Oliveira (2010) fijan su atención respecto a la formación y el perfeccionamiento del profesorado en TIC, debe perseguir cuatro metas:

-crear y/o usar tecnologías teniendo en cuenta diseños pedagógicos específicos.
-identificar y seleccionar las tecnologías que más se adecúen a un diseño pedagógico, teniendo en cuenta tanto sus posibilidades como sus limitaciones, produciendo y permitiendo al alumnado producirlas.
-usar y/o modificar herramientas tecnológicas, generalmente diseñadas para contextos empresariales o de entretenimiento, en contextos creativos y educacionales.
-entender y comprender qué cambia en educación con el uso de las tecnologías.

En esta línea, en algunos trabajos relacionados con la formación y el perfeccionamiento del profesorado en TIC, se recogen diferentes aspectos referidos tanto a cómo debería abordarse la misma y las dimensiones que deberían contemplarse para su formación (Cabero, 2008; Llorente, 2008; Romero et al., 2012), de estos autores obtenemos las siguientes conclusiones:

1. que no es suficiente con llevar a cabo acciones para la formación del profesorado en TIC, sino que la misma debe hacerse con principios diferentes a

los que hasta la fecha usualmente se han realizado, es decir, desde una óptica meramente de capacitación instrumental.
2. que la capacitación del docente en TIC debe incorporar diferentes tipos de dimensiones que superen la mera instrumental: semiológica/estética, curricular, pragmática, psicológica, productora/diseñadora, seleccionadora/evaluadora, crítica, organizadora, actitudinal, e investigadora.
3. que para su puesta en acción debemos asumir una serie de principios que deben de dirigirla: el valor de la práctica y la reflexión sobre la misma, contemplar problemas reales para los docentes no para los formadores o los técnicos, la participación del profesorado en la construcción y determinación de materiales educativos digitales, considerando su diseño como producto no acabado en continua evaluación, centrarse en los medios disponibles, situarse dentro de estrategias de formación más amplias que lo visual y lo auditivo y el alcance en consecuencia de dimensiones más amplias como la planificación, diseño y evaluación, situado en contextos naturales de enseñanza.

En este sentido de propuestas de formación, aparece un modelo formulado por Shulman (1986) y Mishra & Koehler (2006), Koehler & Mishra (2008) denominado TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), este modelo de análisis del funcionamiento de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de explicar el conocimiento que requiere un docente para la correcta adaptación de las TIC a su campo de trabajo en el aula (ver figura 1.2.).

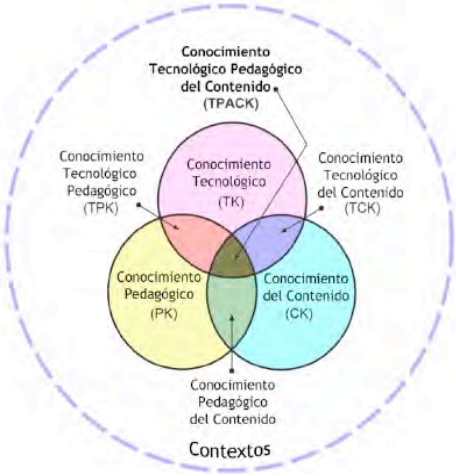


Figura 1.2. Modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*)
(Mishra & Koehler, 2006, p.5)

Este modelo indica que el docente necesita la capacitación en tres grandes componentes para incorporar las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje: disciplinar, pedagógico y tecnológico. Asumiendo tales dimensiones en interacción, no de forma aislada, nos permite identificar las siguientes propuestas.

-CC (CK): Conocimiento sobre el Contenido de la materia.
-CP (PK): Conocer los procesos y prácticas del método de enseñanza; Y cómo se relacionan con el pensamiento y los propósitos educativos.
-CCP (PCK): Conocimiento Pedagógico del Contenido; los docentes deben saber cómo impartir sus materias. Conocimiento pedagógico aplicado a una asignatura.
-CT (TCK): Conocimiento de las TIC estándar que se utilizan en la enseñanza.
-CPT (TPK): Conocimiento de la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza.
-CTPC (TPCK): Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido; la enseñanza requiere la comprensión de la representación de conceptos usando la tecnología, técnicas que usan la tecnología desde una perspectiva constructivista para la enseñanza, el contenido y los conceptos.

Lo importante de esta propuesta estriba en el componente didáctico y su relación de la formación con otras variables curriculares, rechazando abiertamente que la capacitación se centre exclusivamente en elementos tecnológicos e instrumentales. En este sentido, Merma (2008) coincide con este mismo aspecto, que las competencias que el docente debe poseer para incorporar las TIC son de tipo cognoscitiva (conocimiento de su disciplina), técnica (dominio de las TIC), de aplicaciones pedagógicas (conocimiento de las posibilidades que ofrecen como herramientas educativas), metodológicas (aplicación de procedimientos adecuados), de actitud positiva y crítica hacia ellas, facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, de habilidad para que el alumnado la incorpore en su aprendizaje, de destreza para seleccionar adecuadamente los recursos tecnológicos, de formarse y capacitarse permanentemente en su utilización, habilidad para trabajar cooperativamente en redes y de ser un evaluador constante.

A lo largo de esta sección, hemos abordado un conjunto de competencias que requiere la formación inicial y el perfeccionamiento de los egresados/as en TIC actualmente y en futuro cercano. En los estudios de Grado tanto de Educación Infantil como de Primaria, este último grado como se muestra en nuestra investigación, se nos ha obligado a formar a los futuros egresados/as en competencias.

Como conclusión, es necesario reformular planteamientos que se hacen de la capacitación de los docentes en TIC, para formarlos y prepararlos no solamente para que las TIC estén incorporadas a su práctica educativa, sino que lo hagan para cambiar la visión de la enseñanza-aprendizaje.

1.5. Conclusiones

A lo largo de la primera parte de este capítulo, hemos tratado de crear conexiones teóricas en torno a los conceptos de los que partimos y en los que apoyamos la investigación propuesta en esta tesis doctoral.

A su vez, entendemos que las referencias teóricas aportadas han sido necesarias para entender la importancia de la formación inicial de los maestros/as y la transferencia de las competencias que realizan de la asignatura TIC a lo largo de su formación y en su práctica docente.

Como consecuencia, consideramos la complejidad de los casos de estudio que planteamos y, a continuación, en la segunda parte de este capítulo nos aproximamos de manera teórica a su tradición de investigación dentro de la metodología llevada a cabo. Posteriormente, comenzaremos a describir estos casos en el proceso de investigación de la presente tesis doctoral, en el capítulo siguiente.

PARTE II: APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

1.6. Introducción

En esta segunda parte de este primer capítulo plantearemos la aproximación teórico-metodológica que fundamenta la presente investigación. Para ello, en la sección 1.7. presentamos las características del paradigma interpretativo en el que hemos fundamentado esta investigación. En la sección 1.8. profundizaremos en la tradición de investigación Estudio de casos haciendo una aproximación a la particularidad del concepto. Para ello, mostraremos sus características en el apartado 1.8.1. Asimismo, clasificaremos los tipos de estudio de caso en la sección 1.8.2. Además, en el apartado 1.8.3. expondremos cómo se configura el diseño de la estructura conceptual genérica propuesta para la investigación con Estudio de casos (Stake, 2005). A su vez, dentro de esta tradición de investigación, en la sección 1.8.4. presentaremos el proceso de análisis seguido a través de la estrategia mixta de recogida y análisis de datos llevado a cabo combinando datos cualitativos y

cuantitativos. Por último, abordaremos las consideraciones éticas, el rigor y la credibilidad de los datos que han de tenerse en cuenta en un proceso de investigación.

Para finalizar, presentaremos las conclusiones en la sección 1.9. relacionadas con los planteamientos teórico-metodológicos de la presente tesis doctoral.

1.7. La investigación interpretativa

La investigación interpretativa constituye una de las tendencias contemporáneas más reveladoras para la comprensión del significado de los hechos en el campo de las Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanas. Debido a los problemas que se afrontan en esta investigación, por sus características intrínsecas demandan un tipo de metodologías alternativas diferentes a los enfoques de la investigación positivista (Gutiérrez Pérez, Pozo Llorente & Fernández Cano, 2002). Los mencionados problemas requieren que la observación se realice prolongadamente y de una manera insistente en el contexto, con el objeto de adquirir una mayor profundidad en la comprensión del fenómeno que se pretende estudiar. Para ello, dada la naturaleza de los problemas, reclaman un proceso de investigación abierto y que permita adentrarse en los hechos.

Tal y como proponen Denzin & Lincoln (2011) o Walford (1995) sin particularizar en los enfoques teóricos y metodológicos (la fenomenología (Husserl, 1991), la etnometodología (Ritzer, 1993; Martínez Miguélez, 2002), la hermenéutica (Rubio Carracedo, 1984; Gadamer, 1993) y el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982; Martínez Miguélez, 2002)) pertenecientes a este tipo de investigación y con una visión integradora y global, la investigación interpretativa se ocupa de explicar, comprender, describir, caracterizar e interpretar los fenómenos sociales y los significados individuales profundos y complejos que los determina. También considera la naturaleza de los contextos donde se desarrollan y el punto de vista de los intereses, la idiosincrasia y las motivaciones particulares que contemplan cada una de las personas implicadas (Gutiérrez Pérez et al., 2002).

De acuerdo con Mejía (2004), podemos definir la investigación interpretativa como el conjunto de perspectivas teóricas interrelacionadas que comparten orientaciones metodológicas en la práctica de la investigación cualitativa.

En este sentido, podemos definir y clarificar la investigación cualitativa, de acuerdo con Taylor & Bogdan (2010, p.20) como *la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras, habladas o escritas, y la conducta observable.*

Para Flick (2014, p.27) además de los datos descriptivos, también profundiza en la investigación particular de un contexto: *la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales*.

Sin embargo, independientemente de los enfoques conceptuales de la investigación interpretativa mencionados con anterioridad, según autores como Lincoln & Guba (1985, pp.39-43) y Janesick (1994, p.212) plantean algunas de sus características que a continuación concretamos:

-Ambiente natural. Los fenómenos se comprenden desde sus contextos naturales.
-El instrumento humano. El sujeto humano es el instrumento de investigación con capacidad para adaptarse a las realidades del contexto.
-Utilización del conocimiento tácito. Este conocimiento proveniente de la experiencia ayuda al investigador interpretativo a apreciar y comprender los fenómenos presentes en la situación a indagar.
-Holístico. Es un proceso que adopta un enfoque global de la situación y la búsqueda de la comprensión de los hechos en su totalidad.
-Análisis de datos de carácter inductivo. El investigador opta por el análisis inductivo porque ofrece la ventaja de la descripción completa de los espacios de los fenómenos estudiados y la comprensión de una realidad plural.
-Teoría fundamentada. Progresivamente se conforma una teoría con los datos que emergen a lo largo del proceso en el contexto social. Stake (2010) lo denomina *progressive in focus.*
-Resultados negociados. El investigador naturalista negocia con los sujetos humanos los significados e interpretaciones de la realidad investigada, contrastando visiones del proceso.
-El informe tiene forma de estudio de casos. El informe debe contener entre otras peculiaridades, una descripción completa del contexto y del rol del investigador en comunicación con los sujetos.
-Interpretación ideográfica. Las interpretaciones se refieren a la particularidad del caso analizado y dependiendo del contexto particular y de los vínculos establecidos entre investigador e informantes.
-Criterios especiales de confiabilidad. La investigación interpretativa exige unos criterios diferentes para la valoración de la confianza que merece la investigación debido a sus características especiales. Se propone demostrar la credibilidad hacia el proceso que se lleva a cabo y los resultados que se generan frente a los conceptos de validez, fiabilidad y objetividad.

Consideramos que la complejidad metodológica que entraña la investigación interpretativa, no sigue un plan predeterminado y rígido. El tipo de trabajo llevado a cabo, los avances y las interacciones que se producen entre el investigador y los colaboradores cambian o van definiendo nuevas vías en el proceso de investigación (Imbernón, 2002). Sin embargo, el hecho de que los procedimientos no sean estandarizados, no significa que estén exentos de rigurosidad (Taylor & Bogdan, 2010).

De este modo, destacamos que la importancia de la investigación interpretativa se centra en el interés por entender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes, -los actores- y no desde el punto de vista del investigador (Maxwell, 1992). Estos actores son los que van transformando los significados dependiendo de la situación en la que estén inmersos y de sus actos. En la interpretación, los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto, constituyéndose a través de la interacción social (Blumer, 1982).

Este aspecto señalado es relevante para el estudio en nuestra tesis doctoral ya que identificamos la información aportada por los informantes a lo largo de la investigación por la capacidad que tienen los informantes de interpretar la realidad.

Además, este paradigma se centra en comprender la realidad educativa, los significados de las personas implicadas, sus creencias, sus motivaciones, y otro tipo de características del proceso educativo no observables ni susceptibles de experimentación.

En relación a lo expuesto con anterioridad, sentamos las bases de la investigación interpretativa como propuesta para esta investigación cuyo objeto fundamental es profundizar en la forma en que el alumnado, adquiere las competencias en la asignatura Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación (TIC) en la Facultad de Educación y Trabajo Social (UVa) y de qué manera las transfiere a la práctica real. Los actores o personas implicadas que transforman los significados son los alumnos/as que han cursado la mencionada asignatura dentro de los contextos de estudio.

De esta forma, se establece la finalidad de esta tesis doctoral, que trata de comprender qué impacto produce esta asignatura tanto en la formación inicial del alumnado como en la transferencia que de los aprendizajes realizados hacen a la práctica real, cuando estos futuros docentes cursan la asignatura del prácticum o son docentes en activo en centros educativos.

Una vez descrito el paradigma de la investigación donde se enmarca esta tesis doctoral, a continuación profundizaremos en el análisis de la tradición específica de investigación implementada, el estudio de casos.

1.8. Aproximación teórica al Estudio de casos

En esta sección, nos aproximamos a uno de los conceptos de la investigación interpretativa, la tradición de investigación del estudio de casos (a partir de ahora EC) (Creswell, 2013).

Hemos seleccionado esta tradición para nuestra investigación en el ámbito educativo al entender la importancia y profundidad que adopta poder estudiar un fenómeno, una situación, un programa, etc. en un contexto real y propio, e interpretar la complejidad que define al caso (Simons, 2011, p.41).

En 1970, los EC nacieron como respuesta crítica a los planteamientos metodológicos y los modelos de evaluación instaurados por el positivismo (Simons, 1987). Para ello, un reducido grupo de evaluadores en educación replantearon y criticaron este paradigma que ofrecía respuestas limitadas a las necesidades de la investigación en ciencias sociales. Un conocimiento profundo de implantación de programas e innovaciones curriculares, requería un tipo de análisis que permitiese el conocimiento de lo idiosincrático, lo particular y lo único frente a lo general, lo común y lo uniforme que predominaba (Angulo Rasco & Vázquez Recio, 2003).

Hemos realizado una revisión de la literatura especializada que aborda esta tradición de investigación a partir de las contribuciones de algunos autores entorno a la definición de EC, para una mayor profundización y comprensión del concepto.

Stake (1995, p.11) entiende el estudio de casos como una estrategia de investigación que comprende la complejidad de un caso particular, el interés por un caso individual y nos dice que, *el estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes.*

Otros autores como McDonald & Walker (1977) consideran los EC como un examen de un caso en acción. Patton (1980) lo define como una forma particular de recoger, organizar y analizar datos.

Bogdan y Biklen (1982) lo definen como un examen detallado de una situación, de un único sujeto, de un único depósito de documentos o de un evento particular.

Según Simons (2011, p.20), para entender la naturaleza del caso particular dice que *el estudio de caso es un sistema delimitado que se construye sobre la experiencia vivida y que requiere ser evidenciada y validada (tiene que aportar pruebas).*

Para Nisbet & Watt (1984, p.73) el EC va más allá de lo que puede ser un amplio ejemplo, una anécdota narrada de un modo interesante, algo más que una mera ilustración o narración, *primero porque reúne evidencias sistemáticamente, de un modo científico y así deberá ser también explicado. Segundo, porque esencialmente se concibe desde la interacción de los factores o eventos*.

Rodríguez, Gil, & García (1999, p.92) consideran que todos ellos coinciden en que *el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés*.

Además, la definición que entendemos que mejor se ajusta a nuestra forma de entender el EC en esta tesis doctoral es la propuesta por Stake (1995), porque se ajusta al trabajo que pretendemos realizar además de que desarrolla un conjunto de estrategias prácticas que permiten conceptualizar y desarrollar un estudio de manera rigurosa. Además, tanto mis directores como la que suscribe esta tesis contamos con experiencia en este tipo de tradición lo que también influyó a la hora de elegirla.

Una vez definido el concepto por los distintos autores, seguidamente mostramos las características de la tradición de investigación presentada.

1.8.1. Características del Estudio de casos

Teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por diferentes autores acerca del EC, a continuación, destacamos las características básicas de los EC (Álvarez & San Fabián, 2012):

1. Son particularistas. Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. Su importancia consiste en desvelar las relaciones entre la particularidad de la situación y su contexto.
2. Son estudios holísticos. El investigador observa la realidad en profundidad, ofreciendo una visión global del fenómeno objeto de estudio, con la complejidad que conlleva.

3. Son descriptivos. Reflejan la situación a través de una descripción densa y detallada del fenómeno investigado.
4. Son heurísticos. El EC ilumina la comprensión del fenómeno, descubren nuevos significados y amplia la experiencia del lector.
5. Su enfoque no es hipotético. Se observa y se sacan conclusiones posteriormente, se informa de ellas.
6. Se centran en las relaciones y las interacciones, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.
7. Estudian fenómenos contemporáneos analizando uno o varios aspectos de interés de los mismos, exigiendo la permanencia prolongada en el campo por parte del investigador.
8. Se llevan a cabo procesos de negociación entre el investigador y los participantes.
9. Los estudios de caso incorporan múltiples fuentes de datos y su análisis se realiza de modo global e interrelacionado.
10. El razonamiento es inductivo (partiendo de lo particular a lo general). Las generalizaciones surgen del análisis del mismo contexto donde se dan los datos.

Definidas las principales características de los EC, seguidamente mostraremos distintos tipos de EC que encontramos en la literatura.

1.8.2. Tipologías del Estudio de caso

El EC se adapta a cada realidad y adquiere modalidades específicas en función de su contexto y finalidad, por ello la importancia de definir adecuadamente su tipología.

Entre las distintas clasificaciones de casos que existen, hemos seleccionado la propuesta por Stake (1995, 2005) que diferencia tres tipos de caso en función del propósito del estudio:

-El *estudio intrínseco de casos* nos viene dado, no lo elegimos nosotros, lo que nos interesa es el caso en sí, aprender de él y con él en particular. El estudio está comprometido por el interés intrínseco del caso.
-El *estudio instrumental de casos*, el objetivo en la selección de caso viene marcado por la necesidad de profundizar en un tema determinado. El caso por tanto se convierte en instrumento para comprender mejor otro aspecto de mayor calado. La finalidad de este tipo de caso no radica en la comprensión del caso

en sí mismo, sino en ir más allá, es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios.

-El *estudio colectivo de casos*, cuando el interés no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos, se trata del estudio intensivo de varios casos.

Atendiendo a la taxonomía propuesta por Stake (1995, 2005), podemos definir los dos casos que conforman nuestra investigación como intrínsecos ya que nos acerca a su realidad concreta, focalizando el interés en comprender lo que en ellos sucede. En TIC-grado y TIC-escuela (ver capítulo 2) nuestro interés versa en profundizar en lo que en ellos acontece. El primero de los casos -TIC-grado- versa en ahondar en la forma en que el alumnado ha adquirido las competencias en la asignatura TIC aplicadas a la Educación; y el impacto que ha producido la asignatura en otras asignaturas de su formación inicial en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria, en la Universidad de Valladolid. El segundo de los casos -TIC-escuela- se refiere a la manera en que el alumnado en prácticas y la docente en activo transfieren las competencias adquiridas en la asignatura TIC a la práctica real. Ambos casos son intrínsecos en tanto en cuanto nos interesan por sus peculiaridades. De no haber sido intrínsecos habríamos optado por un estudio múltiple, pero no lo hicimos porque la particularidad de cada uno de ellos nos permitió estudiar aspectos distintos en relación a la adquisición y transferencia de competencias.

1.8.3. Estructura conceptual genérica de un estudio de caso

La estructura conceptual de un caso nos permite definirlo en detalle. Para ello, lo vamos a definir siguiendo la estructura gráfica propuesta según el modelo de Stake (2005). A continuación, lo mostramos con la siguiente figura 1.3.

Lo primero que se menciona siempre es lo que se encuentra dentro de la línea gruesa. El caso. Esa línea delimita sus límites, y por tanto nuestro estudio.

Posteriormente, hacemos referencia a los contextos representados con semicírculos que ayudan a comprender las raíces y vínculos del caso con su realidad social, histórica, política, intelectual y educativa. De este modo, abordamos el contexto histórico que influye en el caso, teniendo en cuenta el contexto educativo donde se lleva a cabo y las investigaciones previas realizadas relacionadas con el problema de investigación.

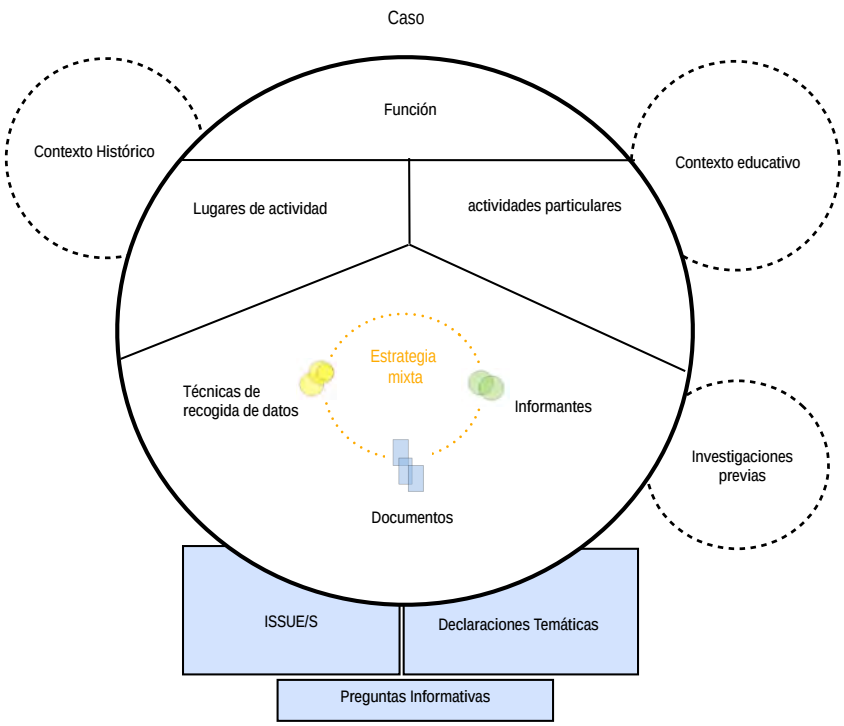


Figura 1.3. Estructura genérica del caso. Adaptación (Stake, 2005)

En el caso, situamos la información vinculada a los temas o asuntos principales del caso. Asimismo, se describe la función principal del caso, los lugares de actividad donde se realiza la recogida de información y las actividades particulares desarrolladas, así como las técnicas de recogida de datos, los documentos y los participantes que nos ayuda a entender el caso en profundidad.

En la parte inferior del gráfico, mostramos la representación de la estructura conceptual del caso dentro de tres rectángulos, definida por los Issue/s[45] o las tensiones y/o conflictos que van a guiar el estudio de nuestro caso, las declaraciones temáticas o tópicos de investigación y las preguntas informativas, que concretan a las declaraciones temáticas y ayudan a organizar la información arrojando luz a los Issue/s planteados (ver capítulo 2). En este apartado, podemos

[45] No existe una traducción exacta al español de lo que significa el término Issue. En la traducción al español del libro "The art of Case Study Research" se emplea el término tema, que consideramos puede llevar a equívoco al lector.

tomar en consideración un proceso de reducción anticipada de datos propuesto por Miles & Huberman (1994), que a continuación mostramos en la figura 1.4.

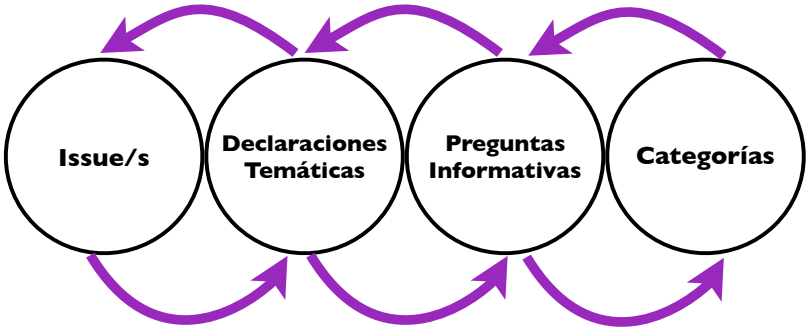


Figura 1.4. Ejemplo de reducción anticipada

La reducción anticipada de datos es un procedimiento que nos permite iterar de los conceptual a lo práctico. Al definirla podemos reconstruir e iluminar la complejidad de nuestro estudio desde los datos crudos (palabras de nuestros informantes) recogidos mediante diversas técnicas hasta las tensiones/conflictos conceptuales definidos para guiar el estudio. Este proceso ayuda a planificar las tareas de investigación, a recoger los datos, y a su posterior análisis. De modo que al triangular los datos (diferentes técnicas, fuentes e informantes), mostramos las evidencias que iluminen nuestros Issues.

1.8.4. Estrategia mixta de recogida y análisis de datos

Los EC constituyen una modalidad de investigación cualitativa sumamente flexible que permiten la incorporación de técnicas de recogida de datos de naturaleza mixta (Jorrín, 2006; Hernández-Leo, 2007; Villagrá 2012; Prieto 2012). Aúnan información cuantitativa y cualitativa, y la convierten en conocimiento sustantivo y profundo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Esta sección se organiza partiendo de algunos planteamientos teóricos del enfoque mixto y de la ejemplificación de la estrategia mixta utilizada en la recogida y en el análisis de datos. De este modo, esta estrategia se lleva a cabo dentro de la tradición de investigación que hemos empleado de estudio de casos en nuestra investigación.

Para ello, se pretende no llevar a equívoco al lector y señalamos que en la aproximación cualitativa aplicada, dentro de la tradición de investigación seguida

(EC), utilizamos la estrategia mixta, -usando técnicas de recogida de datos cualitativos y cuantitativos-, para tratar de dar respuesta a los Issues planteados en los dos casos de estudio que llevamos a cabo en esta tesis (ver en capítulo 2).

Asimismo, planteamos a través de diferentes autores el origen del enfoque mixto. A continuación presentaremos los aspectos que requieren los diseños mixtos y la clasificación de los distintos tipos o diseños que combinan los métodos cuantitativo y cualitativo. Por último, explicaremos cómo se ha llevado a cabo en nuestra investigación la recogida de datos y el análisis a través de la estrategia mixta.

El origen del enfoque mixto surge como consecuencia de la necesidad que se tiene de afrontar la complejidad de los problemas de investigación planteados en todas las ciencias y de enfocarlos holísticamente, de manera integral. En 1973, Sieber sugirió la combinación de estudios de caso cualitativos con encuestas, de este modo, creó "un nuevo estilo de investigación" y la integración de distintas técnicas en un mismo estudio.

A finales de los años 70, Trend (1979) combinó el análisis de datos cuantitativos y cualitativos como solución a las discrepancias entre los estudios cuantitativos y cualitativos. A su vez, Jick (1979) introdujo los conceptos básicos de los diseños mixtos, planteó obtener datos a través de técnicas cuantitativas y cualitativas e ilustró "la triangulación[46] de datos".

Posteriormente, en los años 80, se inicia el debate sobre la legitimidad de la investigación mixta. Además, el concepto de triangulación se extendió más allá de la comparación de datos cualitativos y cuantitativos, hablando de diversos tipos de triangulación: de teorías, de métodos, de investigadores y de enfoques.
Según los autores Greene, Caracelli, & Graham (1989) que escriben un artículo acerca del marco referencial mixto, definen el Método Mixto como aquellos métodos que introducen al menos un método de carácter cuantitativo y otro de carácter cualitativo dentro de su diseño global.

En los años 90, se abrió el debate sobre los modelos mixtos que fue sumamente conflictivo y en el que se polarizaron opiniones tanto de rechazo como de aceptación. En estos años Tashakkori & Teddlie (1998) proporcionan otras

[46] El término "triangulación" proviene de la ciencia naval militar, es el proceso por medio del cual los marineros emplean varios puntos de referencia para localizar la posición de un objeto en el mar (Jick, 1979).

posibilidades para analizar los diseños mixtos y revisar su historia. Denzin & Lincoln (2000) presentan una amplia discusión sobre la triangulación.

Tal y como se refieren Hernández Sampieri et al. (2010) destacan que durante el siglo XX se inició un enfoque principal, el cuantitativo; y posteriormente, culminó con dos enfoques fundamentales por un lado el cuantitativo y por otro el cualitativo. Uno de ellos no sustituye al otro, sino que el segundo se agregó al primero.

En la actualidad autoras como Greene y Hesse-Biber abogan por la inclusión de un tercer enfoque, el Mixto, con entidad propia y planteamientos epistemológicos y ontológicos propios.

Además, como señalan Hernández Sampieri & Mendoza (2008), dos nociones fueron importantes para la investigación mixta: una, la referente a la triangulación y la otra, la utilización de varios métodos en un mismo estudio para incrementar la validez del análisis y las inferencias.

De este modo, el siglo XX dió paso al siglo XXI con el comienzo de una tercera vía (gestada dos décadas atrás): el enfoque mixto (Hernández Sampieri et al., 2010).

Cabe destacar que en esta tesis doctoral, nos basamos en las fortalezas de este tipo de investigación para complementar el estudio de casos mediante la incorporación de datos cuantitativos y cualitativos.

Por todo lo comentado anteriormente, utilizamos la estrategia mixta en nuestra investigación para la recogida y el análisis de datos combinando aproximaciones y datos cualitativos y cuantitativos proporcionando un mayor enriquecimiento interpretativo, además de una mayor profundidad y validez en los datos.

A través de esta estrategia hemos llevado a cabo durante dos cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013 la recogida y análisis de datos de los dos casos estudiados en nuestra investigación: TIC-grado y TIC-escuela.

Para ello, hemos llevado a cabo la selección de los participantes, las técnicas empleadas y análisis de documentos. Y por último, veremos los aspectos relacionados con el proceso seguido para el análisis de datos que a continuación desglosamos.

En cuanto a los participantes se han seleccionado de manera oportuna y necesaria y no aleatoriamente, con un propósito y unas intenciones explícitas (Patton, 1990).

Necesitábamos que nuestros informantes respondiesen a unas necesidades desde su propia realidad tanto personal como profesional, y a su vez, pudiesen dar respuesta a la realidad de los dos casos que pretendemos describir, comprender y estudiar (Arribas Cubero, 2008).

En consecuencia, hemos establecido que la selección de participantes cumpliese los siguientes criterios (ver capítulo 2):

-docentes universitarios del Grado de maestro/a por Educación Primaria de la Facultad de Educación y Trabajo Social pertenecientes a la Universidad de Valladolid; que imparten docencia en el mencionado Grado y que utilizan las TIC en su asignatura/s.

-alumnado de este Grado que hubiese cursado la asignatura TIC aplicadas a la Educación en primer curso. Y además, que algunos de estos alumnos/as hubiesen realizado la asignatura del Prácticum en 4º curso o fuesen ya docentes en activo.

-maestros/as tutores de los centros educativos seleccionados donde han realizado las prácticas docentes el alumnado elegido de 4º y/o el centro en el que trabaja.

-otros participantes pertenecientes a los centros educativos seleccionados (directora, jefe de estudios,…).

Con el objeto de analizar la complejidad de nuestros casos en su contexto natural, optamos por el uso de las siguientes técnicas de recogida de información.

Comenzando con la entrevista, según Tejada (1997, p.104) la presenta como *la técnica que, desde un marco interpretativo, hace posible la recogida de datos para profundizar en los aspectos deseados, mediante la incorporación de matices del contexto y del marco de interpretación del entrevistado*.

Por su parte, Feixas (2006, p.100) lo define como *una técnica de investigación consistente en una conversación intencionada entre dos o más personas en la cual una de las partes actúa como receptora y la otra como suministradora de la información.*

Con las preguntas y respuestas de la entrevista, se logra la comunicación y la construcción conjunta de significados del tema en cuestión (Janesick, 1998).

Respecto a la tipología de las entrevistas, algunos autores como Grinnell & Unrau (2007), distinguen tres tipologías de entrevistas: estructuradas, semi-estructuradas o no estructuradas, abiertas (citado en Hernández Sampieri et al., 2010):

-*Las entrevistas estructuradas*, la persona que entrevista realiza su tarea teniendo como base una guía de preguntas específicas sujetándose exclusivamente a ella (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden).

-*Las entrevistas semi-estructuradas*, se basan en una guía de preguntas y el entrevistador/a tiene la libertad de introducir otras preguntas adicionales para precisar conceptos o para obtener más información sobre los temas tratados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).

-*Las entrevistas abiertas,* se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador/a posee toda la flexibilidad para manejarla (el entrevistador/a es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido).

En este sentido, Angulo Rasco & Vázquez Recio (2003) también clasifican las entrevistas en cuatro tipos:

a. Entrevistas no-estructuradas (o en profundidad)

Este tipo de entrevistas son representativas de los estudios etnográficos de campo y de los Estudios de Caso. No se establecen previamente las preguntas se van construyendo. Si acaso, el investigador/a está interesado en conocer lo que opina y piensa el informante sobre el contexto en el que vive. En todo caso, las respuestas que el informante da, son las que delimitan la orientación que sigue la persona que entrevista.

Las entrevista etnográfica puede denominarse en profundidad (Taylor & Bogdan 1986, p.101) cuando se establecen

> *reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes; encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista.*

b. Entrevistas semi-estructuradas

Son muy similares a las anteriores, pero se diferencian en que la persona que entrevista planifica el tipo de ámbitos sobre los que versarán las preguntas. En este tipo de entrevistas no hay que especificar el tipo de preguntas que se realizarán ni el

orden de formulación, como es el caso de las entrevistas del siguiente apartado.

c. Entrevistas altamente estructuradas

En esta entrevista, el investigador/a detalla tanto las cuestiones, como el orden e incluso el tipo de respuestas posibles o admisibles. En el momento en que estas tres distinciones se cumplen nos encontramos con encuestas (especificación verbal: el sujeto responde verbalmente) o con cuestionarios (especificación escrita: el sujeto responde por escrito).

d. Entrevista grupal

Esta entrevista es un caso particular, puesto que no se realiza con individuos aislados sino con un grupo. Este tipo de entrevista estructurada al extremo puede convertirse en 'entrevistas focalizadas de grupo' en las que se preguntan cuestiones específicas sobre un tema. Para Taylor & Bogdan (1986) consideran estas entrevistas grupales como discusiones abiertas y libremente fluyentes.

Las entrevistas que se llevan a cabo en nuestra investigación son entrevistas semi-estructuradas para profundizar en aspectos clave de los casos (ver en capítulo 2). Se han realizado 24 entrevistas, la mayoría de manera individual, una en pareja y otra de ellas grupal. El objetivo principal ha sido obtener la información directa por parte de los informantes: alumnado y profesorado del Grado de Educación Primaria. Una vez que se realizaron, se transcribieron para su posterior análisis.

Otra de las técnicas empleadas para la recogida de datos ha sido la observación. Se trata de un procedimiento que nos facilita una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Este procedimiento tiene un carácter selectivo, regido por la percepción y por lo que nos preocupa (Rodríguez, Gil, & García, 1996).

En general, en la investigación interpretativa, *la observación participante* es una opción básica en el trabajo de campo. Pero tenemos que tener en cuenta que la idea del término "participación" no es absoluta, puesto que depende del grado de implicación del investigador/a (Angulo Rasco & Vázquez Recio, 2003). De esta manera, identificamos cuatro tipos de participación por parte del investigador/a:

a. la participación pasiva. El investigador/a es espectador, está en el contexto pero no interactúa.

b. la participación moderada. El investigador/a mantiene un equilibrio entre dentro y fuera del contexto. Entre el participar y el observar.

c. la participación activa. La persona que investiga interviene en el contexto y en la observación.

d. la participación completa. El investigador/a está integrado completamente en el contexto como una persona más.

Este tipo de observación no tiene unas categorías predeterminadas sino que ha de ir creando su propio esquema de observación, que irá emergiendo, para cada problema de estudio y ambiente. Las historias, las vivencias, las idiosincrasias, relaciones, etc., son únicas en cada ambiente (en tiempo y lugar) (Hernández Sampieri et al., 2010).

La correcta aplicación de esta técnica de investigación posee cierta dificultad y requiere un gran esfuerzo y atención. Es preciso combinar la implicación personal del investigador en el grupo en el que se integra, pero a la vez el investigador mantiene cierto aislamiento para la recolección de datos, y el análisis e interpretación de los mismos (Woods, 1987).

Además, para la observación Mertens (2005) recomienda contar con varios observadores y con ello por un lado evitar sesgos personales y por otro, poder tener distintas perspectivas; lo cual involucra que un grupo de investigadores, estén in situ en los ambientes a observar.

En nuestro caso, realizamos el tipo de observación participante pasiva, interactuando lo menos posible en el contexto y obteniendo mayor distancia. En algunos momentos, las observaciones se han realizado entre varios observadores, de este modo, las aportaciones de los puntos de vista de compañeros/as investigadores que compartíamos la información, han enriquecido las mencionadas observaciones. Como ejemplo de ello, destacamos las observaciones realizadas para la puesta en práctica de la unidad didáctica de uno de nuestros informantes, Borja, en el caso donde fuimos 5 observadores. Cabe destacar que después de cada observación, realizamos un informe interpretando la realidad observada (ver anexos del 32 al 43). Para ello, hemos utilizado la herramienta de generación de informes multimedia EREM-Web Tool[47] (ver capítulo 2).

Junto con las técnicas de la entrevista y la observación utilizadas para la recogida de información, también se aplica el cuestionario. Kemmis y McTaggart (1988) lo definen como un *repertorio de preguntas escritas que requieren respuestas.* Científicamente ha de cumplir su función de nexo entre los objetivos de la investigación y la realidad de los individuos encuestados.

Las preguntas del cuestionario tienen que estar preestablecidas y han de tratar sobre el objeto de estudio. La información que se recoge de las respuestas por parte

[47] http://pandora.tel.uva.es/cscl-erem/

del encuestador/a se clasifica y posteriormente se analiza. El tipo de preguntas que se consideran en el cuestionario son dos (Hernández Sampieri et al., 2010):
-*preguntas abiertas.* No delimitan las alternativas de respuesta y proporcionan una información más amplia. También son útiles cuando no hay suficiente información porque sirven para profundizar en una opinión o un comportamiento
-*preguntas cerradas.* Estas preguntas contienen anticipadamente las posibilidades de respuesta delimitadas al encuestado/a. Además, este tipo de preguntas son más fáciles de contestar y de recolectar para su análisis.

En los dos cuestionarios pasados, uno de ellos, dirigido al alumnado presenta preguntas abiertas y cerradas (ver anexo 8) mientras que el cuestionario realizado a los maestros/as/tutores de los centros educativos donde el alumnado seleccionado de 4º del Grado de Educación Primaria ha realizado sus prácticas docentes, incorpora preguntas abiertas (ver anexo 44).

Con la revisión de las técnicas empleadas, consideramos que ninguna de las técnicas por sí sola hubiera sido suficiente para arrojar luz sobre las tensiones planteadas en nuestros casos ya que somos partidarios de utilizar varias técnicas para contrastar datos. De este modo, nos ayudan a entender la realidad con perspectivas distintas.

Otra información a tener en cuenta es la procedente del análisis de documentos que consiste en el análisis de diferentes documentos cuya finalidad es aportar información adicional y complementaria que trata de describir la realidad con más precisión (Feixas, 2006).

Este tipo de análisis suele sustituir a actividades en las que el investigador/a no tiene acceso directo (Stake, 1998, p.66). En cuanto a su recogida de datos, este mismo autor menciona que *la recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista*

En nuestra investigación el análisis documental nos ha servido para triangular informaciones obtenidas mediante otras técnicas. Para ello se lleva a cabo:

-el análisis de guías docentes y programas de asignaturas del Grado de maestro/a por Educación Primaria para ver el uso de las TIC. Este análisis nos permite seleccionar al profesorado para la realización de las entrevistas y profundizar en el uso de las TIC en sus asignaturas.
-el análisis de actividades realizadas por el alumnado de la asignatura TIC aplicadas a la Educación de Primer curso.

-el análisis de las unidades didácticas de las memorias de prácticas donde se plasman las actividades realizas por el alumnado en prácticas y la docente en activo.
-y la realización de un informe parcial.

En cuanto al análisis de datos, Spradley (1980, p.70), lo entiende por *el conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante para un problema de investigación.*

En la estrategias mixta de recogida y análisis de datos, el investigador recoge y analiza los datos cualitativos y cuantitativos. Para ello desglosaremos esta combinación de datos en nuestra investigación.

Por una parte, en cuanto al análisis de datos cuantitativos, se someten a un análisis apoyado en estadística descriptiva, del que se obtienen datos provenientes de las preguntas cerradas de los cuestionarios.
Estas preguntas cerradas constan de:
-variables de género, edad.
-variable en las que se pre-codifica la respuesta (Sí/No) en la pregunta. (Posteriormente a esta respuesta hay otra pregunta abierta).
-variables en función de la escala Likert[48], ítems para medir la reacción del sujeto en 5 categorías.
Estos datos son examinados y se considera su significado y sentido. De este significado se conciben temas que pueden reflejar tales datos visualizándose como categorías. Posteriormente se incluyen en los análisis temáticos.

Con las preguntas cerradas que se formulan en el cuestionario que se pasa al alumnado del Grado de Educación Primaria que ha cursado la asignatura de TIC, las respuestas suponen un menor esfuerzo y rapidez por parte del alumnado pretendiendo aumentar el número de participantes. Además son más fáciles de codificar que las preguntas abiertas.

Por otra parte, el análisis de datos más denso procede de los datos cualitativos alimentado por las siguientes técnicas: las observaciones, las entrevistas, y las preguntas abiertas de los cuestionarios.

---

[48] Escala Likert: Escala Likert Conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones o juicios para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías (Hernández Sampieri et al., 2010)

Desde esta perspectiva, tendremos en cuenta a los autores Miles & Huberman (1994) que organizan el proceso de recogida y análisis de datos en torno a la reducción de datos, disposición de datos y finalizan con la obtención de resultados y verificación de conclusiones.

En cuanto a la reducción de datos, las decisiones sobre categorización y codificación son las tareas más inmediatas que se han de afrontar en el proceso de reducción de datos. Proceso que denominan *categorización, otras indización y otras codificación* (Coller, 2000, p.88).

Previamente, en la reducción de datos hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos lo modos posibles (Taylor & Bogdan, 1986), observando sus interrelaciones e intuyendo sus significados (citado en Arribas Cubero, 2008). Para ello, tratamos de reflexionar e interpretar los datos de forma global e identificando temas emergentes.

En este sentido, por categorización entiende Gil (1994, p.535),

> *el proceso que trata de romper el corsé del rigor matemático en busca de una simplificación de la realidad que respete un cierto grado de complejidad estructurada. La descontextualización es un primer paso del camino que lleva, por medio de la segmentación/categorización, desde una complejidad excesiva a un modelo con una complejidad manejable. Podemos comprender que una categoría es una unidad de sentido que justifica el reagrupamiento de varias observables.*

El proceso de construcción de las categorías puede ser de dos tipos, *inductivo y deductivo*. El primero de ellos, el *inductivo* consiste en elaborar las categorías a partir de la lectura y el análisis del material recopilado o de la observación del fenómeno objeto de estudio, sin tener en cuenta las categorías de inicio.

> *Al examinar los datos vamos reflexionando acerca del contenido de los mismos, nos preguntamos por el tópico capaz de cubrir cada unidad. De este modo se van proponiendo categorías provisionales (emergentes), que a medida que avanza la codificación pueden ir siendo consolidadas, modificadas o suprimidas a partir de la comparación de los datos incluidos en otras diferentes* (Rodríguez et al., 1996, p.210).

En el segundo tipo, el llamado *deductivo*, al contrario que el anterior, las categorías están establecidas a priori siendo función del investigador adaptar cada unidad a una categoría existente.

En nuestra investigación, los dos casos TIC-grado y TIC-escuela, las categorías que se establecen son de tipo deductivo pero han sufrido modificaciones dado su carácter abierto y flexible debido a la continua evolución del caso

Las categorías se dividen en una estructura de árbol, facilitada por el uso de un paquete informático de análisis cualitativo Nud*Ist Vivo (2008), herramienta en donde categorías más generales se desgranan en otras (subcategorías) más específicas. El criterio que utilizamos para dividir la información en unidades fue el temático, guiado por los issues, las declaraciones temáticas y las preguntas informativas, A estas categorías, relacionadas con las declaraciones temáticas (Stake, 2005), les otorgamos subcategorías en otro nivel de concreción, vinculándolas con las preguntas informativas en los dos estudios de caso llevados a cabo.

Respecto a la disposición de datos, se trata de conseguir un conjunto ordenado de información, normalmente abarcable y manejable que permita resolver las cuestiones de la investigación (Rodríguez et al., 1996).

El manejo de diferentes fuentes y datos organizados en diferentes representaciones: tablas, sistemas de representación gráfica o diagramas creativos, junto al manejo de redes semánticas y mapas conceptuales, pueden ayudar al investigador en esta fase de interpretación de los datos (Gutiérrez Pérez et al., 2002). Para esta tarea hemos utilizado matrices y hemos contado con Nud*Ist Vivo (2008), uno de los programas más utilizados como herramienta para el análisis de datos cualitativos y como soporte informático para la categorización y organización de la información. Esta herramienta nos ayuda a codificar la información cualitativa proveniente de las entrevistas, observaciones, de las preguntas abiertas de los cuestionarios y documentos analizados en las categorías (o nodos, como los conoce el programa), detallándonos información de cada dato o cada categoría. La codificación interna de los datos nos muestra el tipo de documento, el documento o persona de la que se extrae el dato y el número de evidencia en el documento.
Además, contamos con el apoyo tecnológico del EREM-Web Tool (Jorrín Abellán, 2009a) esta herramienta web nos permite generar informes multimedia. Además ayuda a evaluadores no expertos en la evaluación de un amplio abanico de sistemas CSCL, guiando la elaboración colaborativa de diseños de evaluación. La herramienta trata de apoyar escenarios CSCL centrados en el evaluando (Evaluand

oriented Responsive Evaluation Model) (Jorrín & Stake, 2009b). Su diseño es orgánico, proponiendo siempre la re-adaptación de los objetivos de evaluación y las técnicas de recogida de datos.
En nuestra investigación, hemos elaborado con esta herramienta algunos de los informes de las observaciones colaborativas multimedia del estudio de caso TIC-escuela, observaciones enriquecidas por la realización conjunta con otros compañeros/as investigadores del grupo GSIC-EMIC.

Finalizamos con la obtención de resultados y verificación de conclusiones de los datos cualitativos. En esta última etapa se sintetizan los datos y se interpretan, posteriormente, se van extrayendo una serie de conclusiones de todo el proceso de recogida de datos. Para ello, se emplean las oportunas estrategias de triangulación de evidencias y de validación de esos datos.
El problema de la validez y algunos aspectos más acerca de la triangulación se discutirán con más profundidad en la siguiente sección 1.8.5.

Por último, para finalizar con la estrategia mixta de recogida y análisis de datos se llevan a cabo las conclusiones parciales de los datos cualitativos y los datos cuantitativos recogidos que se explican en los capítulos siguientes. Junto con las conclusiones finales de los dos estudios de caso. Para ello, tenemos que tener en cuenta la concreción de los Issues de los casos, de sus declaraciones temáticas y de sus preguntas informativas.

1.8.5. Consideraciones éticas, rigor y credibilidad de los datos de investigación

En esta sección y desde el ámbito del paradigma interpretativo, consideraremos los criterios éticos, además de los criterios para garantizar el rigor y la credibilidad concretándolos para nuestra investigación.

Investigar con estudio de casos crea un espacio social de relación entre quien investiga y quienes son los sujetos de investigación. Por ello, esta particularidad conlleva a la consideración de la ética que implica la toma de decisiones, deliberar y elegir. De modo que las consecuencias, recaen en las personas/colectivos que son objeto de investigación.

Cuando el investigador accede al campo de estudio y tiene que interpretar la realidad, los problemas éticos se le plantean en dilemas acerca de lo que es o no es correcto. Para ello, es necesario establecer unos principios éticos que garanticen la

investigación. Pero supone ir más allá de los procedimientos metodológicos elegidos (Kushner & Norris, 1990; Simons, 2011).

En este sentido, debemos considerar los criterios éticos fundamentales para nuestra investigación que según los autores Simons (2011), Angulo Rasco & Vázquez Recio, (2003), Kemmis & Robottom (1981) expresan:

-*La negociación* que se realiza entre los participantes para limitar el estudio, la relevancia que tienen las informaciones y la generación de los informes.
-La *colaboración* llevada a cabo entre los participantes, de modo que cualquier persona quiera o no participar en la investigación.
-*La confidencialidad* que requiera el anonimato de informaciones recogidas, especialmente con el alumnado si así se requiere, del mismo modo que la documentación e información que se maneje si no ha sido previamente negociada, que no se utilice.
-*La imparcialidad* a mantener sobre los puntos de vista divergentes, en juicios y percepciones particulares y sobre presiones externas y sesgos.
-*La equidad* de modo que la investigación se utilice de manera justa y que exista la capacidad de réplica y de discusión de informes entre los individuos.
-*El compromiso con el conocimiento* para poder indagar dentro de los "límites", las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

De esta forma, respecto a los participantes se elaboró un documento para negociar la confidencialidad (ver anexo 5) con el alumnado participante en el proceso de investigación. El alumnado estaba en 1º, 2º o 3er curso del Grado comentado y habían cursado o estaban cursando la asignatura de Tecnologías de la Información y de la Comunicación aplicadas a la Educación donde la investigadora que suscribe, es docente.
También se realizó otro documento (ver ejemplo en anexo 15) para negociar la confidencialidad de acceso a las aulas para cada uno de los centros seleccionados en el que el alumnado de 4º de Grado de Educación Primaria ha realizado el Prácticum.

Asimismo, hemos asignado nombres ficticios a los alumnos/as del Grado señalado para preservar su anonimato, y a los maestros/as tutores además de a otros informantes pertenecientes a los centros (directora, jefe de estudios, maestro), previo consentimiento informado.

Mientras que al profesorado del mencionado Grado les hemos asignado su nombre real y al alumnado en prácticas de 4º curso y a la docente en activo, previo consentimiento informado.

Además, para garantizar la calidad y el rigor de la investigación interpretativa, destacamos un conjunto de criterios que siguiendo a Guba (1983) y posteriormente a Lincoln & Guba (1985, pp.289-331) (mostrado en González Monteagudo, 2000, p.241) contemplamos en nuestra investigación; los conceptos son los siguientes: credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad. A continuación, los detallamos.

Credibilidad

Es un criterio que hace referencia a la veracidad y coherencia de la información y los resultados obtenidos en la investigación. Guba (1983) señala la presentación de datos aceptables contrastando las evidencias a través de diferentes procedimientos. En nuestra investigación, para aseverar la credibilidad hemos utilizado los siguientes procedimientos:

-*Trabajo prolongado en el campo.* El trabajo se ha prolongado prácticamente durante dos cursos académicos (mayo 2012-junio 2013). Además, la recogida de información se ha realizado prácticamente de forma diaria. Hay que tener en cuenta que se ha realizado en dos contextos y la complejidad ha sido mayor; al finalizar las sesiones, recogimos la información (observaciones, entrevistas, cuestionario, análisis de actividades,...) tanto de la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid como la de los centros donde el alumnado seleccionado ha realizado sus prácticas docentes (ver capítulo 2) para su posterior análisis.

-*Observación persistente.* La interpretación prolongada en un contexto o situación permite al investigador comprender lo esencial en él; a su vez, elimina los aspectos irrelevantes para quedarse con los aspectos críticos (Eisner, 1979). En nuestro caso, esta observación ha tenido por objeto el análisis de los aspectos contextuales y tecnológicos tanto de la transferencia de competencias de la asignatura TIC del alumnado de Educación Primaria a otras asignaturas como los aspectos teórico-metodológicos de TIC y su aplicación como alumnado en prácticas en Educación Primaria como docentes en activo.

-*Juicio crítico de expertos*. En nuestra investigación se ha interactuado con otros profesionales de la asignatura TIC que forman parte de la comunidad de práctica a la que pertenezco como docente y compañeros/as profesores de la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid (UVa), de este modo se ha podido ir reorientando la investigación a través de las críticas obtenidas. Además, también este trabajo ha estado avalado por el juicio crítico de los investigadores del Grupo GSIC-EMIC (Grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos, Educación, Medios,

Informática y Cultura) al que pertenece la que suscribe (ver capítulo 2, en comunidad de práctica en torno a la asignatura TIC)

-*Triangulación.* Según algunos autores como Denzin (1970, p.291), define la triangulación como *la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno*. En esta combinación existe una variedad de fuentes de datos, diferentes investigadores, diferentes perspectivas y diferentes métodos que se confrontan unos a otros para contrastar los datos e interpretaciones (Denzin, 1978).

Para Stake (1994, p.241) *la triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetitividad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno*.

Siguiendo con Stake (1998, p.94) comenta que la triangulación se refiere a estrategias, *en nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de "hacerlo bien"*.

De este modo Angulo (1992) nos muestra algunos de los tipos de procesos de triangulación que se pueden llevar a cabo:

-triangulación entre investigadores. Distintos observadores contrastan los datos obtenidos y los resultados sobre la misma información recogida.

-triangulación de datos. Se recogen datos para contrastarlos a través de diversas fuentes: en distintos momentos y en diferentes espacios

-triangulación de técnicas. Se emplean diferentes técnicas (observaciones, entrevistas,…) para contrastar los datos.

-triangulación con los sujetos investigados. Se utilizan distintos sujetos para contrastar y comparar los datos que se interpretan con estos sujetos.

-triangulación metodológica. Se aplican distintos métodos contrastando los resultados para analizar y mostrar dónde convergen y divergen estos resultados.

En relación a la credibilidad y debido a la importancia que conlleva en nuestro estudio, la triangulación busca el enriquecimiento de la investigación. En la presente investigación hemos llevado a cabo una estrategia de triangulación severa de datos obtenidos (Jorrín, 2006), en la que triangulamos informantes, momentos y técnicas a la vez. Para ello, hemos empleado múltiples perspectivas, los informantes como profesorado, alumnado y maestros/as tutores; las técnicas para contrastar las opiniones con el empleo de las diferentes herramientas: entrevistas, cuestionario, observaciones; y hemos interpretado toda la información recogida en la

investigación junto con el análisis de la documentación y los momentos en los que se ha desarrollado (ver en capítulo 2).
-*Recogida de material de adecuación referencial.* Como mencionábamos en la triangulación. El material recogido (grabaciones de entrevistas, vídeos de observaciones, documentos…) se contrastan las evidencias y las interpretaciones (Eisner, 1979).
-*Comprobaciones con los participantes.* La relación con los informantes ha sido fluida para comprobar y contrastar los datos e interpretaciones. Ha existido una comunicación constante con los informantes de la investigación al pertenecer a la misma realidad que la investigadora, alumnado y compañeros/as docentes.
-*Coherencia estructural.* Se comprueban los datos y las interpretaciones. En nuestra investigación, una vez realizado el análisis de manera minuciosa, se han podido encontrar datos que se contraponen, estas interpretaciones que se han explicado como evidencia negativa.
-*Comprobaciones con los participantes al finalizar la investigación.* Este proceso se ha realizado en diferentes momentos al finalizar la investigación como en la elaboración del informe parcial, en las entrevistas que se han llevado a cabo tanto al alumnado como a compañeros/as docentes en ocasiones de modo más informal.

Transferencia

El investigador utiliza un muestreo de máxima variabilidad, lo que es importante y relevante para el contexto donde se ha llevado a cabo. Además de la realización de descripciones en profundidad y la utilización de diversas técnicas para la recogida de información y posteriormente, la obtención de los resultados.

Durante nuestra investigación hemos realizado:
-*Muestreo teórico.* Sobre el proceso de recolección en los dos casos dentro del mismo contexto donde han tenido lugar (ver capítulo 2).
-*Recogida de abundantes datos descriptivos.* La importancia de la obtención de información en la investigación es clave. De este modo, se ha realizado a través de diferentes informantes: profesorado, alumnado, maestros/as-tutores, alumnado en prácticas,… Además de todas las entrevistas a docentes y alumnado, cuestionario, observaciones, análisis de guías docentes, informe, actividades…(ver anexos). De esta manera, pudimos recabar las conclusiones.
-*Descripciones detalladas del contexto físico y personal.* Hemos tratado de desarrollar descripciones minuciosas en el contexto: histórico, educativo y la comunidad de práctica donde hemos concretado los estudios de caso. Además con la particularidad del contexto de los centros educativos donde el alumnado seleccionado ha realizado sus prácticas docentes. También hemos descrito detalladamente el proceso de investigación.

Dependencia

Nos muestra la estabilidad de los datos y de los investigadores, llegando a las conclusiones a lo largo del proceso de investigación.

En nuestra investigación hemos tenido en cuenta:

-*Métodos solapados.* Hemos empleado diferentes estrategias de recogida de datos e instrumentos para el análisis de diferentes entrevistas, cuestionario y observaciones para la obtención de datos, junto con el análisis documental de guías docentes, actividades realizadas, solapados entre sí y complementado a lo largo del proceso de investigación.

-*Establecimiento de pista de revisión.* Durante el proceso de investigación hemos podido ir tomando decisiones de forma progresiva en la recogida, análisis e interpretación de los datos mediante unas pautas marcadas en cada documento recogido.

Confirmabilidad

En este criterio, autores como Guba (1983) proponen la comprobación externa de conclusiones y la adecuación de la investigación y el proceder del investigador. Para ello, hemos utilizado los siguientes procedimientos:

-*Triangulación.* Se ha utilizado este procedimiento al igual que en el criterio de credibilidad.

-*Consulta con los participantes y expertos* para la elaboración de los resultados y las conclusiones.

-*Saturación.* A través de evidencias suficientes recogidas y los datos que aparecen con frecuencia y que se incluyen en el análisis para garantizar la credibilidad.

-*Incluir transcripciones, documentos.* Se aportan diferentes documentos en los anexos de esta tesis, estos documentos engloban los datos recogidos en el proceso que hemos llevado a cabo.

1.9. Conclusiones

En la segunda parte de este capítulo inicial hemos profundizado en la aproximación teórico-metodológica como apoyo a la investigación planteada en la presente tesis doctoral.

De este modo, hemos sentado las bases desde los planteamientos centrados en la investigación interpretativa, debido a la complejidad de los casos de estudio descritos en los capítulos sucesivos de esta investigación.

A través de los dos estudios de caso propuestos, TIC-grado y TIC-escuela, hemos abordado la tradición de investigación Estudio de casos. La hemos considerado apropiada para entender en profundidad nuestro objeto de estudio de manera intrínseca para comprender cómo transfieren las competencias adquiridas de la asignatura TIC en formación inicial (UVa) y en la práctica real (y/o Prácticum).

Asimismo, esta metodología interpretativa nos ha ayudado a comprender la realidad para investigar fenómenos educativos, su complejidad, para analizar procesos de cambio y para realizar una descripción detallada de la situación estudiada.

Dentro de la tradición de investigación mencionada del Estudio de casos consideramos que la estrategia mixta para la recogida y el análisis de datos seguido en esta investigación permite proporcionar una mayor riqueza interpretativa y credibilidad en los datos cuantitativos y cualitativos.

Por otro lado resulta de vital importancia en todo proceso de investigación emplear un conjunto de estrategias que garanticen la protección de los informantes así como la propia ética del proceso.

En el capítulo siguiente abordamos el desarrollo y evolución de la investigación llevada a cabo, particularizando los planteamientos expuestos en este primer capítulo.

1.10. Referencias bibliográficas del capítulo

- Adell, J., & Castañeda, L. (2010). Los entornos de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Villa, R., & Fiorucci, M. (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Stumenti di ricerca per l´innovaziones e la qualità in ámbito educativo. La Tecnologie dell´informazione e della Comunicaziones e l´interculturalità nella scuola. Alcoy: Marfil-Roma TRE Universita degli studi.
- Adelsberger, H., Pawlowski, J., & Sampson, D. (Eds.) (2008). *Handbook on Information Technologies for Education and Training* (2ª ed.). Berlín: Springer. Consultado por última vez el 9-10-2014 en http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-540-74155-8.pdf
- Aiello, M., & Willem, C. (2004). El blended learning como práctica transformadora. *Revista Pixel-Bit: revista de medios y educación*, 23, 21-26.

Consultado por última vez el 20-03-2015 en http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2302.htm

- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *La Gazeta de Antropología* 28(1), artículo 14. Consultado por última vez el 13-04-2014 en http://hdl.handle.net/10481/20644
- Allen, D. (Ed.) (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona, Paidós.
- ANECA (2004a). *Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum. Libro Blanco. Título de grado en Magisterio. Volumen 1 y 2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2004b). *Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum. Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Anguita Martínez, R., Rubia Avi, B., Jorrín Abellán, I. M., Ruíz Requies, I., & Villagrá Sobrino, S. (2007). Creando comunidades de práctica educativa en la universidad Un estudio de casos en la asignatura de nuevas tecnologías aplicadas a la educación. *Tavira,* 21, 159-166
- Angulo Rasco, J. F. (1992). Objetividad y Valoración en la Investigación Educativa. Hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad*, 10, 91-129.
- Angulo Rasco, F., & Vázquez Recio, R. (2003). Los Estudios de casos en Educación. Una aproximación teórica. En Vázquez, R., & Angulo, R. (Coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Archidona: Aljibe.
- Angulo Rasco, J. F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Morata.
- Area, M., & Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En De Pablos, J. (Coord,), *Tecnología Educativa: la formación del profesorado de la era de internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.
- Arribas Cubero, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos.* Tesis Doctoral.

Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valladolid.

- Ayuste, A., Gros, B., & Valdivielso, S. (2012). Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica. Sociedad del Conocimiento y Educación, *XXXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. Consultado por última vez el 1-10-2014 en http://www.uned.es/site2012/Ponencias_files/PI%20Sociedad%20del%20conocimiento%20perspectiva%20pedagogica.pdf
- Aznar Minguet, P. (1999). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista.* Tirant lo Blanch. Valencia.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia. Publicacions Universitat de València.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona, Edebé.
- Barboza, L., & Sanz, C. (2002). Estrategias de lectura. *Contexto educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 22.
- Barragán, R., & Buzón, O. (2004). Desarrollo de competencias específicas en la materia de Tecnología Educativa bajo el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *RELATEC*, 3(1), 101-114. Consultado por última vez el 21-09-2014 en http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/Barragan.pdf
- Bartolomé, A., & Sandals, L. (1998). Save the University. About Technology and Higher Education. En Ottman, Th., & Tomek, I. (Ed.), *Educational Multimedia and Hypermedia anual, 1998.* AACE: Charlottesville (VA), 111-117.
- Basogain, X., Olabe, M., Espinosa, K., Rouèche, C., & Olabe, J. C. (2007). Realidad Aumentada en la Educación: una tecnología emergente. Online Educa Madrid 2007: *7ª Conferencia Internacional de la Educación y la Formación basada en las Tecnologías. Online Educa Madrid Proceedings*, pp. 24-29.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society; a venture in social forecasting*. New York. Basic Books.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona. Hora.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education*. Boston. Allyn and Bacon.
- Brew, A. (1995). *Directions in staff development*. Buchingham. The Society for Reseach into Higher Education & Open University Press.
- Bruce, B.C. (2000). Credibility of the web: Why we need dialectical reading. *Journal of Philosophy of Education* (special issue), 34(1), 97-109.
- Buckinham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital.* Buenos Aires: Manantial.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burch, S. (2005). Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento. *Palabras en juego*, 54-78.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot.* España. Paidós.
- Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía. Tecnologías y Recursos didácticos*, 195, 23-31.
- Cabero, J., & Romero, R. (Coords.) (2004). *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada: Arial.
- Cabero, J. (2008). La formación del profesorado para el manejo de las TIC en los procesos de enseñanza/aprendizaje. En Martínez, F. (Cood.), *Incorporación de las TIC en los programas académicos de las universidades estatales costarricenses* (pp. 55-68). Murcia. Diego Marín Editores.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 11-131. Consultado por última vez el 26-11-2014 en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509005
- Cabra-Torres, F., & Marciales-Vivas, G. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los nativos digitales: una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338. Consultado por última vez el 27-11-2014 en http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/476
- Calderero Hernández, J. F., Aguirre Ocaña, A. M., Castellanos Sánchez, A., Peris Sirvent, R. M., & Perochena González, P. (2014). Una aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Revista Teoría*

de la Educación y cultura en la Sociedad de la Información, 15(2), 131-150. Consultado por última vez el 9-11-2014 en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11890

- Campos, et al. (1997). *Guia de Pràctiques*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Cano García, Mª. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16. Consultado por última vez el 21-09-2014 en http://www.ugr.es/local/~recfpro/rev123COL1.pdf
- Carrera Farrán, F. X., & Coiduras Rodríguez, J. L. (2013). Docentes on-off: la formación en TIC para la conexión digital del formador. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(1). 11-24. Consultado por última vez el 22-11-2014 en http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol7n1/art1.pdf
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Madrid. Edelvives.
- Castañeda, L., & Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En Castañeda, L., & Adell, J. (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-27). Alcoy: Marfil.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura.* Madrid. Alianza.
- Castells, M. (2001). *The Internet galaxy. Reflections on the Internet, business and society*. EUA: Oxford University Press.
- Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de Internet.* Universitat Oberta de Catalunya. Consultado por última vez el 1-10-2014 en http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/didactica/Castells_dimension_cultural_internet.pdf
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder.* Madrid. Alianza Editorial.
- Castells, M., & Martínez, C. (1999). *La sociedad red*. Madrid. Alianza.
- Cebrián, M. (2012). *Tecnologías de la comunicación y la información aplicada a la educación*. Málaga. Proyecto de Cátedra.
- CDEST (2002). *Raising the standards: A proposal for the development of an ICT competency framework for teachers*. Commonwealth Department of Education, Science and Training, Australia.

- Coll, C., & Monereo i Font, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación.* Madrid: Morata.
- Coller, X. (2000). Estudio de casos. Centro de investigaciones sociológicas. *Cuaderno metodológico 30*. Madrid.
- Collins, B. (2007). Perspectivas de disseny a l´educatió per competencias. *Simposio Internacional organizado pro CIDUI*. Barcelona. Universidad Politécnica de Cataluña.
- Conole, G. (2013). Los MOOCs como tecnologías disruptivas: estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje y la calidad de los MOOCs. *Revista Campus Virtuales*. *Revista científica iberoamericana de tecnología educativa*, 2(2), 26-28.
- Contreras, L., González, K., & Fuentes, H. (2011). Uso de las TIC y especialmente del blended learning en la enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 151-160. Consultado por última vez el 13-04-2015 en http://www.umng.edu.co/documents/63968/80124/11.pdf
- Cózar, R., De Moya, M. V., Cachinero, J., & García, F. J. (2008). Nuevas tecnologías y su adecuación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Magisterio. *XIII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: la Web* (Vol.2).
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- CRUE (2000). *Difusión del conocimiento: formar para aprender*. Informe Universidad 2000, 145-200. Consultado por última vez el 11-09-2014 en http://www.oei.es/oeivirt/cap4.pdf
- De Juanas, A. (2010). Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, vol. 1, nº 5, 171-186. Consultado por última vez el 19-09-2014 en http://www.uned.es/intervencion_socioeducativa/Juanas/revistaparte15angel(2)[1].pdf
- De Ketele, J. M. (2006). Caminhos para a Avaliaçao de Competencias. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(3), 135-147.
- Delgado-Gal, A., & Pericay, X. (Ed.) (2013). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Consultado por última vez el 9-09-2014 en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S
- De Moya Martínez, Mª del V., Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A., & Cózar Gutiérrez, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 137-156. Consultado por última vez el 27-11-2014 en http://revistas.um.es/rie/article/download/110481/126972
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago. Aldine.
- Denzin, N. K. (1978). The logic of naturalistic inquiry. En Denzin, N. K. (Ed.) *Sociological methods: A sourcebook*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research* (2ª Ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4ª Ed.). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- De Pedro Carracedo, J. (2011). Realidad Aumentada: un nuevo paradigma en la educación superior. *Congreso Iberoamericano Educación y Sociedad*, pp. 300-307.
- Drucker, P. F. (1959). *Landmarks of Tomorrow*. New York: Harper.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa* (RIE), 20(1), 7-43.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination.* New York: Basic Books.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social*. *Revista interuniversitaria*, 16, 65-82.
- Fainholc, B., Nervi, H., & Romero, R., Halal, C. (2013). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *RED. Revista de Educación a Distancia, 38.* Consultado por última vez el 27-11-2014 en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54728037004
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24(1), 97-118.

Consultado por última vez el 12-08-2014 en http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97321/93431

- Fernández-Díaz, E., Gutiérrez-Esteban, P., & Fernández-Olaskoaga, L. (2015). Una investigación colaborativa interuniversitaria para repensar un modelo docente comprometido con el cambio educativo. *RIFOP*, 82 (29.1)
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Scientific and Policy Report by the Joint Research Centre of the European Commission. Consultado por última vez el 21-03-2015 en http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf
- Flick, U. (2014). *An Introduction to qualitative research.* London. Thousand Oaks, Sage Publications, London.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica.* Salamanca. Sígueme.
- García Manso, A., & Díez Cano, E. (2011). ¿Es factible el edupunk en la formación universitaria española? Herramientas 2.0, confeccionando espacios de formación. *Arbor*, 187(3), 213-217.
- García Manso, A., & Martín Cabello, A. (2013). Aplicando el EEES en la Universidad española: un estudio de caso sobre la utilización de metodologías 2.0 en las nuevas titulaciones de grado. *Historia y Comunicación Social* vol. 18, 603-613. Consultado por última vez el 26-09-2014 en http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/43992/41597
- García Sanz, M. P., & Morillas Pedreño, L. R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *REIFOP*, 14(1), 113-124. Consultado por última vez el 11-09-2014 en http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588231.pdf
- García Valcárcel, A. (2003). *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid. La Muralla.
- Gerard, F. M. (2005). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.
- Gerard, F. M., & Bief (2008). *Évaluer des competences*. Guide pratique, Bruxelles: De Boeck.
- Gijbels D., Van de Watering, G., & Dochy, F. (2005) Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment*. Assessment and evaluation in higher education*, 30, 73-86.

- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona. PPU.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- González Monteagudo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación,* 15, 227-246. Consultado por última vez el 5-03-2014 en http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 1.* Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia.* Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Grinnell, R. M., & Unrau, Y. A. (2007). *Social work research and evaluation: Foundations of evidence-based practice* (8ª Ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice, 15*(2), 273-289. Consultado por última vez el 28-11-2014 en https://cset.stanford.edu/sites/default/files/files/documents/publications/Grossman-RedefiningTeacherEducation.pdf
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J., & Pérez, A. (Eds.), La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 148-165). Madrid. Akal.
- Guilarte, C., Marbán, J. M., & Miranda, S. (Coords.) (2008). *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*. Universidad de Valladolid.

- Guitert, M., Romeu, T., & Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC*). Vol. 4, n.° 1. UOC. Consultado por última vez el 18-03-2015 en http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf
- Gutiérrez, M., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, *352*. Consultado por última vez el 22-09-2014 en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_TIC.pdf
- Gutiérrez Pérez, J., Pozo Llorente, T., & Fernández Cano, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171 (675), 533-557. Consultado por última vez el 3-03-2014 en http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1045/1052
- Hall, K., & Burke, W. (2003). *Making formative assessment work-Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Hawks, S. J. (2014). The Flipped Classroom: Now or Never?. *AANA Journal*, 82(4), 264-269.
- Hernández Leo, D. (2007). *A pattern-based design process for the creation of CSCL macro-scripts computationally represented with IMS LD*. Tesis Doctoral. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación, Departamento de Teoría de la Señal, Comunicaciones e Ingeniería Telemática. Universidad de Valladolid.
- Hernández Pina, F. (2006). Competencias y aprendizaje. *I Congreso Internacional de Psicopedagogía*: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo. Melilla.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En Álvarez Gayou, J. (Presidente), *6° Congreso de Investigación en Sexología.* Congreso efectuado por el Instituto mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México, DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Hijano del Río, M. (2008). Una aproximación crítica al espacio europeo de educación superior. *Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación*, 19, 41-53. Consultado por última vez el 29-09-2014 en http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/2Hijano.pdf

- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la Fenomenología transcendental.* Barcelona. Crítica.
- Imbernón, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa* (Vol. 167). Barcelona. Graò.
- Imbernón, F., & Martínez Bonafé, J. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 385, 62-65.
- INTEF/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Proyecto Marco Común de Competencia Digital Docente.* Plan de Cultura Digital en la Escuela, 2013. Consultado por última vez el 19-03-2015 en http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859
- ISO (2004). ISO/IEC Guide 2:2004. *Standardization and related activities-General vocabulary.* Consultado por última vez el 22-11-2014 en https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso-iec:guide:2:ed-8:v1:en
- ISTE (2000). *National Educational Technology Standards (NETS) and performance indicadors for teachers*. Consultado por última vez el 22-11-2014 en http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers.aspx
- ISTE (2008). *National Educational Technology Standards for Teachers*, Second Edition. Consultado por última vez el 22-11-2014 en http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers.aspx
- ITEA (2003). *Advancing excellence in technological literacy: student, assessment, professional development and program standards*. Reston, VA: Author. Consultado por última vez el 22-11-2014 en http://www.iteea.org/TAA/PDFs/AETL.pdf
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. En Denzin N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 212-234). Londres: Sage.
- Janesick, V. J. (1998). *"Stretching" exercises for qualitative researchers.* Thousand Oaks: Sage.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly,* 24, 602-611.
- Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). *The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*. Texas: The New Media Consortium. Consultado por última vez el 15-10-2014 en http://www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-HE.pdf

- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *The NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Texas: The New Media Consortium. Consultado por última vez el 15-10-2014 en http://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf
- Jorrín, I. M. (2006). *Perfil formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de caso.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid.
- Jorrín Abellán, I. M., Anguita, R., Rubia, B., Dimitradis, I., Ruiz, I., Marcos, J., & Villagrá, S. (2007). Lo que el ojo no ve: Un estudio de caso basado en procesos de indagación co(wiki)laborativos. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (RIED), 10(2), 75-96.
- Jorrín-Abellán, I. M., Rubia-Avi, B., Anguita-Martínez, R., Gómez-Sánchez, E., & Martínez-Monés, A. (2008a). Bouncing Between the Dark and Bright Sides Can Technology Help Qualitative Research?. *Qualitative Inquiry*, 14(7), 1187-1204.
- Jorrín Abellán, I., Rubia Avi, B., Anguita Martínez, R., Ruiz Requies, I., & García Sastre, S. (2008b). Fostering Innovation Dialogs In Six Case Studies At The University Of Valladolid (Spain). En García, M., & Casarini, M., *La tecnología para el cambio educativo. Reflexiones y experiencias* (pp. 281-313). Universidad Autónoma de Nuevo León y la New Mexico State University. Colección 75 Aniversario.
- Jorrín Abellán, I. M. (2009a). ¿Evaluando o Bordando Retales? Un modelo de Evaluación Receptivo Centrado en el Evaluando para escenarios CSCL. *REIFOP*, 12(4), 25-37. Consultado por última vez el 30-7-2013 en http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1259996259.pdf
- Jorrín-Abellán, I. M., & Stake, R. E. (2009b). Does ubiquitous learning call for ubiquitous forms of formal evaluation?: An Evaluand oriented Responsive Evaluation Model. *Ubiquitous Learning: An International Journal,* 1(3). Common Ground Publisher. Melbourne, Australia.
- Kaftan, J., Buck, G., & Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37(4), 44-49.
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S., & Robottom, I. (1981). Principles of procedure in curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 13(2), 151-155.

- Koehler, J., & Mishra, P. (2008). Introducing Technological Pedagogical Knowledge. En AACTE (Eds.). *The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*. Routledge/Taylor & Francis Group/ American Association of Colleges of Teacher Education.
- Krüger, K. (2006). El concepto de la "Sociedad del Conocimiento" *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales,* Vol. XI, 683. Consultado por última vez el 16-03-2015 en http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm
- Kushner, S., & Norris, N. (1990). Interpretación, Negociación y Validez de la investigación Naturalista. En Martínez Rodríguez, J. B. (Coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y Currículum* (pp. 111-126). Granada: Universidad de Granada.
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso: caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Latorre, M. (2003). En el ojo del huracán: ¿qué características tienen el saber pedagógico en uso de nuestros profesores? *Boletín de investigación educacional*. V. 18. Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Laurier, M. D. (2005), Évaluer les compétences : pas si simple… *Formation et Profession*, 11(I), 14-17.
- Leitao, A., & Alarcao, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formaçao inicial de professores de 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educaçao*, 19(2), 51-84. Consultado por última vez el 328-11-2014 en http://www.redalyc.org/pdf/374/37419204.pdf
- Lewin, T. (2012). Education Site Expands Slate of Universities and Courses. *The New York Times*, Septiembre 19. Consultado por última vez el 30-7-2013 en http://www.nytimes.com/2012/09/19/education/coursera-adds-more-ivy-league-partner-universities.html
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.
- Little, G. (2013). Massively Open? *The Journal of Academic Librarianship, 39*(3), 308-309.
- Liyanagunawardena, T., Adams, A. & Williams, S. (2013). MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008-2012. *International review of research in open and distance learning,* 14(3), 202-227.

- Llorens, F. (Coord.) (2012). *Tendencias TIC para el apoyo a la docencia universitaria.* Madrid. CRUE. UNIVERSITIC.
- Llorente, M. C. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 31, 121-130.
- Margalef García, L., & Álvarez Méndez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70. Consultado por última vez el 20-10-2014 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_04.pdf
- Marí Ytarte, R. (2013). La actualidad de los lenguajes educativos en la universidad y de su impacto en las prácticas docentes y académicas. *Athenea Digital* 13(1), 179-196. Consultado por última vez el 21-03-2015 en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1037-Mari
- Marín Sánchez, I. B., González Rebollo, M. A., Sanz Santacruz, L. F., Martín García, M. E., Martínez Sacristán, O., Rubia Avi, B., Carramolino Arranz, B., & Ruiz Requies, I. (2007). Análisis y evaluación de experiencias docentes innovadoras llevadas acabo en la asignatura Física I en la E.T.S. de Ingenieros Industriales. *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid*, 387-399. Universidad de Valladolid.
- Martín, R., & De Juanas, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *REIFOP*, 12(3), 59-69. Consultado por última vez el 10-09-2014 en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254435799.pdf
- Martínez, M., & Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 213-234. Consultado por última vez el 21-03-2015 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_09.pdf
- Martínez Miguélez, M. (2002). La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos. *Heterotopia*, 8(21), 9-21.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona. ICE, Universitat de Barcelona.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa* (RIE), 25(2), 513-531.

- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.
- McAleese, M. (2014). *Report to European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg. Publications Office of the European Union.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McClelland, D. C. (1998). Identifiying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331-339.
- McDonald, B., & Walker, R. (1977). Case-study and the social philosophy of educational research. En Hamilton, D. et al. (Eds.), *Beyond the Numbers Game*. London. Macmillan.
- McDonald, R, Boud, D., Francis, J., & Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.
- MEC (2006a). *Propuestas para la renovación docente de metodologías educativas en la universidad*. Madrid. MEC. Consultado por última vez el 27-09-2014 en http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/PROPUESTA_RENOVACION.pdf
- MEC (2006b). *Borrador de la propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*. Madrid. MEC.
- MECD (2013). *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*. Consultado por última vez el 28-09-2014 en http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf
- Medina Salguero, R., & Aguaded Gómez, J. I. (2013). La ayuda pedagógica en los MOOC: un nuevo enfoque en la acción tutorial. *@tic revista d´innovació educativa*, 11, 30-39. Consultado por última vez el 8-10-2014 en http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7630/La%20ayuda%20pedagógica%20en%20los%20MOOC.pdf?sequence=2
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 277-299. Consultado por última vez el 1-03-2014 en

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibVirtualData/publicaciones/inv_sociales/N13_2004/a15.pdf

- Merma, G. (2008). Competencias del profesorado para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En Roig, R. (dir.), *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual* (pp. 317-326). Marfil: Alcoy.
- Merriam, S. B. (1988). *Investigación con estudios de caso en educación: una aproximación cualitativa*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor*, 185, extra. 3-8. Consultado por última vez el 20-10-2014 en http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/373/374
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA. Sage Publications.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic medicine*, 65, 63-67.
- Mishra, P., & Koehler, J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mitchell, J., & Costello, S. (2000). International e-VET Market Research Report: *A Report on International Market Research for Australian VET Online Products and Services*. John Mitchell & Associates and Education Image. Sydney, Australia. Consultado por última vez el 13-04-2014 en http://pandora.nla.gov.au/pan/21113/20011130-0000/flexiblelearning.net.au/evetmarketing/docs/intlmark.PDF
- Montanero, M., Mateos, V. L., Gómez, V., & Alejo, R. (2006). *Orientaciones para la elaboración del plan docente de una asignatura*. Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- Negre, F., Marín, V. I., & Pérez, A. (2013). Estrategias para la adquisición de la competencia informacional en la formación inicial de profesorado de primaria. *REIFOP*, 16(2), 1-12. Consultado por última vez el 22-09-2014 en http://revistas.um.es/reifop/article/view/180751

- Nisbet, J., & Watt, J. (1984). Case study. En Bell, J. et al. *Conducting small-sacale investigations in educational management*. London. Harper&Row.
- OCDE (2002). *Definition an Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual Foundations*. Strategy Paper. Consultado por última vez el 10-09-2014 en http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.downloadList.59988.DownloadFile.tmp/2001annualreport.pdf
- OIT (2000). *¿Qué es competencia laboral?*. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. Consultado por última vez el 26-08-2014 en http://www.oitcinterfor.org/página-libro/1-¿qué-competencia-laboral
- Oliveira, J., Cervera, M., & Martí, M. (2009). Learning as representation and representation as learning: A theoretical framework for teacher knowledge in the digital age. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunitcations,* pp. 2646-2653. Chesapeake, VA: AACE. Consultado por última vez el 24-11-2014 en http://www.editlib.org/p/31851/
- Oliveira, J. (2010). Pre-service teacher education enriched by technology supported learning environments: a learning technology by design approach. *Journal of Literacy and Technology*, 11, 89-109. Consultado por última vez el 24-11-2014 en http://www.literacyandtechnology.org/uploads/1/3/6/8/136889/jlt_v11_1.pdf#page=89
- Ortiz, A. M., Peñaherrera, M., & Ortega, J. M. (2012). Percepciones de profesores y estudiantes sobre las TIC. Un estudio de caso. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 41. Consultado por última vez el 28-11-2014 en http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec41/pdf/Edutece_n41_Ortiz_Penaherrera_Ortega.pdf
- Padilla, A., & Pedreros, A. (2007). Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) en el aula del siglo XXI: cómo acompañar a profesores y profesoras en este desafío. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 391-411. Consultado por última vez el 15-10-2014 en http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/revistapensamientoeducativovol40nr1.pdf

- Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Planas Lladró, A., & Del Valle Gómez, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España: los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4). Consultado por última vez el 29-09-2014 en http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods.* Beverly Hills. Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Beverly Hills. California. Sage.
- Pérez, M., & Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. Editorial. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(3), 3-10. Consultado por última vez el 25-11-2014 en http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ed.pdf
- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid. Morata.
- Perrenoud, Ph. (2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, 45-64.
- Picciano, A. G. (2012). The Evolution of Big Data and Learning Analytics in American Higher Education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(3), 9–20.
- Pino, M., & Soto, J. (2010). Identificación del dominio de competencias digitales en el alumnado del grado de magisterio, en Orejudo, J. P. (Coord.) Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol". *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 336-362. Universidad de Salamanca. Consultado por última vez el 25-08-2013 en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7466/7483
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. España. Morata.
- Prahalad, C. H., & Hamel, G. (2011). Competencia esencial de la Corporación. *Cuadernos de Administración*, 13(19), 67-88.
- Prendes, Mª P., Castañeda, L., & Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de las TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 35, 175-182. Consultado por última vez el 21-11-2014 en

http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=35&articulo=35-2010-21

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *The Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prieto Santos, L. P. (2012). *Supporting orchestration of blended CSCL scenarios in Distributed Learning Environments*. Tesis Doctoral. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación, Departamento de Teoría de la Señal, Comunicaciones e Ingeniería Telemática. Universidad de Valladolid.
- QSR, Nud*Ist Vivo 8 (2008). *Software for qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA. Scolari.
- Quiroz, J. S., Salvat, B. M. G., Miranda, J. M. G., & Méndez, J. R. (2006). Propuesta de estándares TIC para la formación inicial docente. *Innovación Educativa,* 6(34), 5-16. Consultado por última vez el 16-04-2015 en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421187002
- RAE (2005). Real Academia de la Lengua Española. *Diccionario panhispánico de dudas*. Consultado por última vez el 21-11-2014 en http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd
- Raposo, M., Martínez, M. E., Muñoz, P. C., Pérez, A., & Otero, J. C.(Coords.) (2011). Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas. *Actas del XI Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Santiago de Compostela: Andavira. Consultado por última vez el 28-11-2014 en http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2011.pdf
- Resta, P. (2002). *Information and Comunication Technologies in Teacher Education*. Division of Higher Education. UNESCO.
- Rico, A. C. (2008). ¿Formar educadores competentes o "profesionales con competencias"?. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (19), 75-96. Consultado por última vez el 23-09-2014 en http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/4Costa.pdf
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas* 13, 79-106. Consultado por última vez el 20-08-2014 en http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2008_13_04.pdf
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea.* Madrid. McGraw-Hill.
- Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, vol. 8, 139-153.

Consultado por última vez el 9-09-2014 en http://www.redalyc.org/pdf/678/67800606.pdf

- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Archidona (Málaga). Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga. Aljibe.
- Rodríguez, C., & Padilla, R. (2007). La alfabetización digital en los docentes de la Universidad de Guadalajara. *Revista Apertura, 7*(6), 50-66. Consultado por última vez el 27-11-2014 en http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/85/97
- Romero, R., et al. (2012). La formación en TIC, enfocada en la enseñanza y el aprendizaje. *Global*, 48, 48-55.
- Romeu, T., & Guitert, M. (2010). La formación inicial del profesor en la red: El caso de Multimedia y Comunicación en la UOC. Virtual Educa. Foros de Encuentro. Barcelona 2004. Consultado por última vez el 6-11-2014 en http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/barcelona2004/es/actas/5/1.5.12.doc
- Rubia Avi, B., Anguita Martínez, R., Jorrín Abellán, I. M., & Ruiz Requies, I. (2007). Análisis y estudio de experiencias colaborativas apoyadas en e- learning para el Espacio Europeo de Enseñanza Superior en la Universidad de Valladolid. En Guilarte, C. (Coord.), *Experiencias de Innovación docente en la Universidad de Valladolid,* 3-13. Universidad de Valladolid.
- Rubia Avi, B., et al. (2008). Informe Proyecto *E(UVa)luando*: *Análisis y estudio de experiencias colaborativas apoyadas en e-Learning para el EEES en la Universidad de Valladolid* (EA2007-0045). Programa de Estudios, Análisis y Evaluación. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Rubia-Avi, B., Ruiz-Requies, I., Anguita-Martínez, R., Jorrín-Abellán, I. M., & Rodríguez-Navarro, H. (2009). Experiencias colaborativas apoyadas en elearning para el espacio europeo de educación superior: Un estudio de seis casos en la Universidad de Valladolid (España). *RELATEC*, 8(1), 17-34. Consultado por última vez el 29-10-2014 en http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/1272/1695-288X_8_1_17.pdf?sequence=1

- Rubia Avi, B. (2010a). Experiencias colaborativas universitarias apoyadas en e-learning. En Paredes, J., & De la Herrán, A. (Coord.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Rubia Avi, B., Anguita Martínez, R., Jorrín Abellán, I. M., & Ruiz Requies, I. (2010b). Los procesos de innovación educativa en la formación universitaria, nuevos generadores de buenas prácticas en tecnología educativa. *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 11(3), 96-120. Consultado por última vez el 29-10-2014 en http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5790/5820
- Rubia-Avi, B., Ruiz-Requies, I., Jorrín-Abellán, I. M., & Anguita-Martínez, R. (2011). La investigación en innovación educativa desde una perspectiva colaborativa. El marco CSCL y la cultura de la innovación. En Roig Vila, R., & Laneve, C. (Eds.), *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación.* La pratica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca (pp. 357-367). Alcoy-Brescia: Marfil & La Scuola Editrice.
- Rubio Carracedo, J. (1984). *Positivismo, hermenéutica y teoría crítica en las Ciencias Sociales*. Barcelona. Humanitas.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad, el EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, C., & Martín, C. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. *Educatio Siglo XXI*, 23, 171-189. Consultado por última vez el 2-11-2014 en http://revistas.um.es/educatio/article/view/121/105
- Ruiz, I. (2009). *El desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado en tecnología educativa: Análisis de los diseños educativos CSCL a partir de un estudio de caso múltiple.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid.
- Ruiz-Requies, I., Rubia-Avi, B., Anguita-Martínez, R., & Fernández, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa. Revista de Educación, 352, 149-178. Consultado por última vez el 29-10-2014 en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352.pdf#page=147
- Rychen, S. R. & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. En Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds), *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Gottingen: Hogrefe & Huber.

- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento* (RUSC). UOC, 1(1). Consultado por última vez el 21-10-2014 en http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf
- Salinas, J. (2005). La gestión de los entornos virtuales de formación. *Seminario Internacional: La Calidad de la Formación en Red en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Consultado por última vez el 15-10-2014 en http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/gestioEVEA_0.pdf.
- Sangrà, A. (coord.) (2004). Análisis de la oferta formativa por medios electrónicos de 1r y 2º ciclo en las universidades españolas: estudio de su contribución al Proceso de convergencia europea. *En Programa de Estudios y Análisis*, Secretaría de estado de Universidades e Investigación.
- Scallon, G. (2004). *L´évaluation des apprentisages dans une approche par compétences*. Québec: Ed. Du Renouveau Pédagogique.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in higher education*, 26, 327-339.
- Selwyn, N. (2009). The digital native-myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), pp. 364-379. Consultado por última vez el 27-11-2014 en http://www.scribd.com/doc/9775892/Digital-Native
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sieber, S. D. (1973). The integration of fieldwork and survey methods. *American journal of sociology*, 1335-1359.
- Simons, H. (1987). Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation. London. The Falmer Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Rinehart y Winston.
- Stake, R. E. (1994). Case Study. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). London. Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA). Sage Publications.

- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid. Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work.* New York. The Guilford Press.
- Stephen, R., Smith, R., et al. (2003). Assessing Students' Performances in a Competency based Curriculum. *Academic Medicine,* 78(1), 97-107.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks, Sage.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- TDA (2007). *Professional Standards for Teachers. Why sit still in your career?* London: Training and Development Agency for Schools.
- Tejada, J. (1997). *Metodología de la investigación cualitativa: perspectivas y retos.* Editorial Pirámide, España.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del Prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110. Consultado por última vez el 28-11-2014 en http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART5.pdf
- The Tuning Educational Structures in Europa Project (2002). Consultado por última vez el 6-09-2014 en http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas
- Torres Velandia, S. Á., Aguilar Tamayo, M. F., Girardo, S., & Villalobos Hernández, M. M. (2012). Morelos, ¿hacia una Sociedad del Conocimiento? consideraciones a partir del desarrollo de la ciencia, la educación superior y las TIC. *Revista electrónica de investigación educativa*, *14*(2), 34-51. Consultado por última vez el 1-10-2014 en http://www.redalyc.org/pdf/155/15525013004.pdf
- Touraine, A. (1973). *La Sociedad Post-industrial*. Ariel. Barcelona.

- Trend, M. G. (1979). On the reconciliation of qualitative and quantitative analyses. En Cook, T., & Reichardt, C. (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills. CA: Sage.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes.* Londres: UNESCO. Consultado por última vez el 22-11-2014 en http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT. Competency framework for teachers.* Paris: UNESCO. Consultado por última vez el 22-11-2014 en http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf
- Urbina, S., & Salinas, J. (2014). Campus Virtuales: una perspectiva evolutiva y tendencias. *Revista de Educación a Distancia*, 42. Consultado por última vez el 8-10-2014 en http://www.um.es/ead/red/42/UrbinaSalinas.pdf
- Valverde Berrocoso, J. (2014). MOOCs: una visión crítica desde las Ciencias del a Educación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 93-111. Consultado por última vez el 10-10-2014 en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181ART6.pdf
- Vázquez Cano, E., & López Meneses, E. (2014). Monográfico. Los MOOC y la Educación Superior: la expansión del conocimiento. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 3-12. Consultado por última vez el 10-10-2014 en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181ed.pdf
- Vázquez García, J. A. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 23-39. Consultado por última vez el 29-09-2014 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_02.pdf
- Vázquez, E., López, E., & Sarasola, J. L. (2013). *La expansión del conocimiento abierto: los MOOC*. Barcelona: Octaedro.
- Villagrá, S. (2012). *Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en educación primaria.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.
- Vizoso Martín, C. Mª. (2013). ¿Serán los COMA (MOOC), el futuro del e-learning y el punto de inflexión del sistema educativo actual? *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia,* 25. Consultado por última vez el 10-10-2014 en http://www.pangea.org/dim/revistaDIM25/revista25OCmooc.htm

- Walford, G. (1995). *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona. Paidós.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. C. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, USA. Harvard Business School.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós/MEC, Barcelona.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU*. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-14. Consultado por última vez el 23-08-2014 en http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/59/public/59-48-2-PB.pdf
- Yazon, J. M. O., Mayer-Smith, J. A., & Redfield, R. J. (2002). Does the medium change the message? The impact of a web-based genetics course on university students perspectives on learning and teaching. *Computers & Education* 38, 267-285.
- Yin, R. K. (1993). *Aplications of case study research*. Newbury Parck, C.A. Sage Publications.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona. Graó.
- Zabalza, M. A. (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES.* Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. A. (2012). La Universidad de las competencias*.* Monográfico Competencias docentes en la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria,* 10(2), 11-14*.*

Capítulo 2
El proceso de la investigación

El propósito de este capítulo es describir detalladamente el proceso de la investigación desarrollada, que se concreta en dos Estudios de caso. El primero de ellos, referido a la asignatura TIC aplicadas a la Educación en el Grado de Educación Primaria (UVa) y el segundo concerniente a la trasferencia de competencias TIC en el desarrollo de la práctica docente en el alumnado en prácticas de Educación Primaria y en una docente en activo. Para ello, en la primera sección del capítulo, justificamos el porqué de la realización de dos estudios de caso para la investigación. Seguidamente, mostramos la tipología y la estructura conceptual así como el contexto para definir el caso TIC-grado. Asimismo, explicamos la estrategia empleada en la investigación para la recogida de datos además de los elementos que lo componen; incidiendo en las técnicas y fuentes de recogida de datos utilizadas. Posteriormente, seguimos la misma estructura mencionada con anterioridad para el Estudio de caso TIC-escuela. Por último, el capítulo finaliza con un apartado de conclusiones, conformando una visión global de lo comentado previamente.

2.1. Introducción

Este segundo capítulo constituye, junto con el capítulo inicial, la fundamentación teórico-metodológica sobre la que se asienta la investigación que hemos desarrollado durante los cursos académicos (2011/12; 2012/13). Profundizaremos en la comprensión de los dos estudios de caso planteados, especificando en detalle, sus particularidades. Del mismo modo, y debido a la complejidad intrínseca que entrañan los estudios de estas características, desgranaremos los casos para abordar su compleja realidad; para ello, mostraremos los aspectos históricos, educativos, personales, sociales y de investigación que los conforman. Estas realidades educativas son complejas y pueden obstaculizar la tarea del investigador

al intentar acotar la realidad social; por una parte mucha información se nos va a perder por el camino. Por otra parte, es necesario poner límites para tratar de profundizar en aquellos aspectos que pueden ser relevantes para la compresión de nuestros casos. De esta manera los casos han sido seleccionados en función de las oportunidades que hemos tenido para aprender de los mismos.

Desde un punto de vista formal, el capítulo se estructura en tres secciones fundamentales, a saber:

En la primera sección, se justifica el porqué se han realizado dos Estudios de caso para la investigación.

En la segunda y tercera sección, se abordan dos estudios de caso (en adelante al primero de ellos lo denominaremos, TIC-grado y al segundo, TIC-escuela), relativos a la transferencia de competencias de la asignatura TIC aplicadas a la Educación (UVa) a otras asignaturas del Grado de Primaria y la transferencia de las competencias de la asignatura TIC a la realidad profesional; para ello, se analizan sus tipologías y se definen sus estructuras conceptuales, además de sus contextos.

Asimismo, se expone la estrategia mixta de recogida de datos utilizada para ambos casos; sus fases, las fuentes y las técnicas de recogida de datos empleadas.

Finalizamos el capítulo con las conclusiones del desarrollo seguido en el proceso de la investigación.

2.2. Realización de la investigación a través de la relación de dos estudios de caso

¿Por qué dos estudios de caso?

Las realidades sociales en general y las educativas en particular se estructuran de forma tan compleja que para ser capaces de analizarlas en profundidad debemos diseccionarlas en pequeñas porciones.

De acuerdo con Simons (2011), Rodríguez (2012) y Stake (2010) abogan por un estudio de caso, según Simons (2011) desde la complejidad y unicidad;, apoyándonos en términos de Stake (2010) desde la complejidad y la particularidad.

Para ello nos basamos en el “principio de la parsimonia” en la ciencia el cuál establece que ante dos situaciones, la más sencilla generalmente suele ser la mejor.

Siguiendo esta aproximación en la propuesta de esta tesis, la preferencia no sería por la más sencilla ya que tratamos de justificarlo con la diferencia de tensiones (Issues)[1] y compartiendo los contextos en los dos casos.

En este sentido si la investigación fuera de otro modo, el caso tendría que ser tan grande que sería poco manejable, los informantes serían tan variados que sería difícil de gestionar. Por ello, abordamos dos casos que comparten el contexto histórico y una parte del contexto educativo, -con la particularidad de este último contexto en el caso TIC-escuela-; sin embargo se diferencian claramente en las tensiones, en el estudio de caso TIC-grado, la tensión es hacia dentro (intra) *¿Transfiere el alumnado de la asignatura TIC las competencias que ha adquirido a otra/s asignatura/s del Grado de Educación Primaria? ¿De qué manera?;* mientras que en el estudio de caso TIC-escuela, la tensión es hacia fuera (inter) *¿Facilita el modelo teórico-meteorológico de la asignatura TIC que el alumnado en prácticas y los maestros/as en ejercicio transfieran las competencias adquiridas?*

De este modo, ambos casos tienen entidad suficiente como para ser casos únicos, sin necesidad de ser un caso múltiple, no hay un *quintain*[2] (Stake, 2006) amplio y genérico que transversalice los dos casos, no se identifica un interés central y común a ambos casos.

Finalmente, hemos abordado dos casos porque al haber dos tensiones respectivamente, un caso no puede iluminar las dos tensiones a la vez debido a su complejidad y particularidad. En ese sentido, han hecho falta dos casos.

2.3. Estudio de caso TIC-grado

Una vez que hemos justificado en la sección anterior 2.2. las razones por las que planteamos dos estudios de caso, recordamos la tensión del estudio de caso TIC-grado *¿Transfiere el alumnado de la asignatura TIC las competencias que ha adquirido a otra/s asignatura/s del Grado de Educación Primaria? ¿De qué manera?.* Para ello, mostramos a continuación, su tipología y lo relacionamos con su estructura conceptual, además precisaremos el contexto en el que se ha realizado y ahondaremos en la descripción de sus elementos.

---

[1] No existe una traducción exacta al español de lo que significa el término Issue. En la traducción al español del libro “The art of Case Study Research” se emplea el término tema, que consideramos puede llevar a equívoco al lector.

[2] Término poco común que no tiene traducción en español. Stake (2006) lo define como la meta última que queremos entender tras el estudio y el análisis de los casos seleccionados.

2.3.1. Tipología y estructura conceptual

Describimos la estructura conceptual del primero de nuestros estudios de caso (Stake, 2005) en el que este autor establece que la fórmula ideal para diseñar un estudio de casos pasa por su estructura conceptual genérica a través de seis pasos (ver capítulo 1, secciones 1.8.2.; 1.8.3.).

Como anticipábamos en el capítulo 1, el estudio de caso TIC-grado lo definimos como un estudio intrínseco ya que lo entendemos desde su particularidad y su singularidad, nuestro interés versa en profundizar en lo que en él acontece y diferencia de otros:

> *…a la hora de escoger un caso es frecuente que no sea posible "elección" alguna. A veces el caso nos viene dado, incluso nos vemos obligados a tomarlo como objeto de estudio (…). El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo, estudio intrínseco de casos…*(Stake, 1995, p.16).

Respecto a la afirmación realizada anteriormente, precisamos la relevancia intrínseca del caso que hace que sea especial. Por una parte, la importancia del caso versa en ahondar en la forma en que el alumnado ha adquirido (o no) las competencias en la asignatura TIC; y el impacto que ha producido su paso por la asignatura en otras asignaturas de su formación inicial. Y por otra, consideramos conveniente destacar que el caso me vino dado como profesora de esta asignatura desde el primer año del Grado de Educación Primaria en el curso académico 2008-2009 en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid; mi interés por realizar un proceso de investigación que me permitiera comprender lo comentado anteriormente, fue un aspecto que me ha ayudado a analizar y a reflexionar sobre mi propia práctica, para obtener evidencias y rediseñar la asignatura con el fin de mejorarla.

Una vez definida la tipología de este caso, a continuación, proponemos su estructura conceptual que nos permite acercarnos un poco mejor a la comprensión de su complejidad. Para ello, nos vamos a basar en los seis pasos planteados según el modelo de Stake (2005) y que hemos adaptado a nuestro caso particular representado y detallado en la figura 2.1.

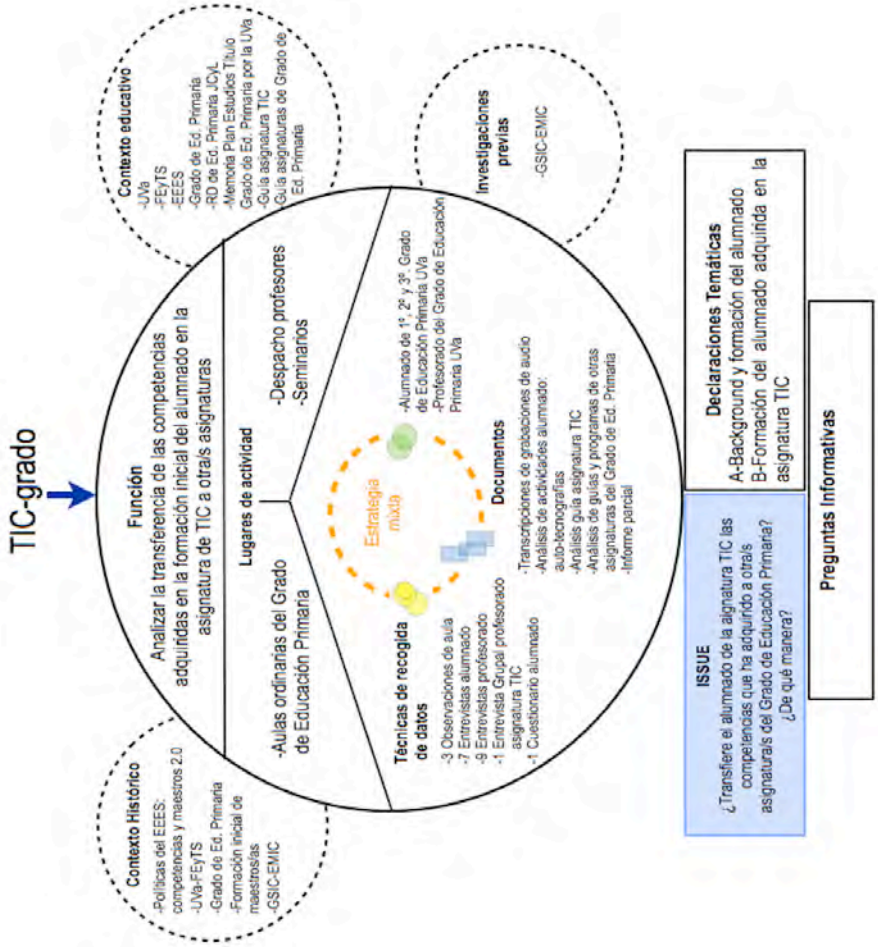


Figura 2.1. Estructura conceptual del estudio de caso TIC-grado

Para ello, los pasos a seguir se concretan en nuestro caso, en los siguientes:

1. En cuanto a **la selección del caso y la descripción de sus características** inicialmente, definimos el estudio de caso TIC-grado a investigar sobre la asignatura TIC aplicadas a la Educación. De esta manera, describimos su función principal, la transferencia de las competencias adquiridas (o no) en la formación inicial del alumnado en la asignatura mencionada con anterioridad a otra/s asignaturas del

Grado de Educación Primaria. Y de este modo, si lo hacen, mostraremos de qué manera. Asimismo nombramos los lugares de actividad en los que hemos recogido la información centrando nuestra atención en: las aulas ordinarias de la titulación de la Facultad de Educación y Trabajo Social (UVa) donde el alumnado desarrolla sus clases, la sala de reuniones y en algunos despachos del profesorado.

2. En lo que respecta al **marco general del caso**, a continuación, hemos descrito en estas secciones previas los siguientes escenarios según los aspectos específicos que influyen en él. Además de ayudar a la comprensión el caso.

A. El contexto histórico, lo situamos en la historia de la creación de la institución educativa de las Escuelas Normales (siglo XIX), donde los futuros maestros/as recibían su formación inicial. Desde los comienzos de las Escuelas Normales y su evolución, a través de las sucesivas reformas educativas y Planes de Estudio, hasta llegar a convertirse en Facultad de Educación (ver sección 2.3.2.).

B. El contexto educativo, lo definimos en la Facultad de Educación y Trabajo Social, en el Grado de Educación Primaria. Todo este contexto lo englobamos dentro de los procesos de cambio que vienen sucediéndose en la sociedad, catalogada por Castells (2009), del conocimiento, así como las implicaciones que ésta tiene en las instituciones de educación superior y en las políticas sobre el EEES, debido a que es uno de los agentes principales de innovación y desarrollo de conocimiento (ver capítulo 1, sección 1.3.). Asimismo, nos centramos en la Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la UVa (Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales), con el objetivo de lograr profesionales habilitados en el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, teniendo en cuenta la evolución sufrida por los Planes de estudio previos (LRU, 1983) (LOGSE, 1990). En el contexto actual, los estudiantes deben desarrollar a lo largo del Grado mencionado con anterioridad, una serie de competencias generales y específicas en cada asignatura. Esta información está especificada en las guías de las asignaturas que se sacaron de esta Memoria para el seguimiento de las competencias en cada asignatura, con especial atención en la guía de la asignatura TIC aplicadas a la Educación. En este sentido, es en esta asignatura en la que hacemos especial hincapié centrándonos en la evolución de su diseño educativo hasta llegar a las necesidades requeridas por el EEES (ver sección 2.3.2., en contexto histórico y educativo).

C. En las investigaciones previas realizadas, en este último contexto consideramos

las tesis llevadas a cabo en el marco del grupo de investigación GSIC-EMIC[3] (Grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos, Educación, Medios, Informática y Cultura) relacionadas con nuestro caso. Tales como Rubia (2002), Jorrín (2006) y Ruiz (2009) (ver sección 2.3.2., en comunidad de práctica en torno a la asignatura TIC).

3. Para concretar la definición de la tensión (Issue) y para aproximarnos a un estudio de caso, la mejor manera es estableciendo *Issues* que lo definen, ya que suponen la tensión necesaria que nos ayuda a comprender el caso (Stake, 2005).
Para ello, en nuestro estudio hemos definido la tensión principal de investigación para entender en profundidad este caso *¿Transfiere el alumnado de la asignatura TIC las competencias que ha adquirido a otra/s asignatura/s del Grado de Educación Primaria? ¿De qué manera?*
A través de la identificación de esta tensión centramos nuestro interés en indagar hasta qué punto el alumnado que cursa la asignatura de TIC aplicadas a la Educación adquiere determinadas competencias generales y específicas que pueden ser, o no, transferibles a otras asignaturas existentes en el Grado. Por medio de este análisis, pretendemos establecer diversas conclusiones sobre el impacto educativo que tiene para el alumnado el paso por esta asignatura en su formación inicial como maestro/a.
Una vez que el Issue del caso está detallado enunciamos el aserto de investigación, que deberá ser constatado por los resultados que obtengamos del proceso de investigación desarrollado. Lo definimos:

> Aserto: *consideramos que el alumnado de la asignatura TIC ha adquirido las competencias pretendidas por la guía docente de la asignatura a través de las actividades propuestas y las transfiere a otras asignaturas del Grado. Además el modelo teórico-metodológico de esta asignatura ayuda a los docentes en activo y al alumnado en prácticas a transferir competencias profesionalizadoras.*

Para dar respuesta a este aserto, es preciso ir desgranándolo en las declaraciones temáticas y preguntas informativas que describimos en los siguientes puntos.

4. En relación a la propuesta de tópicos de investigación o declaraciones temáticas se presentan como un componente fundamental para el estudio de casos. Asimismo, un Issue, al igual que un caso, es de una naturaleza tan compleja que asumimos que resultará casi imposible llegar a comprenderlo en su totalidad. Por tanto, lo parcelamos en unidades más pequeñas llamadas declaraciones

[3] http://www.gsic.uva.es/

temáticas. Éstas nos permiten centrar nuestra tensión de investigación alrededor de una serie de aspectos concretos que nos faciliten su comprensión y análisis. Las declaraciones temáticas que formulamos, las reflejamos a continuación:

A-Background y formación del alumnado: esta primera declaración temática nos permitirá centrar nuestro análisis en la trayectoria personal y en el background formativo del alumnado participante con el uso y la relación con las TIC: cuándo comenzaron a usarlas, qué utilizaban; en cuanto a su etapa escolar, incidiremos en el uso que de las TIC ha hecho nuestro alumnado, tanto en Primaria como en Secundaria. De este modo, conoceremos la formación que ha adquirido el alumnado en TIC previamente a su llegada a la Universidad: alguna experiencia familiar que le haya influido, cursos realizados, actividades desarrolladas, etc.

B-Formación del alumnado adquirida en la asignatura TIC: mediante esta declaración temática trataremos de ver de qué manera el alumnado de la asignatura TIC alcanza los conocimientos necesarios para poder adquirir las competencias generales y específicas requeridas en la asignatura por el título oficial de Maestro/a en Educación Primaria. Además, mostraremos si el alumnado adquiere o no las competencias, cómo las desarrolla y si las transfiere a lo largo del proceso de formación universitario, dependiendo del tipo de actividades realizadas, el uso de herramientas que emplee en otras asignaturas del Grado.

5. En lo que acontece a la definición de las preguntas informativas, al igual que sucede con los casos y los Issues, las declaraciones temáticas también presentan una complejidad grande, que debemos reducir mediante la definición de unidades de análisis e interpretación más contenidas, que denominamos preguntas informativas. Las preguntas informativas, nos ayudarán a organizar la información que, a su vez, nos permitirá dar respuesta a las declaraciones temáticas. De este modo, ahondaremos desde lo particular a lo general de nuestro caso (Jorrín, 2006). Tal y como mencionamos en la sección 1.8.3. del capítulo 1, seguimos una estrategia de reducción anticipada de datos (Miles & Huberman, 1994). De este modo, progresando de los aspectos más concretos hacia los más generales, desde las preguntas informativas hacia la concreción de cada declaración temática, para tratar de comprender las principales preguntas de investigación, según mostramos en la figura 2.2.

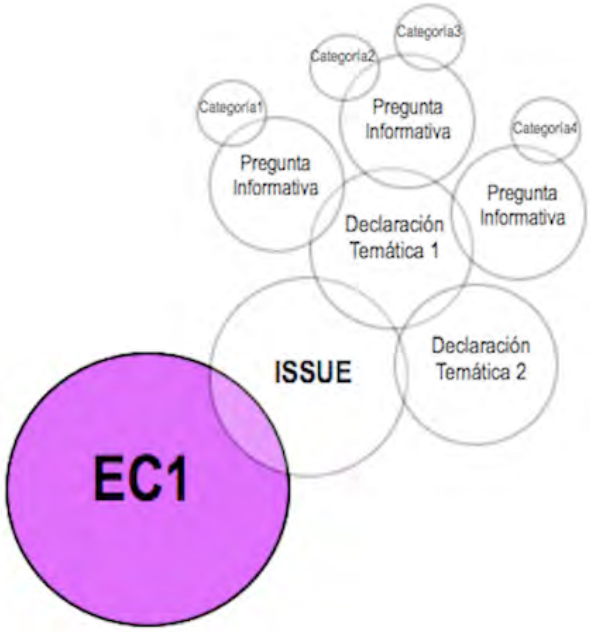


Figura 2.2. Relaciones existentes entre Issue, Declaraciones Temáticas, Preguntas Informativas y Categorías. Adaptación de Jorrín-Abellán (2010)

A continuación, mostramos las preguntas informativas planteadas para cada declaración temática:

A- Background y formación del alumnado

A.1 ¿Cuál es la trayectoria personal del alumnado participante en TIC?
A.2 ¿Cuándo comenzaron a utilizar las TIC?
A.3 ¿Qué formación TIC han recibido en el centro en el que cursaron Primaria? ¿Qué recursos tecnológicos usaron?
A.4 ¿Qué tipo de formación en TIC han tenido en la ESO/FP…? ¿Qué recursos tecnológicos usaron?
A.5 ¿Tuvieron algún otro tipo de formación en TIC antes de comenzar a estudiar el Grado de Educación Primaria?
A.6 ¿Hay algún tipo de experiencia con las TIC en el núcleo familiar del alumnado seleccionado? ¿Cuál? ¿Cómo le ha influido dicha experiencia familiar?

B- Formación del alumnado adquirida en la asignatura TIC

B.1 ¿Qué competencias ha adquirido nuestro alumnado en TIC? Tales como: trabaja

colaborativamente en espacios virtuales, utiliza herramientas multimedia, es capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea…(Competencias específicas-Guía asignatura TIC, véase anexo 1)
B.2 ¿Qué otras competencias ha adquirido el alumnado en la asignatura? (si las ha adquirido)
B.3 ¿Qué tipo de competencias adquiridas en TIC desarrolla el alumnado en otra/s asignatura/s?
B.4 ¿De qué manera se plantea el alumnado seleccionado las competencias adquiridas en TIC en otra/as asignatura/s? ¿Qué características tienen las respectivas asignaturas? ¿Qué tipo de profesorado imparte dichas asignaturas en el Grado de Educación Primaria de la UVa? ¿Qué experiencia, background y creencias tienen sobre las TIC?

Una vez descrita la estructura conceptual del estudio de caso TIC-grado, pasamos a detallar el contexto de la investigación.

2.3.2. Contexto

En esta sección nos detendremos en analizar aquellas características históricas y educativas que son compartidas por ambos casos (TIC-grado, TIC-Escuela). Ambos estudios de caso iluminan Issues distintos, sin embargo comparten elementos contextuales que son similares. En esta sección abordaremos aquellos aspectos histórico-educativos que son comunes en ambos casos para asegurar su brevedad y la no repetición de información.

Los tres contextos en los que enmarcamos los dos casos son los siguientes: histórico, educativo y la comunidad de práctica alrededor de la asignatura TIC.

Seguidamente, resulta imprescindible hacer un breve recorrido histórico hasta llegar a nuestros días y desde esta perspectiva, situar el nacimiento de las instituciones encargadas de la formación inicial de maestros/as (Escuelas Normales).

De este modo, ponemos el énfasis en nuestra Escuela de Valladolid hasta llegar a constituirse como Facultad de Educación y Trabajo Social (UVa). Asimismo, esta formación de maestros/as ha venido acompañada de una serie de Planes de estudio que se han ido sucediendo y amparando en las leyes de los distintos períodos político-educativos que han tenido lugar en España.

Estableciendo un nexo de unión con los Planes de estudio, iniciamos el recorrido educativo acercándonos a los principales cambios que ha supuesto el proceso de reforma en las instituciones universitarias europeas (EEES); tales como la implantación del sistema del crédito europeo (ECTS), los nuevos planes de estudio establecidos (Grados), el modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, etc. Todo ello, nos ha permitido centrar nuestra atención en la asignatura TIC aplicadas a la Educación y a detallar los aspectos y los cambios que se han ido produciendo en su diseño debido a este proceso de cambio surgido (EEES).

Por último, describimos el contexto al que pertenece la investigadora, vinculado a una comunidad de práctica donde la que suscribe desempeña su labor docente alrededor de la asignatura TIC en la Facultad de Educación y Trabajo Social (UVa). A su vez, esta labor ha de entenderse en el marco de la pertenencia a un grupo de investigadores que forman parte del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) de la Universidad de Valladolid GSIC-EMIC (Grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos, Educación, Medios, Informática y Cultura).

Contexto histórico

La definición de los contextos nos ayuda a comprender mejor los casos. Para ello, en este apartado nos adentramos en los aspectos históricos que han influido en el devenir de los casos.

Comenzamos la perspectiva histórica con dos etapas que marcaron el inicio de la formación reglada para ser maestros/as en España, el nacimiento de las Escuelas Normales.

La primera etapa entre 1370 y 1780, cuya principal característica era el carácter gremial de esta actividad profesional de los Maestros. Su preparación, de acuerdo con Lorenzo (1995), se componía de la formación del maestro al lado de otro maestro como pasante en una escuela abierta y en la posterior superación de un examen. En ausencia total de la formación teórica.

En la segunda etapa de 1790 a 1838, se intentó romper el carácter gremial del período anterior. Durante esta etapa, se produjeron acontecimientos tales como la Ilustración y la Revolución Industrial en España, conectando las preocupaciones de la sociedad (Ilustrados) con la importancia de la educación. De acuerdo con Lorenzo (1995), surgieron los primeros intentos de elevar el nivel formativo de los maestros (Real Instituto Militar Pestalozziano, Escuela Lancasteriana).

Las anteriores iniciativas comentadas, prefiguraban las instituciones normalistas que años más tarde iban a acontecer. Además se expresaba la demanda de profesorado y su necesidad de cualificarlos más allá de la simple práctica.

Tras estos precedentes, la institucionalización de la formación de maestros en España comenzaba con la revolución liberal (a partir de 1833) con la creación de un sistema de instrucción pública para ofrecer cobertura de ámbito nacional con establecimientos adecuados para la formación profesional de maestros. De este modo, la escuela estaba en manos del estado como vehículo de dominación ideológica frente a los poderes pedagógicos del Antiguo Régimen encarnados fundamentalmente en la Iglesia (Escolano, 1998).

Por ello, aparecieron en España (por influencia de Francia e Inglaterra) las Escuelas Normales como el origen de la institución de nuestro sistema escolar (Escolano, 1998); desde un plano político caracterizado por la muerte de Fernando VII y los liberales en el poder (SXIX). De este modo, las Escuelas Normales se crearon en un momento acuciante para los profesionales en la enseñanza primaria en nuestro país.

En este sentido, nació en Madrid la primera Escuela Normal llamada Seminario Central de Maestros del Reino (1839). Según Román & Cano (2008) a estas escuelas, acudían dos alumnos por provincia (con cargo a las respectivas Diputaciones Provinciales) para ser formados, de manera que a su regreso, pudieran abrir Escuelas Normales en sus provincias.

Posteriormente a la Escuela Normal de Madrid, otras Escuelas Normales de Maestros se inauguraron en Pamplona (1840), Logroño (1841), Huesca (1842), Salamanca (1842), Segovia (1844), Zaragoza (1844). Según Molero (1978, p.5) *en 1845 ya funcionaban cuarenta y dos Escuelas Normales, de las cuarenta y nueve provincias con que entonces contaba nuestro país.*

Tras varios años y a pesar de los problemas políticos y económicos surgidos por su proceso de creación, el 30 de marzo de 1845, nació la primera institución pedagógica de Valladolid. Se presentó con el nombre de Escuela Normal Seminario de Maestros de Instrucción Pública, y se estableció en el edificio que fue Convento de Premostratenses o Mostenses (ver figura 2.3.). Bajo el lema “los que han de enseñar deben saber lo que enseñan”, para profesores y maestros poseían una meta, perfeccionar la educación e instrucción primaria, institucionalizarla, nacionalizarla y extenderla a todos los ciudadanos.

Figura 2.3. Los Mostenses. Primitivo edificio de la Escuela Normal o Seminario de los Maestros. Valladolid. Primeras décadas del siglo XIX (Arias, 1998, p.253)

Asimismo, junto con estas ideas expresadas por los responsables de la formación de maestros en Valladolid (profesores, maestros/as, Regente, Director) aparecieron tres objetivos claros en torno a los que giraba la recién creada Escuela Normal:

1º-Formar maestros para regir escuelas superiores y elementales completas de instrucción primaria en poblaciones en ausencia de ellas y al amparo de la Ley (de 21 de julio de 1838)[4]

2º-Dotar a Valladolid de una Escuela Normal Superior, para que sus estudiantes pudieran recibir una formación apropiada.

3º-Ofrecer en su Escuela Práctica de Niños un ejemplo de enseñanza como prototipo para las demás escuelas de la provincia y para sus maestros (Cano & Revuelta, 1998).

El currículo con el que se formaba a los futuros maestros se amparaba en el Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino

[4] Ley de 21 de julio de 1838, autorizando al gobierno para plantear provisionalmente un Plan de Instrucción Primaria.

que se promulgó el 15 de octubre de 1843. El currículo se componía de dos cursos, en el que principalmente primaban los componentes culturales (Lectura, Escritura, Lengua, Matemáticas, Historia Natural, Física, Geografía e Historia, Religión y Moral). Los conocimientos pedagógicos se cubrían con dos disciplinas (Principios Generales de Educación Moral, Intelectual y física; y Métodos de Enseñanza y Pedagogía). A esta formación teórica, se añadiría la formación práctica que se desarrollaba en una escuela aneja al Seminario (Román & Cano, 2008).

Años más tarde, la aparición de la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como "Ley Moyano", (ver eje cronológico en la figura 2.5.) organizó el proceso normativo anterior y ordenó la educación a nivel nacional. Se creó una Escuela Normal Central en Madrid, donde se formaron los profesores de las Escuelas Normales provinciales. El Plan de Estudios constaba de 4 años, organizados de la manera siguiente, el nivel Elemental (2 años), el nivel Superior (1 año) y maestro normal (1 año). El Plan era parecido al de 1839, únicamente se añadieron algunas materias; Dibujo, Agrimensura y agricultura para el nivel Elemental y las de Geometría, Ciencias Físicas, Industria y Comercio y complementos de las primeras en el nivel Superior. Para alcanzar el título de maestro normal había que cursar Retórica y Poética, Legislación escolar y otros complementos de Pedagogía teórica y práctica[5]. Esta ley aún tenía autorización para provisionar de personal sin titulación mediante un "certificado de aptitud y moralidad", lo que mostraba la incapacitación de las Normales y los gobiernos para considerar las carencias escolares. Asimismo y a pesar de su inicial definición de enseñanza profesional, los estudios de magisterio sentaron las bases bajo una fuerte carga de componente cultural (Escolano, 1998).

Destacamos que esta Ley también reguló la formación de maestros y maestras con las Escuelas Normales Femeninas, creando en 1858, la Escuela Central de Maestras. En Valladolid se creó la Escuela Normal Femenina en 1861, ubicada en lo que antes fuera convento de San Diego, situado en la calle con su mismo nombre (Arranz, 1998).

Después del ordenamiento de 1857, hay que llegar a 1898 para hallar una nueva reforma de las Normales, exceptuando los cambios realizados en la femenina

[5] "Programa general de estudios de las Escuelas Normales de primera enseñanza" (Real Decreto de 20 de septiembre de 1858), *Colección legislativa de Instrucción Pública*, Madrid, Imprenta Fortaner, 1878, vol. II, pp. 851-853.

de 1882[6]. La reforma del 98, determinada por la difícil situación económica, redujo a dos cursillos de 5 meses cada uno el nivel Elemental, a dos cursos de 9 meses el nivel Superior y a uno más el de los maestros normales. Más tarde, en 1900 los dos cursillos se extendían nuevamente a dos cursos académicos ordinarios. Además, este mismo año, en España se creaba el Ministerio de Instrucción Pública y volvía sobre el tema de las Normales. De este modo, el Estado costeaba el pago centralizado de los maestros, desamparados por los municipios. Años más tarde, en 1909, se instauraba la Escuela Superior de Magisterio. Esta Escuela anticipaba la orientación universitaria de la formación de maestros.

En 1914, dentro de este proceso renovador, se reformaron los estudios de maestro atendiendo a las siguientes innovaciones con el llamado "Plan Cultural": unificación del título (en lugar de dos categorías como en la Ley Moyano), ampliación a 4 años de la carrera de Magisterio, acceso a la enseñanza por oposición pública y supresión del certificado de aptitud. Los maestros se formaban con una orientación clara enciclopedista y culturalista (Escolano, 1998).

El Plan mencionado con anterioridad, estuvo vigente hasta la época republicana, y aunque se elevó el nivel formativo de los docentes primarios, no satisfacía sus aspiraciones. Por ello, fue preciso llegar a la etapa republicana para satisfacer las expectativas. Según el Decreto de 29 de septiembre de 1931, el "Plan Profesional" acercaba a las Escuelas Normales al ámbito de la educación superior. Este Plan organizaba los estudios de Magisterio en tres períodos: de cultura general, que se recibía en los institutos de segunda enseñanza; de formación profesional, desarrollándose en las Escuelas Normales; y de práctica docente, que se realizaba en las Escuelas Primarias Centrales. A lo largo de estos tres cursos se impartían las siguientes materias con una marcada orientación pedagógico-profesional (frente al carácter culturalista de los currícula anteriores): conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales, metodologías específicas y prácticas, así como enseñanzas de párvulos, deficientes mentales y superdotados (Escolano, 1998).

En este mismo año y por Decreto, hubo una fusión de las Escuelas Normales masculinas y femeninas de Valladolid con el profesorado. El edificio se ubicaba en la Plaza España y disponían de una biblioteca (ver figura 2.4.).

---

[6] Cambios curriculares: examen de acceso (limitación de plazas), entrada de profesorado mixto y extracción universitaria, dotación al centro de moderno material científico y pedagógico, supresión de exámenes por evaluación conjunta. Y nueva institución: Museo de Instrucción Primaria.

Figura 2.4. Nuevo edificio Escuela Normal Valladolid 1927 (edificio aún sin concluir) (Díaz, 2008, p.92)
En 1931 Seminario de Maestros y Maestras

Cabe destacar que en este primer tercio del siglo XX, aconteció una etapa de auge en la formación de profesorado primario en Valladolid. Esto fue debido a la necesidad de ensayar una reforma integral de la enseñanza, a la que se unían aspectos metodológicos, personales, de infraestructura y de colaboración institucional, paralizada por un Ayuntamiento reticente (económicamente) a cumplir con sus competencias educativas y sus responsabilidades financieras[7] (Palmero, 1998).

En 1939, tras el auge de las Escuelas Normales en la II República y con los inicios de la dictadura franquista en España, surgió un grave retroceso hacia el Plan de 1914 en la Educación Primaria y por consiguiente, en la formación del profesorado. Esta formación destacó por un cambio radical hacia una orientación ideológica y política, intentando convertir a los maestros en idearios políticos.

[7] Véanse: Archivo Municipal de Valladolid. Carpeta 119 y ss., Archivo de Chancillería: Documentación Municipal. Legajo 39 y ss. Referencias al lamentable estado de las Escuelas Normales durante el primer tercio del siglo XX en la ciudad de Valladolid puede verse en (Nieto, 1993).

Con el Decreto de 10 de febrero de 1940, ya durante el Franquismo, se puso en marcha el Plan Bachiller, como respuesta a la precaria situación que se había dejado a las escuelas y al magisterio (bajas, exilio…) como consecuencia de la guerra civil. Se restableció la separación entre alumnos y alumnas y se retornó a la normativa del Plan de 1914. Además se intentó convertir a los bachilleres en maestros de enseñanza libre, mediante la aprobación de ciertas disciplinas de carácter religioso, pedagógico y artístico-técnico (Escolano, 1998).

Años más tarde, en 1945, con la Ley de Enseñanza Primaria y el Plan de Formación surgido ese mismo año, se exigía para ser maestro/a: el título de Bachiller Elemental y superar un examen de ingreso. La duración era de 3 años y finalizaban con un examen de reválida. A su vez, la implantación de esta ley supuso un retroceso en materia de coeducación, al volver a un sistema de formación de maestros/as diferenciado entre hombres y mujeres. Además, la nueva denominación de las Escuelas Normales pasó a ser Escuelas de Magisterio.

El currículum desarrollado y modificado por el Reglamento Normalista de 1950, vigente hasta 1967, se organizaba por los objetivos siguientes en torno a la formación religioso-moral, político-social, física, cultura general, profesional teórica y profesional práctica (Román & Cano, 2008).

La ley de Enseñanza Primaria de 1965, de Reforma de la Educación Primaria, estableció que para estudiar Magisterio, había que tener el título de Bachillerato Superior (Universitario). Es decir, ampliaba dos años la formación mínima de acceso a estos estudios. Con esta Ley surgió el Plan de estudios de 1967, plan en el que se elevaba el nivel de formación cultural de los maestros, además fue el último plan no universitario para la formación profesional de los maestros/as. Se realizaba en 3 cursos académicos, los dos primeros eran teóricos destacando asignaturas pedagógicas, psicológicas y filosóficas. Y el tercer curso era práctico. El título que se otorgaba era de carácter generalista: Maestro de Enseñanza Primaria.

En 1970, con la llegada de la Ley General de Educación se otorgaba a la formación de Maestro la categoría de Carrera Universitaria (perdida en 1939). Un año más tarde, se elaboró un nuevo plan de estudios denominado Plan Experimental de 1971. Los estudios se constituían en tres años accediendo con el Curso de Orientación Universitaria (COU). Además, existía un predominio cultural en su formación gracias a la incorporación de nuevas especialidades (Ciencias, Ciencias Humanas, Filología y Preescolar) y una carencia de materias pedagógicas y de las prácticas de enseñanza. Un año después, se produjo la transformación de

las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB.

En este sentido, la Escuela Universitaria de Valladolid se empezó a construir en el año 1973 trasladándose del Edificio de Plaza España al nuevo edificio de Huerta del Rey en el curso académico 1974-1975.

Posteriormente, en 1983, con la Ley de Reforma Universitaria (LRU) se sentaron las bases de las Escuelas Normales en la Universidad. En 1985, se contempló la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE); integrándose en 1990, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), definitivamente los estudios de Magisterio en la Universidad. El Plan de estudios de 1990, estaba acompañado de la Prueba de Selectividad y tras superarse, el período de formación de 3 años, el título otorgado era de Maestro Diplomado en: Educación Infantil, Educación Primaria, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Musical, Educación Física y Lenguas Extranjeras. Un año más tarde, se estableció por Real Decreto 1440/1991 de 30 de Agosto, el Título Universitario Oficial de Maestros en su diversidad de especialidades así como las directrices de los Planes de Estudio para su obtención (Román & Cano, 2008).

A partir de 1992, sucedió que algunas de las Escuela Normales una vez transformadas en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica (Magisterio) pasaron a convertirse en Facultades de Educación siempre que cumplieran los requisitos necesarios para incorporar las licenciaturas e impartir los cursos de doctorado por la falta de doctores. De este modo, en los nuevos centros se realizaban estudios de Diplomatura, Licenciatura y Doctorado.

En esta línea, en Valladolid se creó la Facultad de Educación y así lo recogió el Real Decreto 1730/1994 de 29 de julio (BOE de 2 de septiembre, 1994) impartiéndose enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Maestro con especialidades autorizadas. Asimismo, en 2002, la Facultad de Educación se fusionó con la Escuela Universitaria de Trabajo Social; creándose la Facultad de Educación y Trabajo Social e inaugurándose un nuevo edificio, el mismo que en la actualidad, y que se encuentra situado en el Paseo de Belén.

A continuación, en la figura 2.5. ilustramos un breve resumen cronológico de todo este contexto histórico recorrido:

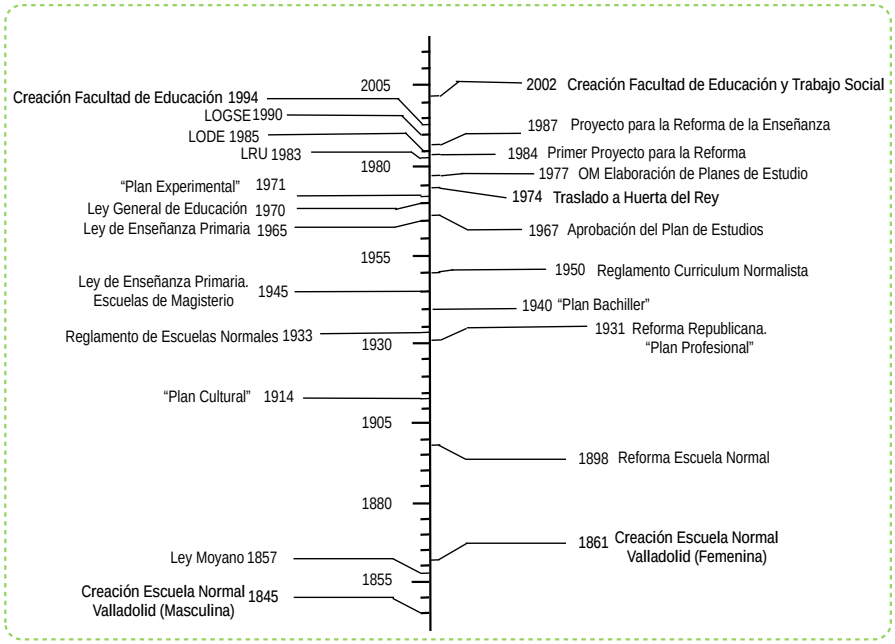


Figura 2.5. Eje cronológico con los hitos más representativos de la formación de Maestros en España. En **negrita**, los correspondientes a Valladolid. Adaptado de (Arias, 1998, p.8)

A modo de síntesis, hemos desglosado el recorrido realizado de la formación de maestros/as en España desde su nacimiento, con la creación de las Escuelas Normales condicionadas al servicio sociopolítico de cada momento, hasta llegar a las Facultades de Educación, dando el reconocimiento formal a la necesidad de formar a los maestros/as, permitiendo este nuevo tipo de centros (Lorenzo, 1995).

Contexto educativo

De la misma manera que hemos descrito el contexto histórico, a continuación, concretamos el contexto educativo de la investigación, donde mostramos el sistema educativo y las particularidades que le rodean en el que se han desarrollado los casos para, de este modo, situar al lector en la realidad educativa de la presente investigación. Además, desde este contexto abordamos en la sección 2.4.2. concerniente al caso TIC-escuela, la especificación de los centros seleccionados a través del alumnado que ha realizado las prácticas de 4º de Educación Primaria y de una docente en activo.

Dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han concretado una serie de cambios que se han sometido a escenarios educativos como lo acontecido en esta investigación, con todo un entramado de cambios legislativos, estructurales y organizativos que afectan tanto al docente como al discente por la reforma educativa promovida por Bolonia (1999).

En este sentido, el contexto educativo lo ubicamos en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. En la FEyTS, comenzó a implantarse en el curso académico 2009-2010 un proyecto piloto concerniente a la reforma de Bolonia. De acuerdo con la definición de "proyecto piloto" aportada por Colás & De Pablos, 2005 (citado en Rubia & Marbán, 2006, p.304)

> *Un "Proyecto Piloto" es una experiencia de carácter experimental que posibilita la acumulación de conocimientos y habilidades, proporcionando un bagaje de instrucción y el desarrollo de nuevas destrezas para actuar sobre un área determinada. Dicho proyecto nos aporta un conocimiento empírico sobre los procesos de adaptación de las enseñanzas universitarias a las nuevas orientaciones políticas.*

Por ello, nos ha llevado a mostrar una serie de cambios organizativos en la docencia universitaria (ver capítulo 1, sección 1.3.1.), tales como las nuevas metodologías que se centraban en el aprendizaje, tratando de ayudar al alumnado a aprender de manera autónoma; buscando y construyendo el conocimiento mediante la realización de actividades críticas que en ocasiones son apoyadas por el uso de herramientas tecnológicas. A su vez, se ha pretendido que el rol del profesorado cambiara, pasando de poseedor del conocimiento a facilitador de aprendizajes (Salinas, 2004).

Asimismo, en estos procesos de cambio, las competencias juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que no deberían limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos. De esta manera, los escenarios educativos del EEES demandan espacios para la reflexión, la crítica, la transferencia y aplicación de contenidos a las necesidades emergentes de la sociedad del conocimiento. Como consecuencia de los procesos de cambio, emergen nuevas formas de entender la formación de maestros/as (Ruiz, 2009) y de aprender por parte del alumnado con y sobre TIC.

Como consecuencia del proceso de convergencia descrito previamente en el capítulo 1, sección 1.3.1.a., y fruto de la numerosa documentación oficial generada en la gestación del EEES en nuestra universidad en general y en la titulación que

nos compete en particular, recogemos a modo de resumen los principales elementos en los que se basa el modelo educativo para el EEES:

-Cualificación, ECTS, competencias y planes de estudio: se propone un modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado basado en el desarrollo de competencias, con un sistema de créditos ECTS. Uno de los elementos clave son los planes de estudio que se han establecido en el proceso de convergencia con el objetivo de plantear un nuevo modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo y la adquisición de competencias propuestas por el Proyecto *Tuning* (2000), mediante la implantación de un sistema de créditos ECTS[8] como unidad de medida de los aprendizajes alcanzados por el alumnado. De este modo se crean las guías docentes adaptadas al crédito europeo, documento para el alumnado donde se dispone la información relativa del diseño curricular de cada asignatura: objetivos de aprendizaje, contenidos a desarrollar, competencias generales y específicas, metodología, actividades, evaluación, etc.

-Adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios: viene marcado por la implantación de los Grados y los Posgrados. En nuestro contexto, nuestra atención está puesta en el primer nivel, el Grado, que se regula por el Real Decreto 55/2005[9] que conlleva una formación universitaria integrando las competencias genéricas: básicas, transversales (formación de personas) y las más específicas relativas a la orientación laboral.

-El Suplemento Europeo al Título (SET), por el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título, que se implanta como un modelo de información unificado para el titulado universitario sobre los estudios cursados por los estudiantes españoles. En este caso, cuando el alumnado termina sus estudios, la expedición del título será válida en otras instituciones europeas.

-Movilidad: en este caso como fomento de la interculturalidad y como apuesta para elevar la calidad académica (Bautista, 2004) del alumnado, profesorado y personal investigador.

---

[8] Un crédito ECTS equivale a 25 o 30 horas de carga de trabajo en el alumnado.

[9] Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican 55/2005, de 21 de enero.

-Calidad: existe un afán evaluador de la enseñanza universitaria, con procesos de evaluación de la calidad y de acreditación por agencias externas e internas de la comunidad universitaria.

-Formación del profesorado: según los argumentos que se han propuesto en la documentación oficial, ponen el énfasis en el aprendizaje para favorecer la autonomía del alumnado y la formación a lo largo de la vida.

Hemos tratado de resumir de manera muy sintética los principales rasgos del EEES puesto que, éstos implican cambios docentes de gran calado.

En este sentido, la reconceptualización de la docencia ha venido en parte amparada por los cambios que este proceso de convergencia europea demanda a las instituciones educativas, donde las TIC adquieren un papel fundamental como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia de los procesos de cambio, emergen nuevas formas de entender la formación de maestros/as y de aprender por parte del alumnado con y sobre TIC.

Por ello, resulta imprescindible ver la evolución y los cambios que se han ido produciendo en el diseño de la asignatura en la que centra esta investigación, TIC aplicadas a la Educación.

A continuación, analizamos cómo ha sido la evolución de la actual asignatura TIC aplicadas a la Educación desde su incorporación al plan de estudios de la diplomatura de maestro (mencionado en el contexto histórico) hasta la actualidad con la existencia de los grados.

En la década de los ochenta, se produjo un importante impulso de las tecnologías en España por la creación y desarrollo de programas educativos impulsados por el Ministerio de Educación (Programas Atenea y Mercurio) destinados a la incorporación de ordenadores en el sistema escolar (Area, 2009). Por ello, hubo una introducción de las tecnologías de la información como vehículo para la renovación pedagógica. Asimismo y dada la importancia generada, existió una necesidad de formar al maestro con un dominio básico de los principales recursos tecnológicos.

En 1983 con la Ley de Reforma Universitaria (LRU) se reconoció la autonomía de las Universidades y la elaboración y aprobación de sus planes de estudio, ya que hasta ese momento siempre habían sido estudios generalistas. Posteriormente, en el curso 1986-87 se inició la reforma de los planes de estudio. Con el RD 1497/87 de

27 de noviembre, se establecieron las directrices generales comunes a los planes de estudio de los títulos universitarios con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En 1990 se aprueban las directrices generales para la elaboración de los planes de estudio. Un año más tarde, por Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, se marcaron las directrices propias del Título Universitario Oficial de Maestro en su diversidad de especialidades y los planes de estudio[10]. Por ello, el 27 de septiembre de 1995 (resolución 11 de septiembre de 1995), se publicó en el suplemento del BOE nº 231 la resolución por la que la Universidad de Valladolid, establece el plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Primaria, en la Facultad de Educación de Valladolid. De este plan de estudios formó parte la asignatura *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación* (*NNTT*-antigua asignatura TIC).

Para ello, esta asignatura troncal impartida anualmente, formaba parte del plan de estudios de Maestro Diplomado en Educación Primaria con una carga de 207 créditos, donde a NNTT le correspondía una carga de 4 créditos LRU[11] (3 teóricos y 1 práctico) y se impartía en el primero de los tres cursos de la Diplomatura. Además, el grupo de profesorado encargado de esta asignatura formó una pequeña comunidad de práctica alrededor de esta asignatura, preocupados por su docencia y por poner en marcha procesos de investigación (a partir del curso académico 2005-2006) vinculados a ella (Jorrín-Abellán, Rubia-Avi, Anguita-Martínez, Gómez-Sánchez, & Martínez-Monés, 2008) (ver en esta sección 2.3.2. en el siguiente contexto, comunidad de práctica en torno a la asignatura TIC).

Los descriptores de la asignatura eran: recursos didácticos y nuevas tecnologías: utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas. Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales. Y su vinculación a áreas de conocimiento de: Didáctica y Organización Escolar. Lenguajes y Sistemas Informáticos. Comunicación Audiovisual y Publicidad.

Los objetivos que se pretendían desarrollar en la asignatura eran:

-Identificar la relación de los medios en el contexto de la educación, y en el marco de la didáctica.

-Comprender la necesidad de alfabetización icónica, informática y telemática

[10] Los planes de estudio seguían la normativa: Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre; Real Decreto 1267/1994 de 10 de junio; Real Decreto 2347/1996 de 8 de noviembre; Real Decreto 614/1997 de 25 de abril; Real Decreto 779/1998 de 30 de abril. Por los que se establecieron las directrices de los Planes de Estudio de los Títulos Universitarios de carácter oficial a nivel nacional.

[11] Un crédito LRU equivalía a 10 horas de carga de trabajo en el alumnado.

en la educación.
-Conocer las posibilidades de integración didáctica de los medios escritos, imagen y sonido en la enseñanza.
-Desarrollar aptitudes positivas hacia el diseño de medios en materia de tecnología educativa.

La asignatura perteneciente al Departamento de Pedagogía estaba compartida con otro departamento, el de Didáctica de la Expresión Plástica y la impartían dos profesores al 75% y 25%. El primero de ellos contaba con 3 créditos de la asignatura y el segundo, con 1 crédito. Esta colaboración entre departamentos se desarrolló durante 5 cursos académicos (1995-2000).

La metodología a utilizar se fundamentaba en los conocimientos y en los contenidos sobre todo teóricos a adquirir, basándose en el aprendizaje significativo del alumnado.

Los 4 bloques de contenidos conceptuales se concretaban en 10 temas, en cada uno de ellos se proporcionaba documentación (artículos, capítulos de libro) para responder a la realización de un trabajo teórico (Rubia, 1996). Los temas los especificamos en la siguiente tabla:

BLOQUES	TEMAS
Introducción. Contextualización de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Conceptos fundamentales.	Tema 1. Conceptos fundamentales y marco general educativo: Tecnología Educativa, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.
Bloque I. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Los medios: conceptualización, uso, selección y clasificación.	Tema 2. Fundamentos y bases de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Perspectivas curriculares en cuanto a la selección y uso de los medios educativos. Tema 3. Métodos y medios: acercamiento a los medios de instrucción. Principal clasificación de medios: taxonomías y modelos. Iniciativas institucionales en cuanto a medios de enseñanza. Tema 4. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y organización de los recursos educativos.
Bloque II. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación y su relación con el tratamiento y control de la	Tema 5. Los medios informáticos y su utilización curricular. Tema 6. Los medios telemáticos y su inclusión en la escuela.

Información a través de los medios informáticos y telemáticos.	Tema 7. Manifestaciones institucionales: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Programas Atenea, Platea y Mentor).
Bloque III. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación y su relación con los medios de comunicación.	Tema 8. Los medios de comunicación y su utilización curricular. Tema 9. Manifestaciones institucionales: Programa Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Programas Mercurio). Tema 10. Los medios multimedia. La integración de varias tecnologías.

Tabla 2.1. Cursos académicos 1995-2000. Asignatura NNTT: Bloques y Temas

En este caso, el área de Expresión Plástica se encargaba de la parte práctica del bloque III.

Las actividades que se desarrollaron a partir del curso académico 1995-96, fueron la mayoría grupales (2 o 3 alumnos/as), actividades teóricas, prácticas y teórico-prácticas. Tales como:

Actividades	
Actividades teóricas	Trabajo de desarrollo de una opinión personal fundamentada sobre algunas cuestiones de los temas de la asignatura.
Actividades teórico-prácticas	Análisis y debate a base de cuestionarios.
Actividades prácticas	Análisis, desarrollo y creación de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación: -desarrollo y creación de medios educativos para su inclusión en contextos curriculares -diseño de actividades con medios educativos -búsqueda de recursos

Tabla 2.2. Cursos académicos 1995-2000. Asignatura NNTT: Actividades

En términos generales, en la asignatura se intentaba potenciar la participación por parte del alumnado en todas sus actividades, incluso en las clases magistrales, se trató de interactuar entre alumnado y profesor/a.

También se llevaba a cabo un proceso reflexivo por parte del alumnado a través de la realización de las actividades y dentro de los grupos de trabajo. Asimismo se tuvo en cuenta la comunicación en los grupos de trabajo, reflexiones, etc.

Durante los años 2000 al 2003, la asignatura NNTT siguió la línea del diseño educativo expuesto anteriormente, aunque con algunos pequeños cambios que a continuación mencionamos (Anguita, García, Villagrá, & Jorrín, 2009). A partir del curso académico 2000-2001 la asignatura se impartió en un solo cuatrimestre.

Los temas de la asignatura se redujeron a 6 de manera general, aunque dependiendo de las especialidades de la Diplomatura de Educación Primaria, el profesor/a desglosaba estos temas en 8 o en 4. Por ejemplo en la especialidad de Lenguas Extranjeras eran 4 temas (ver programa NNTT de L.E. en anexo 2), mientras que en Audición y Lenguaje se contemplaban 8 temas (ver programa NNTT de A.L. en anexo 3). A continuación, mostramos la siguiente tabla con los temas y sus contenidos:

TEMAS	
TEMA 1	Nuevas Tecnologías multimedia. Conceptos básicos.
TEMA 2	Las Nuevas Tecnologías Multimedia en el sociedad actual.
TEMA 3	Los medios de comunicación como objeto de estudio y agentes educativos. Imágenes y medios de comunicación.
TEMA 4	Los medios de comunicación como objeto de estudio y agentes educativos. Internet en la sociedad actual y la Educación.
TEMA 5	Las Nuevas Tecnologías Multimedia como recursos didácticos.
TEMA 6	Las Nuevas Tecnologías Multimedia como contenidos educativos y curriculares.

Tabla 2.3. Cursos académicos 2000-2003. Asignatura NNTT: Temas

Durante los años 2000-2003, en la asignatura NNTT se concretaron más las actividades a desarrollar, especificando 4 actividades prácticas para la creación final de un dossier en el que se adjuntaban todas estas actividades realizadas en grupo:

Actividades	
Actividades teóricas	Trabajo de desarrollo de una opinión personal fundamentada sobre algunas cuestiones de los temas.
Actividades prácticas	-Realización de un sistema de comunicación alternativo. -La elaboración de un periódico escolar. -Elaboración de un informe sobre Internet. -Creación de un montaje-historia multimedia a través de PowerPoint.

Tabla 2.4. Cursos académicos 2000-2003. Asignatura NNTT: Actividades

A partir del curso académico 2003-2004, la comunidad de práctica conformada por el profesorado implicado en la asignatura comenzó a realizar distintas experiencias de innovación docente, por lo que se llevaron a cabo sucesivas modificaciones del diseño educativo inicial de la asignatura NNTT (Anguita et al., 2009).

Se pretendió potenciar el trabajo reflexivo y analítico del alumnado en torno a las problemáticas propuestas por el profesorado, el aprendizaje basado en problemas (PBL-Problem Based Learning) (Moore, Sherwood, Bateman, Bransford, & Goldman, 1996) (Thomas, 2000). A su vez, este diseño estaba inspirado en algunos de los principios propuestos por el aprendizaje cooperativo (CSCW-Computer Supported Cooperative Work) (Grudin, 1994) dando especial importancia al uso de un Learning Management System (LMS), antecesor de los actuales: BSCW[12] (Appelt & Birlinghoven, 2001) herramienta que permitía un espacio de trabajo compartido como apoyo a los aprendizajes y a los procesos de tutoría individualizada en grupos pequeños del alumnado (Anguita et al., 2009). A continuación mostramos cómo se presentaba la asignatura en BSCW:

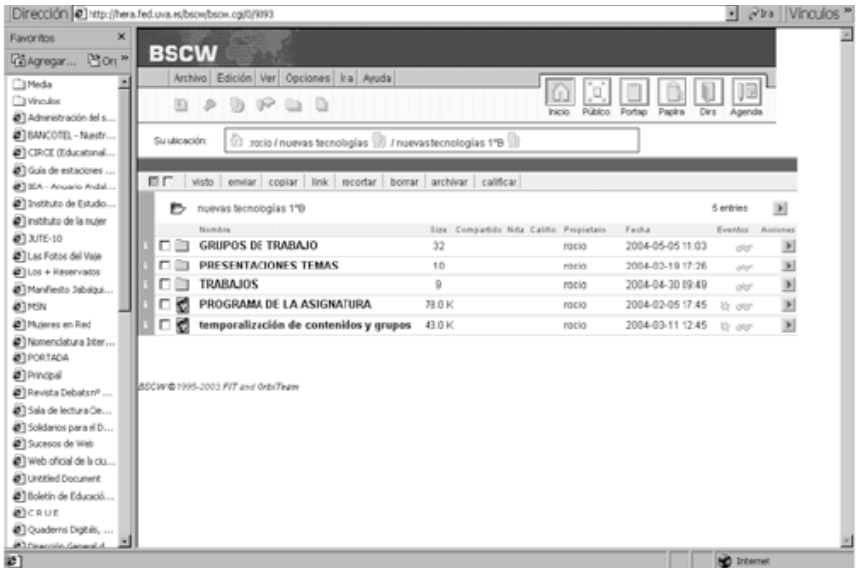


Figura 2.6. Aspecto general de BSCW para la docencia en un grupo de NNTT

[12] BSCW (Basic Support for Cooperative Work): herramienta que permite un espacio de trabajo compartido donde el alumnado podía almacenar documentación, imágenes, enlaces, etc. estructurándolo a través de carpetas y documentos. Entrando a través de un usuario y una contraseña.

En cuanto a los temas y sus contenidos, continuaban siendo 6:

TEMAS	
TEMA 1	Conceptos fundamentales: Tecnología Educativa, Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Multimedia.
TEMA 2	El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las sociedades actuales.
TEMA 3	La integración curricular de los medios en la enseñanza.
TEMA 4	Los medios informáticos y su utilización curricular.
TEMA 5	Programas Institucionales de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Escuela.
TEMA 6	Los medios de comunicación y su utilización curricular.

Tabla 2.5. A partir del curso académico 2003-2004. Asignatura NNTT: Temas

A continuación, destacamos las actividades que el alumnado debía desarrollar a partir de este curso académico (2003-2004) cuya finalidad pasaba por la realización de un recurso didáctico multimedia para llevarlo al aula de Educación Primaria. Las propuestas prácticas se desarrollaban en parejas o grupos de tres personas a través de procesos de colaboración:

Actividades	
Actividades teóricas	Trabajo de desarrollo de una opinión personal fundamentada sobre algunas cuestiones de los temas trabajados.
Actividades teórico-prácticas	Análisis de páginas web educativas. Análisis de anuncios publicitarios. Análisis de programas de TV. Análisis de prensa. Análisis de programas institucionales de implantación de las TIC. Debates sobre el impacto de las TIC en las sociedades contemporáneas y en la educación.
Actividades prácticas	Realización de un recurso didáctico multimedia.

Tabla 2.6. A partir del curso académico 2003-2004. Asignatura NNTT: Actividades

Cabe destacar, que en el período de estos cursos académicos, fue relevante la regulación oficial relativa a la implantación del EEES en nuestro país, que se desarrolló con la Ley Orgánica de Universidades (LOU)[13] (2001). Esta Ley, planteaba el compromiso de la sociedad española con el sistema universitario español, tratando de responder a sus necesidades, y siempre con el objetivo de

[13] Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

favorecer la calidad y la excelencia. De igual forma pretendía ir generando un clima de confianza mayor en/con las instituciones de enseñanza superior. Asimismo el *Informe Tuning* (González & Wagenaar, 2003) y los *Libros Blancos* (ANECA 2004a y b) sirvieron de entrada inicial de las competencias en la enseñanza universitaria europea y española respectivamente. Tal y como mostrábamos en el capítulo anterior, en la sección 1.3.2., los primeros documentos introducidos en España fueron estos Libros realizados por diversas comisiones de la ANECA, documentos relevantes en este intento de adecuar los planes de estudios de las Universidades españolas al marco de convergencia europea, adoptando el modelo de competencias. Por ello, se centraba en el diseño de competencias ya que describen los resultados del aprendizaje del alumnado. Se dispusieron los puntos de referencia para las competencias genéricas generales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas (saber, saber hacer, saber ser y saber estar), para describir los objetivos de los planes de estudio (Ruiz, Rubia, Anguita, & Fernández, 2010).

A partir del curso académico 2005-2006, el grupo de profesorado de la asignatura llevó a cabo nuevas propuestas de evaluación para la mejora de NNTT debido a los resultados del proceso de evaluación al que se había sometido el diseño previo de la asignatura (Jorrín-Abellán et al., 2007). Entre las conclusiones se destacaba:

-el diseño educativo generaba una excesiva carga de trabajo tanto al alumnado como al profesorado.
-los grupos de trabajo del alumnado heterogéneos y cambiantes dificultando el desarrollo de la asignatura.
-la parte teórica de la asignatura era excesiva y dificultaba en el tiempo la parte práctica en el alumnado.
-Los recursos de apoyo tecnológico que se utilizaban, no se entendían como una unidad; dificultando la tarea del alumnado.

Además, como apoyo tecnológico se sustituyó BSCW por la herramienta colaborativa Synergeia (Appelt & Birlinghoven, 2001). En esta plataforma el profesorado organizaba la propuesta educativa y el alumnado trabajaba, interactuando y compartiendo temas y actividades con los compañeros/as. Esta nueva versión permitía realizar un seguimiento del alumnado e incorporaba chat y foros.

De esta manera, el diseño educativo de la asignatura se apoyó firmemente en los planteamientos del aprendizaje colaborativo apoyado por ordenador (CSCL-

Computer Supported Collaborative Learning) (Dillenbourg, Eurelings, & Hakkarainen, 2001) y del aprendizaje por indagación (IBL-*Inquiry Based Learning*) (Bruce, 2000).

Tras una reflexión generada como colectivo de la asignatura, el profesorado analizó los puentes entre los dos planteamientos del diseño educativo en los que se apoyaba la asignatura IBL y CSCL, concluyendo los siguientes aspectos (Anguita et al., 2009):

-Los dos planteamientos pedagógicos entienden la educación de manera global respecto de las áreas que concurren a planificar y realizar las actividades educativas.
-Los dos enfoques asumen que el apoyo de las actividades debe estar en situaciones reales, porque se aprende mejor desde los contenidos con significado, de esta manera se construyen conceptos nuevos sobre los que ya se poseen y apoyándose en las teorías socio-constructivistas de la psicología (Pérez Gómez, 1992). El planteamiento de las tareas de aprendizaje construyendo ideas personales que ayuden a rehacer conceptos aprendidos por cada persona, es la mejor manera de realizar el aprendizaje; asumiendo de esta manera el proceso de integración de conceptos y esquemas mentales a través de la reflexión.
-A su vez, comparten el planteamiento de los procesos de aprendizaje, formulando no tanto estructuras formales de contenidos sino preguntas en situaciones entendidas como problemas, es decir desde una perspectiva problematizadora.
-Las dos corrientes conciben que un buen desarrollo del aprendizaje durante el proceso de trabajo, debe ser por medio de la relación social, de tal manera que las personas aprenden juntas, considerando el trabajo grupal y la participación activa del alumnado.

Este nuevo diseño educativo se puso en práctica en el curso 2006-2007. En este momento se optó por una nueva propuesta de apoyo tecnológico a la misma, integrando wiki con Synergeia, eligiéndose MediaWiki[14] como tecnología básica de soporte del diseño de la asignatura NNTT. Principalmente se eligió por la flexibilidad que tenía para el desarrollo del aprendizaje colaborativo y su interfaz sencilla.

[14] MediaWiki es un software bajo Licencia Pública General de GNU (GPL General Public License) creada por la Free Software Foundation a mediados de 1980, dicho software permite editar libremente en wikis todo tipo de documentación con la idea de generar contenidos de manera colaborativa.

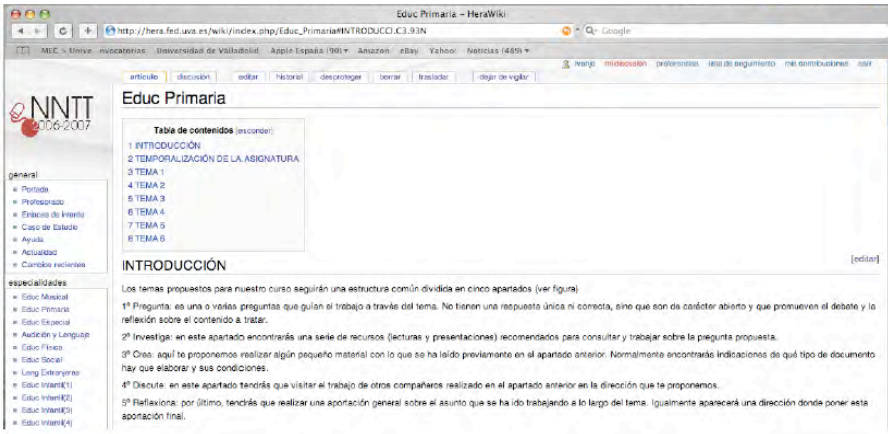


Figura 2.7. Aspecto del entorno colaborativo diseñando para la asignatura NNTT. Curso académico 2006-2007

Siguiendo el programa de la asignatura impartido hasta el momento, se construyó un esquema de trabajo apoyado en una espiral circular (ver figura 2.8.), donde se mostraba la transferencia que el alumnado podía hacer de los contenidos procedimentales trabajados a través del ciclo de actividades IBL. En este momento la asignatura estaba estructurada en 6 temas, con una duración de dos semanas por tema, y como punto de referencia un caso de estudio para el que se debía ir generando diferentes recursos educativos. De este modo, el caso describía un escenario educativo de Educación Primaria (en nuestro caso), basado en un centro de Valladolid donde el alumnado de la asignatura usaba los recursos educativos generados, y de esta forma promover la integración curricular de las TIC en el mismo.

Figura 2.8. Temas: contenidos conceptuales de NNTT.
Adaptado de (Jorrín-Abellán et al., 2007)

A su vez, cada uno de los 6 temas propuestos de la asignatura seguían una estructura común, basada en los planteamientos del aprendizaje por indagación (IBL) (Bruce, 2000) que dividía el proceso didáctico en cinco fases (ver figura 2.9.):

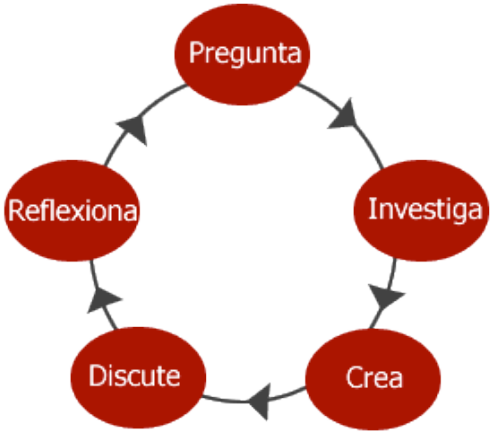


Figura 2.9. NNTT: Ciclo de actividades IBL.
Adaptado de (Jorrín-Abellán et al., 2007)

1º Pregunta: una o varias preguntas que guiaban el trabajo a través del tema. No tenían una respuesta única ni correcta, sino que eran de carácter abierto, para promover el debate y la reflexión sobre el contenido a tratar.

2º Investiga: en este apartado se encontraban una serie de recursos (lecturas y presentaciones) recomendados para consultar y trabajar sobre la pregunta propuesta.

3º Crea: se proponía realizar algún pequeño material con lo que se había leído previamente en el apartado anterior. Normalmente se encontraban indicaciones de qué tipo de documento había que elaborar y sus condiciones.

4º Discute: en este apartado había que consultar el trabajo de otros compañeros realizado en el apartado anterior en la dirección propuesta.

5º Reflexiona: por último, había que realizar una aportación general sobre el asunto que se había ido trabajando a lo largo del tema. Igualmente había una dirección en un apartado de la wiki donde poner esta aportación final.

Respecto a la metodología de trabajo en clase giraba en torno al aprendizaje colaborativo y todas las actividades se desarrollaban en grupos de 2 personas y/o gran grupo. Las actividades planteadas desde el caso constaban de 6 grandes trabajos para la asignatura, uno en cada uno de los temas de los que constaba la misma. La tabla 2.7. ofrece una síntesis de las mismas:

Actividades	
Actividades teóricas	Trabajo de desarrollo de una opinión personal fundamentada sobre algunas cuestiones de los temas.
Actividades teórico-prácticas	Análisis de páginas web educativas. Análisis de anuncios publicitarios. Análisis de programas de TV. Análisis de prensa. Análisis de programas institucionales de implantación de las TIC. Debates sobre el impacto de las TIC en las sociedades contemporáneas y en la educación.
Actividades prácticas	Realización de un recurso didáctico multimedia: wikiwebquest.

Tabla 2.7. Asignatura NNTT: Actividades

De esta manera, la actividad a realizar en el Tema 1 fue un mapa conceptual utilizando la herramienta para su elaboración Cmaptools, para hacer una síntesis de conceptos.

Para el Tema 2, la actividad consistía en representar a través de una plantilla una línea temporal con los principales cambios de las TIC a lo largo de la historia y sus repercusiones en la escuela.

La actividad para el Tema 3 consistía en elaborar un listado con 15 o 20 recomendaciones dirigidas al consejo escolar del centro descrito en el caso de estudio (incluido en la plataforma) sobre la integración curricular de las TIC.

En el Tema 4, se proponía la actividad con mayor carga a realizar. Se trataba de hacer un recurso didáctico en formato webquest. Para ello, el alumnado tenía que tener en cuenta el contexto del caso escolar previamente definido. De esta manera debía enunciar y adaptar una propuesta curricular completa en formato multimedia. Las herramientas propuestas para elaborar el material eran FrontPage o Netscape Composer.

La actividad propuesta en el Tema 5 trataba de consultar y elegir un recurso educativo de la web del CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa) (actualmente INTEF-Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) para realizar un pequeño informe del recurso atendiendo a una estructura previamente definida.

Por último, en el Tema 6 se proponía el análisis crítico de un anuncio publicitario.

En este punto de la evolución del diseño de la asignatura, cabe destacar algunos aspectos de referencia legislativa que permitirán al lector comprender mejor la evolución de la asignatura:

-Como el nuevo grado, que se reguló por el R.D. 55/2005.

-Asimismo, en 2007, se aprobó la LOMLOU, (Ley Orgánica de Modificación 4/2007, de 12 de abril, de la LOU). Con esta ley se especificó la necesidad de posicionar las instituciones de educación superior en una mejor situación dentro del panorama europeo.

-Y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

-Y también, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (ver capitulo 1, sección 1.3.1.b.).

La legislación mostrada, ayuda al lector a comprender que ya estaban construidos los cimientos para un cambio marcado por la reconceptualización en la docencia universitaria debido a la inminente entrada del EEES. De este modo, se apreciaba la influencia en las asignaturas en nuestro caso, del Título de Maestro en

Educación Primaria y en sus competencias a adquirir, concretamente en el diseño de la asignatura TIC.

Durante el curso académico 2008-2009, se transformó nuevamente la estructura de la asignatura y su contenido levemente. Los temas pasaron de 6 a 4 concentrándose, por tanto, las actividades teórico-prácticas. De este modo, el alumnado disponía de más tiempo para la realización de las actividades. El tema 2 y 3 se convirtió en uno, *la integración curricular de los medio en la enseñanza.* Los temas 4 y 5 pasaron a ser el tema 3, *los medios informáticos y telemáticos y su utilización curricular: la WebQuest y los programas institucionales de las TIC en la escuela.* Por último, el tema 6 pasó a ser el tema 4, *los medios de comunicación y su actividad curricular.* A su vez, las actividades también se reestructuraron, destacando entre ellas la actividad del tema 3. La WebQuest, una estrategia de aprendizaje por descubrimiento guiado a un proceso de trabajo desarrollado por el alumnado (Area, 2004) a través de una wiki en la plataforma http://www.wikispaces.com. La actividad la realizaban en grupo de 4 personas, que durante 6 semanas, asumían el rol de maestros/as de un centro de Educación Primaria. Y elegían un área curricular de un curso de esta especialidad, para crear los contenidos a las partes que conformaban la WebQuest (introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión) (Santos, Carramolino, Rodríguez, & Rubia, 2009)

Asimismo, a partir de este curso académico, se utilizó como tecnología básica de soporte para el diseño de la asignatura NNTT la plataforma wiki (MediaWiki) alojada en la URL: http://titan.feyts.uva.es/NNTT

El último paso dado por la comunidad de práctica en el diseño educativo de la asignatura nos lleva hasta la actualidad.

En el curso 2009-2010 se implantó el proyecto piloto para el Grado de Maestro/a de Educación Primaria. La asignatura de NNTT pasó a denominarse Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación. Esta asignatura se enmarca dentro del módulo de la formación básica y en la materia de sociedad, familia y escuela. Este plan de estudios consta de 240 créditos ECTS, y siendo la asignatura de carácter troncal con 6 créditos ECTS[15]. Se imparte en primer curso en el primer cuatrimestre. Cabe destacar que se creó la guía docente de la asignatura (véase en anexo 1), un documento para el alumno/a y que emana del proyecto docente que constituye la herramienta básica del Sistema Europeo de

[15] Un crédito ECTS en el Grado equivale a 25 horas de carga de trabajo en el alumnado.

Transferencia de Créditos (ECTS) para alcanzar el objetivo de "promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables" (Declaración de Bolonia). La guía contiene información del diseño curricular de la asignatura para ayudar al alumnado a orientar y planificar su trabajo (Guilarte, Marbán, & Miranda, 2008).

La asignatura pretende que el alumnado gane en conocimiento y desarrolle nuevas competencias en un contexto de aprendizaje colaborativo. Estas competencias generales y específicas (véase en anexo 1) que se pretende que adquiera el alumnado, juegan un papel fundamental en la reconceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (EEES).

Las actividades de la asignatura se desarrollan en grupo de entre 2 o 5/6 personas. Para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje se rediseño la plataforma existente en formato MediaWiki que había con anterioridad accesible en: http://gsic.uva.es/TIC (ver figura 2.10.). La elección de una wiki (MediaWiki) para la asignatura se debe a que favorece los procesos de autoevaluación entre los estudiantes, puesto que es una plataforma abierta, a la vez que fomenta los procesos de intercambio de ideas y de colaboración entre estudiantes y docentes, así como la puesta en marcha de procesos de evaluación continua de los trabajos realizados por el alumnado en la asignatura.

Figura 2.10. Plataforma Wiki de soporte a la asignatura

Al igual que sucede en los diseños educativos previos que hemos descrito de la asignatura, en éste también se siguió una aproximación al proceso IBL (Aprendizaje basado en la indagación), y fue crítico soterrar este proceso (pregunta-Investiga-Crea-Discute-Reflexiona) (ver figura 2.9.) en lugar de hacerlo explícito, -para no estructurar cada una de las sesiones conforme a las preguntas del IBL y para que no resultara tan arduo para el alumnado-. Los bloques de contenido se redujeron a 3 (de los 4 temas que tenía), donde el alumnado ha de investigar sobre una serie de preguntas concretas que se les plantean: crear (un resumen a partir de unos textos, una presentación multimedia, un vídeo educativo, una webquest); discutir su trabajo con otros compañeros y, por último, reflexionar sobre el mismo. Estos 3 bloques de contenidos son los siguientes:

BLOQUES DE CONTENIDO	
Bloque I. El impacto de las TIC en las sociedades actuales y el los sistemas educativos	• Conceptos básicos • Características • Impacto social • Integración educativa
Bloque II. La alfabetización mediática y visual	• Los Medios Audiovisuales: Alfabetización audiovisual y aplicaciones educativas. • La educación para el uso correcto de los medios de comunicación.
Bloque III. Los medios telemáticos e informáticos y su utilización curricular	• Los medios telemáticos: Conceptos generales, repercusiones sociales y aplicaciones educativas. • Medios informáticos: Introducción en la enseñanza, aportaciones, clasificación y evaluación.

Tabla 2.8. Asignatura TIC-Bloques de contenido

Las sesiones de clase comenzaban casi todas las semanas con una exposición previa por parte del profesorado de cada uno de los temas teóricos y sus lecturas correspondientes, y a partir de ahí se realizaban actividades de debate y opinión para todo el grupo clase. Posteriormente a la clase teórica, comenzaba la actividad práctica referida a la parte teórica previa.

Los diferentes trabajos fueron tutorizados por el profesorado a lo largo del curso. En la asignatura se contemplaban distintos tipos de tutorías: tutorías temáticas, tutorías generales de revisión del trabajo presentado, etc.

Para ello, se empleaban los siguientes métodos de enseñanza que mostramos a continuación:

-Las clases teóricas[16]: se realizaban a través de la presentación de contenidos de manera expositiva y la definición general de procesos de trabajo por parte del profesorado en el aula. Estas clases se imparten para todo el grupo con la participación del alumnado.

-Respecto a las clases prácticas: se impartían en laboratorios de ordenadores con la finalidad de la elaboración de materiales y diseños educativos integrando tecnologías para la educación primaria. Estas clases se impartieron para la mitad del grupo, dividiéndolo en dos grupos de prácticas.

-En cuanto al trabajo del alumnado: por una parte, realizaban un trabajo autónomo de análisis y reflexión sobre documentos, recursos, procesos, etc. centrados en temas de interés social y educativo en torno al impacto de las TIC en la sociedad actual y en los procesos educativos en particular. Y por otra parte, se fomentaban espacios y momentos para el trabajo en pequeño grupo, a través de diversos análisis de documentos bibliográficos, presentación de informes de prácticas, elaboración de materiales multimedia, etc.

-Por último, en las sesiones de evaluación: se utilizaba la autoevaluación y heteroevaluación entre el alumnado del grupo clase.

Además de las clases teóricas y prácticas, están los seminarios, donde se realizaban actividades concretas grupales y un seguimiento con un número reducido de alumnado.

A continuación, resumimos en la siguiente tabla las actividades que el alumnado realizó en el transcurso de la asignatura de TIC aplicadas a la Educación:

[16] Grupos formados entre 60 y 90 alumnos/as.

Bloque I El impacto de las TIC en las sociedades actuales y en los sistemas educativos	Reflexiones en foro	Tras las sesiones teóricas, realizar una reflexión sobre el tema tratado.	Foro de la wiki (MediaWiki) de la asignatura	Curso 2011-2012 (Anexo 56)
	Mi autotecnografía con las TIC	Realizar un montaje visual acompañado de un texto sobre la incorporación de las TICs en la vida cotidiana del alumnado (elementos clave, momentos, usos, dependencias,...).	Prezi, jaycut, movie maker, youtube	Curso 2011-2012 http://youtu.be/MA0ktBByyU Curso 2012-2013 http://youtu.be/GR1Lq11GnUY
	La clave de las TIC en las escuelas españolas	Trabajar con dos resúmenes de investigaciones sobre la introducción de las TICs, y contestar preguntas relacionadas.	Text2mindmap Wiki de la asignatura	Curso 2011-2012 [16] http://www.gsic.uva.es/TIC/images/4/4a/PRACTICA_ALICIS-JESUS.jpg
	Seminario 1: reflexión de los usos de TIC en la trayectoria escolar	Con todos los aspectos vistos en el bloque 1 sobre las TIC en las sociedades actuales y en la educación, hacer una reflexión o conclusión final de estos contenidos tratados.	Piratepad	Curso 2011-2012 http://piratepad.net/vilRDLLpWc
Bloque II La alfabetización mediática y visual	Reflexiones en foro	Tras las sesiones teóricas, realizar una reflexión sobre el tema tratado	Foro de la wiki (MediaWiki) de la asignatura	Curso 2011-2012 (Anexo 56)
	¿Cómo influyen los medios en mi forma de ver el mundo? Análisis de un medio de comunicación	Realización de una ficha de análisis de un medio de comunicación consumido (tv, prensa, radio): Qué veo, oigo o leo, cuanto tiempo, porqué lo ve, oigo o leo.	Foro de la wiki (MediaWiki) de la asignatura	Curso 2011-2012 [16] http://www.gsic.uva.es/TIC/index.php/Primaria_G1-P2_Grupo_A1_curso_11-12
	"Publicidad en Valladolid". Creación de mapas en Google Maps.	Generar un mapa interactivo que recoja la publicidad que el alumnado encuentra en el recorrido de la Facultad a su lugar de residencia	Google Maps	Curso 2011-2012 http://maps.google.es/maps/ms?msid=210199595191741476320.0004afcd110807346840f3&msa=0 http://maps.google.es/maps/ms?msid=210199595191741476320.0004afcd56ed1b1526ccc&msa=0&ll=41.663839,-4.706933&spn=0.008897,0.01929
	Educar con la TV	2 opciones: -Elaborar una programación para emitir durante 3 días de 7 de la mañana a 12 de la noche. -Realizar un vídeo inventado con un contenido educativo orientado a la televisión.	Wiki de la asignatura Editor online Youtube Movie Maker	Curso 2009-2010 (Anexo 56) Curso 2009-2010 http://www.youtube.com/watch?v=Ng-V4Hj4JV0
	El Cine	Propuesta de visionado de una película (el club de los poetas muertos) para videoforum y realización ficha de análisis de secuencias.	Wiki de la asignatura	Curso 2011-2012 (Anexo 56)
	Seminario 2: Mi caja de herramientas	Resumir de manera esquemática: conceptos aprehendidos, problemas encontrados, herramientas tecnológicas, posibles actividades.	Pizarra Digital Interactiva (PDI)	Curso 2011-2012 [16] http://www.gsic.uva.es/TIC/images/5/5f/Seminarios-G4-primaria-11-12.pdf
Bloque III Los medios telemáticos e informáticos y su utilización curricular	Reflexiones en foro	Tras las sesiones teóricas, realizar una reflexión sobre el tema tratado	Foro de la wiki (MediaWiki) de la asignatura	Curso 2011-2012 (Anexo 56)
	Web 2.0 Saturación de Información	Lectura y búsqueda de textos fiables que describan el concepto de web 2.0. Uso de nubes de conceptos para su creación.	Wordle Tagul	Curso 2011-2012 http://www.gsic.uva.es/TIC/images/0/04/Grupo_1_sandra_y_oscar.pdf Curso 2012-2013 http://tagul.com/preview?id=104405@2&name=Cloud_2
	Jigsaw 2.0	Generar un proceso IBL para mostrar a sus compañeros/as las distintas posibilidades para el uso de blogs, wikis, redes sociales.	Text2mindmap Wikis Blogs Redes sociales Prezi Editor online youtube	Curso 2011-2012 http://www.youtube.com/watch?v=T84CiDOIBUE&feature=related Curso 2011-2012 http://www.youtube.com/watch?v=pMXgstKxMpE http://www.youtube.com/watch?v=ILXJG_pVI5U&list=UU2NcW7jbuPLddP5CxYHhmTQ&index=1&feature=plcp http://www.youtube.com/watch?v=zcEifxWdWcI
	Wikiwebquest	Los miembros del grupo asumen el rol de un conjunto de maestros/as, provenientes de áreas distintas que trabajan en un centro de Primaria. Realizar el diseño e implementación de una webquest que integre una propuesta didáctica globalizada para una semana de actividad. La propuesta deberá abarcar contenidos de tres áreas curriculares y se implementará utilizando una tecnología 2.0.	Wikispaces Wix	Curso 2012-2013 http://iciarferre.wix.com/webquest-tipo-conociendoemundo http://aeidlandia.wix.com/beadoctor

Tabla 2.9. Actividades, herramientas/software de apoyo y ejemplos de la asignatura TIC aplicadas a la Educación. Web de la asignatura. Ejemplos[17]

[17] http://gsic.uva.es/TIC acceder con usuario: invitado contraseña: tesis

Por último, todo este proceso llevado a cabo condensa la evolución del diseño de la asignatura desde NNTT hasta TIC. Por ello, resumimos en la siguiente figura la representación del cambio tecnológico y la orientación metodológica de la asignatura a lo largo de los años.

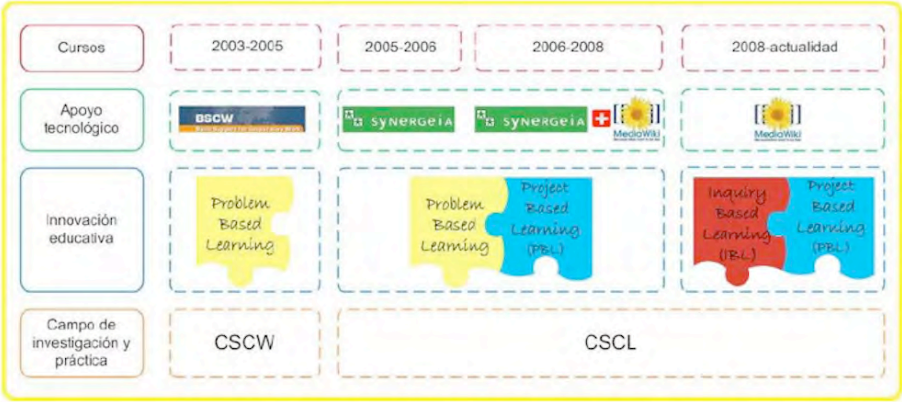


Figura 2.11. Evolución de las innovaciones de la asignatura NNTT-TIC (Anguita et al., 2009)

Comunidad de práctica en torno a la asignatura TIC

En esta sección, detallamos otro aspecto de notable influencia que ayudará a contextualizar los estudios de caso de nuestra tesis doctoral. De esta manera, a lo largo de esta sección nos detendremos en describir de manera pormenorizada las características y peculiaridades que conforman la pequeña comunidad de práctica formada por el profesorado de la asignatura objeto de nuestra atención. A su vez, creemos necesario destacar que los 4 profesores de TIC, además de la que suscribe, están vinculados con el grupo de investigación GSIC-EMIC, que converge hacia unos intereses comunes en sus líneas de trabajo a seguir.

En cuanto a la comunidad de práctica (Wenger, 2001; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), como se autodefine el grupo de docentes que imparte la asignatura TIC aplicadas a la Educación, destacamos que dos de sus integrantes tienen casi 20 años de experiencia en la asignatura, otro profesor con 10 años de experiencia y la docente más joven con menos de 5 años de experiencia docente. Tal y como comentamos, uno de los vínculos comunes entre el profesorado es su compromiso con la práctica reflexiva, lo que le ha llevado a introducir cambios anuales en la asignatura que van en la línea de definir e implementar buenas prácticas que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan.

A su vez, este grupo pertenece al seno de una comunidad de práctica (Anguita, Rubia, Jorrín, Ruiz, & Villagrá, 2005) estable y reflexiva, de docentes e investigadores/as de Educación y Telecomunicaciones, formada por el grupo de investigación multidisciplinar GSIC-EMIC (Grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos, Educación, Medios, Informática y Cultura), creado en 1994, en la Universidad de Valladolid. De este modo, es en el seno de este grupo de investigación donde se ha desarrollado el presente trabajo.

Una de las líneas en las que se centra este grupo y que influye en el desarrollo de nuestra investigación es el análisis, desarrollo y evaluación de procesos formativos CSCL en contextos de Educación Superior y Primaria.

A su vez, esta tesis se sustenta en las conclusiones y planteamientos de otras tesis realizadas en el marco de investigación GSIC-EMIC, ayudando, en gran medida a sentar las bases sobre las cuales construimos este proceso de investigación. En este sentido, la tesis de Ruiz (2009), nos ha ayudado a partir de la identificación de un listado de competencias clave en la formación inicial de maestros/as en entornos CSCL, mientras que, de la tesis de Jorrín (2006), hemos tomado como referencia algunas de las necesidades formativas, tanto del profesorado como del alumnado que han emanado del análisis en profundidad de contextos CSCL en Educación Superior. A su vez, la tesis de Rubia (2002), nos ha hecho comprender de manera más profunda las dimensiones, teóricas, prácticas y críticas en la formación inicial de maestros/as. Y por último, de la tesis de Villagrá (2012), hemos extraído algunas de las necesidades formativas en TIC que tienen maestros/as en ejercicio. De esta manera, hemos analizado si estos profesionales ponen en práctica algunas de las competencias TIC adquiridas en su formación inicial.

2.3.3. Descripción de los elementos del caso

En esta sección del capítulo, ahondaremos en los elementos del caso TIC-grado sobre la transferencia de competencias que hace el alumnado de la asignatura TIC a otras asignaturas del Grado de Educación Primaria, que concretan parte de nuestra investigación. A su vez, lo completaremos con una representación gráfica que nos ayudará a entenderlo mejor, de una manera más clara y de este modo, profundizaremos en los elementos en detalle.

a.Elementos estructurales del estudio de caso

En este apartado, aludimos al esquema de representación gráfica seguido por Stake (2005) (figura 2.1.).

Asimismo, describiremos en profundidad la representación de la estrategia mixta (ver figura 2.12.) basándonos en los siguientes elementos que lo componen y que nos ayudarán a integrar la información pertinente en el proceso de investigación procedente de los datos de distintas fases donde hemos aplicado diversas técnicas, teniendo como participantes a diversos informantes. Para la recogida de datos nos hemos servido de varios apoyos tecnológicos. A lo largo de esta sección abordaremos cómo se ha llevado a cabo el proceso de integración de todos los datos recogidos en la presente tesis doctoral.

b. Recogida de datos y fases: estrategia Mixta

Tal y como mencionábamos anteriormente nuestra investigación está planteada desde la metodología interpretativa, y conlleva a una recogida y un análisis de datos en profundidad.

Esta recogida y análisis de datos cualitativos y cuantitativos se ha llevado a cabo a través de la estrategia mixta.

Además, la representación gráfica de la estrategia mixta que a continuación mostramos para nuestra investigación, la hemos adaptado del Método Mixto empleado de Martínez, Dimitriadis, Gómez, Rubia, & de la Fuente (2003b), que dentro de mi grupo de investigación se ha venido trabajando en los últimos 10 años y que fue implementado en algunas de las tesis doctorales (Martínez, 2003a; Jorrín, 2006; Ruiz, 2009):

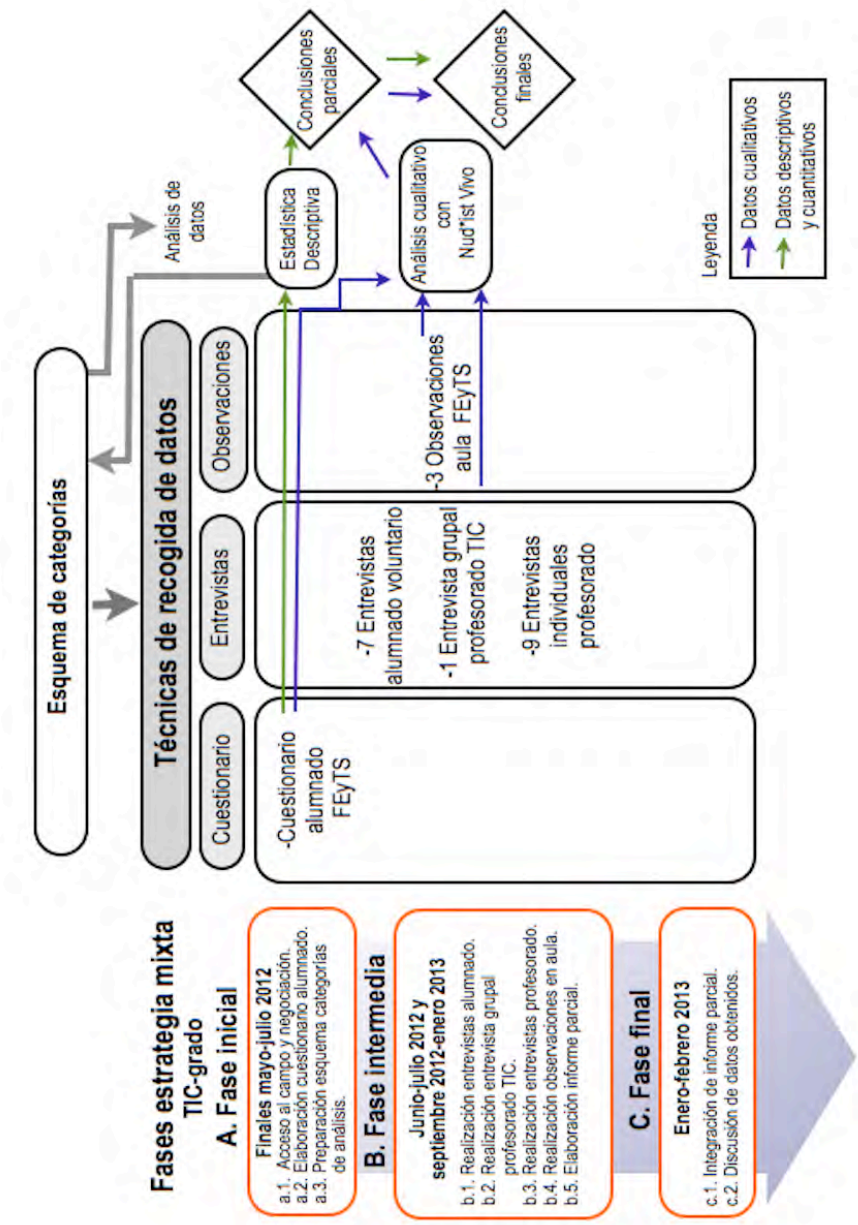


Figura 2.12. Aproximación a la representación gráfica de la estrategia mixta del estudio de caso TIC-grado. Adaptado de (Martínez et al., 2003b)

En cuanto a las fases, podemos ver los momentos en los cuales ha tenido lugar la recogida de la información y su evolución. Tal y como se puede observar en la figura 2.12.

A. La Fase inicial de este estudio, tuvo lugar desde finales de mayo hasta el mes de julio del 2012, donde iniciamos las tareas de preparación y de acceso al campo con la negociación con los participantes y a su vez el inicio de la recogida de los datos.

a.1. *Acceso al campo y negociación*. Este primer paso de accesibilidad al campo lo llevamos a cabo en el mismo lugar en el que la investigadora, realizaba sus tareas como docente, en la Facultad de Educación y Trabajo Social. Ser docente en esta Facultad, garantizó el acceso al campo. Por otra parte, se llevó a cabo un documento para negociar la confidencialidad (ver anexo 5) con el alumnado participante en el proceso de investigación. El alumnado estaba en 1º, 2º o 3er curso del Grado de Educación Primaria, y habían cursado o estaban cursando la asignatura de Tecnologías de la Información y de la Comunicación aplicadas a la Educación.

a.2. *Elaboración de un cuestionario*[18] *inicial* sobre las competencias adquiridas en TIC y su aplicación a otras asignaturas, que nos permitió tener una primera toma de contacto con el alumnado. Realizamos un cuestionario voluntario que estaba destinado a una muestra de 250 alumnos/as (los que componían los 3 cursos del Grado de Maestro/a por Educación Primaria) en el que se les preguntaba a los estudiantes sobre sus ideas y percepciones acerca de las competencias que habían adquirido tras cursar la asignatura de TIC.
Más adelante, profundizaremos en las características de este cuestionario, en esta sección en el apartado d., dedicado a las *técnicas y fuentes .*

a.3. *Preparación del esquema de categorías de análisis*. En este apartado abordaremos las categorías de análisis de acuerdo al esquema de reducción anticipada (Miles & Huberman, 1994) confeccionado, y establecimos las categorías en base al alumnado y al profesorado de la asignatura TIC. De este modo, pudimos ordenar e integrar los datos recogidos procedentes de las distintas fuentes, técnicas e instrumentos (ver en esta sección en apartado d.), para su posterior análisis con la herramienta de análisis cualitativo Nud*Ist Vivo (ver en esta sección en apartado e.). Estas categorías se fueron refinando en distintos momentos del proceso hasta llegar al esquema que planteamos a continuación:

[18] http://www.cetie.uva.es/TIC

- Alumnado
  - ✓ Background y formación TIC
    - -Trayectoria personal
    - -Formación previa a la escuela
    - -Formación escolar
    - -Experiencia familiar
  - ✓ Formación inicial
    - -Competencias específicas asignatura TIC
      - •Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación
      - •Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
      - •Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.
      - •Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.
      - •Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.
      - •Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.
      - •Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.
      - •Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.
      - •Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.
    - -Otras competencias
    - -Competencias específicas transferidas a otras asignaturas
- Profesorado
  - ✓ Background y experiencia
  - ✓ Formación
    - -Competencias específicas asignatura TIC
      - •Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
      - •Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
      - •Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.
      - •Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.
      - •Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.

•Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.
•Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.
•Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.
•Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.

-Otras competencias

Cabe destacar que el esquema de categorías a través del cual hemos procesado los datos obtenidos, ha sufrido modificaciones dado su carácter abierto y flexible debido a la continua evolución del caso[19], particularidad que tiene la investigación interpretativa en general y por ende la que nosotros hemos desarrollado.

B. La Fase intermedia la podemos dividir en dos, una primera parte que se llevó a cabo en los meses de junio y julio del año 2012; y una segunda parte que se desarrolló durante los meses de septiembre del 2012 a enero del 2013. Seguidamente las detallamos:

b.1. *Primera parte: junio-julio 2012.* En esta fase intermedia se llevaron a cabo 7 entrevistas individuales con el alumnado del Grado de Educación Primaria que había cursado la asignatura de TIC y que había realizado alguno de los 3 cursos (1º, 2º y 3º). El alumno entrevistado, había indicado su disposición e interés para seguir participando en esta investigación de manera voluntaria en la última pregunta del cuestionario contestado. También se realizó una entrevista grupal a los 4 profesores que en los últimos años habían impartido docencia en la asignatura.

b.2. *Segunda parte: septiembre 2012-enero 2013.* Posteriormente, elaboramos un informe parcial en el que analizamos los datos recogidos hasta el momento procedentes de las siguientes técnicas de recogida de datos: cuestionario inicial, 7 entrevistas individuales al alumnado, una entrevista grupal al profesorado de TIC. Además, realizamos 9 entrevistas entre el profesorado que imparte o impartió docencia en otras asignaturas, distintas a TIC, en el Grado de Educación Primaria. Este profesorado se seleccionó tras las evidencias mostradas por parte del alumnado en las entrevistas, por la posible transferencia que habían hecho de las competencias de la asignatura TIC a las asignaturas que impartían o imparten dichos profesores/as y que así lo reflejaron los datos obtenidos. A su vez, se realizaron en total, 3 observaciones directas de aula en la Facultad de Educación y Trabajo Social, una de ellas en el aula ordinaria 101 y las otras dos, en la Sala de Informática, L-204. Estas observaciones se llevaron a cabo con el objetivo de

[19] Lo que Stake (2010) denomina “progressive in focus”

recoger aspectos significativos durante la realización de actividades por el alumnado y si se evidenciaba o no, la transferencia de competencias de TIC en dos de las asignaturas observadas que estaban cursando. Para ello, recogimos información de lo que acontecía y, posteriormente redactabamos un informe, con las reflexiones e interpretaciones de los datos obtenidos. Estas observaciones se detallan en esta sección (apartado d.). Y por último, Contamos nuevamente con el mismo alumnado (voluntario) del Grado de Educación Primaria, para la realización del cuestionario que pasamos en el mes de mayo (2012).

C. La Fase final del método, la hemos llevado a cabo en enero-febrero del 2013, integrando el informe parcial realizado (ver anexo 7) que recoge el primer análisis de los datos obtenidos del proceso.

c. Informantes implicados

Respecto a los informantes del estudio de caso TIC-grado, necesitábamos informantes que nos ayudasen a dar respuesta a nuestra investigación. De este modo, las personas que han participado tenían que tener capacidad para poder expresar su realidad y tratar de comprender y describir la realidad que pretendíamos estudiar (Arribas Cubero, 2008). Para ello, los implicados en este caso han sido por una parte, el alumnado que cursó la asignatura de TIC en el Grado de Educación Primaria y realizó 1º, 2º o 3er curso -7 fueron entrevistados y 54 respondieron al cuestionario-. Por otra parte, se contó con la participación del profesorado de la asignatura de TIC, que a su vez, se convierte en informante del estudio de caso; 3 de los 4 profesores tienen experiencia docente en esta asignatura de más de 10 años, incluso 2 de ellos con casi 20 años de experiencia. Y otra profesora, la más joven, con menos de 5 años de docencia impartida. El profesorado de la asignatura TIC pertenece al grupo transdisciplinar GSIC-EMIC. A su vez, hemos contado con la participación de 9 profesores/as de otras asignaturas del mencionado grado.

d. Fuentes, técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para acceder a la recogida de datos la hemos realizado a través de las fuentes, técnicas e instrumentos así como mediante el análisis de diversos documentos. En cuanto a este último punto, los documentos consultados han sido la guía de la asignatura para recoger las competencias generales y las competencias específicas que el Título requiere (ver anexo 1) y el programa de la asignatura (ver anexo 6) para consultar las actividades que el alumnado ha realizado a lo largo de ella. En este sentido, hemos creído conveniente analizar el contenido de algunas de las actividades realizadas por el alumnado en la asignatura, puesto que nos ha aportado información valiosa para profundizar en la comprensión sobre la relación que el alumnado mantiene con las TIC. Este es el caso de la autotecnografía la

primera práctica a desarrollar que corresponde al primer bloque (ver tabla 2.9.). En esta práctica el alumnado tiene que mostrar individualmente, editando un vídeo (o presentación), el significado y evolución de las TIC en su vida. De este modo, a través de imágenes y narrativas el alumnado va construyendo fragmentos significativos de su vida con las TIC, acompañándolos de música que evoca sus recuerdos. Asimismo estas tecnografías reflejan las trayectorias personales de manera significativa de cada alumno/a (Correa, Jiménez, & Gutiérrez, 2011). A su vez, se ha procedido a recoger información correspondiente a las guías de las asignaturas del Grado de maestro/a por Educación Primaria con el objetivo de analizar hasta qué punto en los programas se hacía un uso de las TIC. Este análisis inicial nos ha permitido conocer qué asignaturas incluían en su programa algunos contenidos soportados o apoyados con TIC, de manera que nos ha ayudado a seleccionar al profesorado para entrevistarle y conocer con más detalle el uso que hacen de las TIC en sus respectivas asignaturas.

Las fuentes de las que se ha obtenido información coincide con los informantes implicados en el proceso. De este modo, se han recogido datos:

-del alumnado voluntario, en torno a los 140, de tres cursos de Grado de Educación Primaria, que participó en las entrevistas, en la realización del cuestionario y en las observaciones.

-de los 4 profesores que imparten la asignatura de TIC y parte del profesorado, 9 de ellos/as, de algunas asignaturas del Grado de Educación Primaria que realizaron las entrevistas.

En cuanto a las técnicas empleadas han sido:

-*Cuestionario web*: hemos elaborado un cuestionario inicial con preguntas abiertas y cerradas referidas a este caso; el cuestionario versaba sobre las competencias adquiridas en la asignatura de TIC y su aplicación a otras asignaturas. En un primer momento contestaron 37 personas (informe parcial 29/9/2012) (García, 2012) (ver anexo 7). Con el propósito de aumentar el número de respuestas al cuestionario, procedimos a pasarlo una segunda vez para recoger más evidencias, añadiendo algunas preguntas más sobre los inicios del alumnado en el uso de las TIC, contestaron 17, siendo un total de 54 participantes (anexo 8).

-*Entrevistas:* con esta técnica hemos realizado 7 entrevistas individuales de una duración media de 44 minutos, con alumnado voluntario de los 3 cursos del Grado de Educación Primaria, sobre su formación en TIC y las competencias específicas que adquieren en la asignatura. En la entrevista también se le preguntó al alumnado

si en otras asignaturas eran conscientes de aplicar algunas de las cuestiones aprendidas en la asignatura de TIC. También hemos hecho una entrevista grupal al profesorado de TIC (4 profesores), en la que les planteábamos entre otras cosas, en cuáles de las actividades propuestas para la asignatura se desarrollaban algunas de las 9 competencias específicas de TIC. Asimismo, entrevistamos a 9 profesores de dicho Grado. Las entrevistas guiadas han tenido una duración media de 15 minutos; las preguntas versaban sobre su formación y background, y sobre las asignaturas que imparten o impartían y cuál era el papel que tenían las tecnologías en el desarrollo de las mismas.
El análisis de las entrevistas realizadas al alumnado contribuyeron a añadir 4 preguntas más al cuestionario sobre los inicios del alumnado en TIC previos a la Universidad. Asimismo, el análisis de las entrevistas del alumnado y del profesorado, así como el análisis de la documentación, nos aportó información valiosa para proceder a seleccionar aquellos momentos o prácticas docentes especialmente interesantes para poder observarlos en el marco de la presente investigación.

-*Observaciones:* realizamos 3 observaciones directas en aulas, con una duración de 2 horas dos observaciones y la otra una hora, en la Facultad de Educación y Trabajo Social. La elección de las sesiones observadas tuvo que ver con el profesorado a quien el alumnado se había referido en el cuestionario y en las entrevistas, y que en esos momentos estaba realizando alguna actividad apoyándose en TIC. Una de las observaciones se realizó en un aula ordinaria, cuya sesión consistió en observar y recoger información de las exposiciones grupales, que el alumnado de 1º en la asignatura de Currículo y Sistema Educativo realizó con motivo de las presentaciones orales de los trabajos requeridos. Las otras dos observaciones, se llevaron a cabo en el aula de informática, donde se tomaban notas de las prácticas del alumnado (P-1, 25 alumnos/as) de 2º curso de la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual. El alumnado desarrollaba la actividad individual con el ordenador a la vez que interactuaba con los compañeros/as y con el profesor.
Estas sesiones de observación han tenido lugar durante el mes de noviembre de 2012. Un aspecto que debemos matizar tiene que ver con que no se pudieron observar más sesiones de las mencionadas, debido a varios condicionantes que explicamos brevemente dado el momento en el que ha tenido lugar:

-El alumnado de 3º curso del Grado de Educación Primaria se encontraba realizando la asignatura del Prácticum en los centros correspondientes (7 semanas). Por ello, no tenían ya docencia en el primer cuatrimestre.
-En algunas de las asignaturas de los cursos 1º y 2º del Grado de Primaria en las que el alumnado transfería o no las competencias específicas de TIC, se realizaban actividades o bien fuera del horario de clase cuando trabajaban en

grupos de trabajo o bien porque coincidió que no era de interés el recoger evidencias de algunas actividades.
-A varios profesores que impartían docencia en el Grado de Educación Primaria no pudimos realizar observaciones en sus asignaturas con un marcado interés en el proceso; el motivo fue que este profesorado, en el curso académico 2012-2013, ya no tenía vinculación contractual con la Universidad de Valladolid.

Cabe destacar que después de cada observación, realizamos un informe interpretando la realidad observada (ver anexos del 9 al 11). Las evidencias recogidas en las observaciones nos han ayudado a triangular los datos obtenidos procedentes de las entrevistas realizadas tanto del alumnado como del profesorado.

A continuación se muestra en las siguientes tablas 2.10. y 2.11., una aproximación temporal de los datos recogidos y las técnicas empleadas:

Estudio de caso TIC-grado Curso 2011-2012 Fases: Inicial-Intermedia (1ª parte) Grado Educación Primaria		
FECHA: mayo-julio 2012	TÉCNICAS	DURACIÓN
mayo 2012	Cuestionario alumnado (cursos: 1º, 2º y 3º)	
Fecha/Hora/Seminario (S)	Entrevista individual alumnado	
19-junio: 19:00 S-008	Silvia-2º Ed. Primaria	59:38 min.
20-junio: 11:00 S-008	Noelia-1º Ed. Primaria	37:13 min.
21-junio: 11:00 S-008	Henar-3º Ed. Primaria	59:37 min.
21-junio: 18:00 S-008	Carlos-2º Ed. Primaria	25:35 min.
22-junio: 11:00 S-008	David-3º Ed. Primaria	43:00 min.
25-junio: 11:00 S-008	Andrea-3º Ed. Primaria	42:52 min.
2-julio: 12:30 S-008	Rosa-3º Ed. Primaria	43:33 min.
3-julio: 9.30 S-008	Entrevista grupal profesorado TIC	49:00 min.

Tabla 2.10. Fases Inicial-Intermedia (1ª parte)-Estudio de caso TIC-grado.
Técnicas, momentos y duración de recogida de datos

Estudio de caso TIC-grado Curso 2012-2013 Fase Intermedia (2ª parte) Grado Educación Primaria		
FECHA: sept.2012-enero 2013	TÉCNICAS	DURACIÓN
septiembre 2012	Cuestionario alumnado (cursos: 1º, 2º y 3º) (2ª vuelta)	
Fecha/Hora/Seminario (S) Despacho (D)	Entrevista individual profesorado	
6-nov.: 10:30 D-019	Mariano-Asignatura: Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (compartida)	16:44 min.
7-nov.: 10:30 D-022	Mª Jesús-Asignaturas: Currículo y Sistema Educativo Organización y Planificación Escolar	12:48 min.
7-nov.: 11:00 D-023	Inés R.-Asignatura: Currículo y Sistema Educativo	16:51 min.
7-nov.: 12:00 D-138	Luis Carlos-Asignatura: Fundamentos de Educación Plástica y Visual Creación Artística y Cultural Visual y Musical	10:50 min.
13-nov.: 10:00 D-206	Matías (ya no pertenece al cuerpo docente)-Asignatura: Fundamentos de la Forma y el Volumen y Estrategias Didácticas para su Enseñanza	23:45 min.
29-nov.: 10:15 S-104	Higinio-Asignatura: Potencial Educativo de lo Corporal	15:30 min.
5-dic.: 9:30 D-027	Inés M.-Asignatura: Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (compartida)	13:38 min.
5-dic.: 10:00 D-105	José Carlos-Asignatura: Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	17:00 min.
17-enero: 20:30 por skype	Pedro (ya no pertenece al cuerpo docente)-Asignatura: Organización y Planificación Escolar Métodos de Investigación e Innovación en Educación	38:00 min.
Fecha/hora/Aula (A) Laboratorio (L)	Observaciones (aula)	

1ª observación: 8-nov.: 10:00 A-101	Currículo y Sistema Educativo	2 horas: sesión exposición oral
1ª observación: 8-nov.: 16:00 L-204	Fundamentos de Educación Plástica y Visual	2 horas: actividad 3. (iniciada): 2 semanas de duración
2ª observación: 15-nov.: 16:00 L-204	Fundamentos de Educación Plástica y Visual	1 hora: actividad 4. 2 semanas de duración

Tabla 2.11. Fase Intermedia (2ª parte)-Estudio de caso TIC-grado. Técnicas, momentos y duración de recogida de datos

Además de la realización de la recogida de datos por medio de fuentes y técnicas, hemos creado algunos instrumentos para sintetizar y facilitar la recogida de la información:

-Realización de tarjetas para la identificación de competencias. Estos instrumentos fueron utilizados en las entrevistas individuales con el alumnado. Previamente, creamos una tabla identificativa con las 9 competencias específicas de la guía de la asignatura TIC, que se rehicieron para que el alumnado comprendiese mejor la definición de cada competencia (ver anexo 12). Tal y como puede observarse en la figura 2.13., las tarjetas contienen una competencia específica de las 9 que tiene la asignatura. Este instrumento se le presentó al alumnado utilizándose como apoyo para preguntarle si había adquirido o no la competencia o si ya la traía adquirida, considerando para ello, una serie de actividades a desarrollar en cada competencia específica definida. Y por último, si pensaba el alumnado que había adquirido otro tipo de conocimientos que no estuvieran contemplados en las competencias de la asignatura.

Figura 2.13. Ejemplo de tarjeta creada competencia específica e. como instrumento utilizado para la recogida de datos en las entrevistas individuales del alumnado. Junio-julio 2012

-Realización de tarjetas (ver figura 2.14.) para la identificación de competencias. De la misma manera que con el alumnado, se crearon tarjetas específicas para apoyar la entrevista grupal realizada al profesorado. De esta manera, se les preguntó explícitamente que trataran de establecer conexiones entre las 9 competencias descritas y las actividades que se realizaban en la asignatura. En el anexo 13 puede consultarse la tabla que realizamos con la descripción de las competencias específicas y las actividades.

Figura 2.14. Ejemplo de tarjeta creada competencia específica e. como instrumento utilizado para la recogida de datos en la entrevista grupal del profesorado asignatura TIC. Julio 2012

Los datos recogidos a través de estos instrumentos nos han ayudado a la hora de realizar el análisis sobre la transferencia de competencias TIC del alumnado en el que nos detendremos en el capítulo 3 (véase sección 3.4.1.).

Por último, hemos conformado una tabla (ver anexo 14) con información de las entrevistas realizadas al alumnado en la que recogimos datos referidos a la transferencia de las competencias específicas de TIC para ver en qué asignaturas de 1º, 2º y 3º de Grado de Educación Primaria realizaban la mencionada transferencia. Para posteriormente reflejar en la tabla la entrevista al profesorado de esas asignaturas y hacer alguna observación de aula.

La información recogida ha servido para el análisis de la transferencia de competencias TIC a otras asignaturas del alumnado del Grado de Educación Primaria que mostraremos en la sección 3.4.2. del capítulo 3.

e. Apoyos tecnológicos a la recogida, análisis e interpretación de datos

Como mencionábamos y describimos en la sección 1.8.4. del capítulo 1, los apoyos tecnológicos que hemos usado para la presente investigación nos han

ayudado a manejar y analizar la información recogida, tal y como puede verse en el esquema de la estrategia mixta (ver figura 2.12.), son los siguientes:

-Google Drive (http://www.google.com/google-d-s/forms/), este servicio lo hemos utilizado como herramienta para crear el cuestionario en línea que pasamos al alumnado, cuyas respuestas han quedado almacenadas en las columnas correspondientes a la pregunta planteada.

-el NUD*IST Vivo (NUD*IST, 2008) es un software especialmente diseñado para el procesamiento de datos cualitativos. Toma los datos de las transcripciones de las entrevistas realizadas al alumnado y profesorado. A su vez, la que suscribe ha llevado a cabo el análisis cualitativo de los datos de acuerdo al esquema de categorías de análisis definido para el proceso de este estudio de caso TIC-grado; recordemos que lo mencionamos anteriormente en la fase inicial de este capítulo (ver fase inicial a.3. sección 2.3.3.b.).

-la videocámara Flip, esta cámara de vídeo la utilizábamos para grabar algunos extractos de las sesiones o incluso sesiones completas de las entrevistas para dar veracidad a la información aportada.

-la grabadora digital Olympus. Las entrevistas fueron grabadas en audio. Para ello, se utilizó una grabadora cuyos audios transcribimos para su posterior análisis.

-la tablet Ipad, a través de este dispositivo electrónico con pantalla táctil y diferentes prestaciones, la que suscribe ha realizado las observaciones en aula. Gracias a su ligereza, se podía realizar una fácil escritura y a su vez una captura de fotos y extractos de audio y vídeo para incorporarlos posteriormente a los informes parciales, todo ello en un mismo dispositivo. Todo ello se realizaba a través de la aplicación informática Notability (app Store servicio para iPad).

-Skype es un software que permite la comunicación síncrona por chat, videoconferencia o ambos a la vez. En este caso, lo hemos utilizado para realizar una entrevista, a través de videoconferencia, a un profesor que ya no pertenece al cuerpo docente.

f. Integración de datos

Por último, dedicamos esta sección a detallar de manera pormenorizada cómo hemos llevado a cabo la integración de datos.

De acuerdo con lo comentado anteriormente, hemos llevado a cabo la estrategia mixta en tres fases: fase inicial, intermedia y final. Dentro de estas fases, hemos recogido los datos a través de las siguientes técnicas: entrevistas, cuestionario y observaciones. Siguiendo en esta línea, hemos procesado los datos cualitativos, A su vez, se ha realizado un análisis apoyado en estadística descriptiva de los datos procedentes de las preguntas cerradas del cuestionario.

En segundo lugar, los datos cualitativos, los hemos analizado con la herramienta de análisis cualitativo Nud*Ist Vivo, tomando como referencia las categorías de análisis previamente prefijadas.

Los datos analizados se han integrado en un informe parcial (29/9/2012) (García, 2012) (anexo 7) aportando evidencias al proceso, que conformarán el grueso de los resultados del capítulo 3.

Para aportar credibilidad a nuestra investigación hemos llevado a cabo una estrategia de triangulación severa (Jorrín, 2006) de datos obtenidos por la combinación de diferentes técnicas o métodos y fuentes; para ello, hemos empleado los múltiples informantes (profesorado de TIC, alumnado, profesorado de otras asignaturas), las técnicas o métodos para contrastar las opiniones con el empleo de las diferentes herramientas (entrevistas, cuestionario, observaciones); y hemos interpretado toda la información recogida en la investigación junto con el análisis de la documentación (guía de la asignatura, programa de la asignatura) y los momentos en los que se ha desarrollado (mayo 2012-febrero 2013). Tal y como mostrábamos en el esquema de la estrategia mixta representado en la figura 2.12.

Asimismo, evidenciamos a continuación con un ejemplo del caso de la mencionada estrategia de triangulación.

En estos extractos destacamos las 54 respuestas recogidas del alumnado de los cursos 1º, 2º y 3º del Grado de Educación Primaria que ha valorado haber aprendido/adquirido cuando cursó la asignatura TIC es la creación de un recurso educativo multimedia en formato web (22 respuestas). Asimismo ha valorado otros aspectos como: la realización de mapas conceptuales con el Text2mindmap (9 respuestas), aprender a generar presentaciones con Prezi (7 respuestas), la creación de webquest (6 respuestas), la creación de Google Maps con publicidad (5 respuestas). Tal y como se contempla a continuación.

> Mónica: Aprendí herramientas para trabajar en línea con mis compañeros (piratepad), crear presentaciones más dinámicas y creativas (Prezi, Movie

> Maker), un nuevo uso de Google Maps, crear mapas conceptuales con Text2mindmap, elaborar una webquest…
>
> Alicia: A usar el Google Maps, wikis, saber que son y hacerlas, wix, Movie Maker, hacer mapas conceptuales.
>
> Víctor: El impacto de las TICs en la sociedad actual, las posibilidades de las TICs como recurso educativo, Blogs, wikis. Crear una wikiwebquest.
>
> Cuestionario alumnado (2ª vuelta).
> Septiembre 2012. Curso 2011-2012.

En este sentido, el profesorado de la asignatura TIC cree que el alumnado aprende, entre otras cuestiones a manejar herramientas 2.0, a reflexionar sobre las tecnologías en educación, a generar materiales educativos, a integrar las TICs en educación y a desarrollar conceptos para ser un maestro/a del siglo XXI.

> Sara: Los alumnos/as aprenden a colaborar en un trabajo en grupo, tratando de tener una actitud crítica ante el trabajo de uno mismo y de los demás. También aprenden a saber identificar qué información es fiable en función de unos criterios determinados. Aprenden a escribir y leer multimedia, a manejar herramientas 2.0 y sus implicaciones educativas. Igualmente aprenden a diseñar un recurso educativo multimedia en formato webquest así como a utilizar recursos compartidos en la nube. Asimismo, a conocer cuál es la situación de las TIC en los centros escolares en nuestro país en comparación de otros países europeos. Además de conocer cuáles son las lagunas formativas que están más relacionadas con el uso e integración didáctica de las TIC en el ámbito escolar. Considero que hay varias prácticas donde se valora especialmente que el alumnado fomente su creatividad a la hora de crear artefactos multimedia. También creo que aprenden a desarrollar una actitud abierta y crítica ante las nuevas tecnologías: contenidos, entretenimiento, etc… Se trata de predisponer al alumnado hacia la necesidad de un aprendizaje continuo y a la actualización permanente.
>
> Iván: Me gustaría pensar que aprenden a perderle el miedo a las TIC; a generar materiales educativos creativos; a buscarle las vueltas a la tecnología que usan; a preguntarse por las razones que les llevan a consumir determinados medios; y por supuesto unos cuantos conceptos relacionados con el necesario cambio en la cultura docente de los maestros/as del siglo XXI.
>
> Entrevista grupal profesorado TIC.
> Julio 2012. Curso 2011-2012.

2.4. Estudio de caso TIC-escuela

En esta sección al igual que para el estudio de caso TIC-grado (ver sección 2.3.), planteamos la puesta en práctica de la tradición de investigación del estudio de casos (Stake, 2005; 2010). Para ello, definimos la tensión que nos va a ayudar a comprender en profundidad el estudio de caso TIC-escuela *¿Facilita el modelo teórico-meteorológico de la asignatura TIC que el alumnado en prácticas y los maestros/as en ejercicio transfieran las competencias adquiridas?.* De este modo, mostramos la tipología y estructura conceptual del caso, el contexto en el que se enmarca, en gran medida descrito en el estudio de caso TIC-grado (ver sección 2.3.2.) por compartir los contextos y la descripción de los elementos.

2.4.1. Tipología y estructura conceptual

A continuación y de manera general, desarrollamos el estudio de caso TIC-escuela. Este estudio según lo hemos planteado y lo define Stake (1995, p.16), también lo entendemos como un estudio intrínseco dada su particularidad y la singularidad que en él acontece. Por ello, lo especial del caso versa sobre cómo el alumnado en prácticas y docentes en activo transfieren (o no) las competencias adquiridas en la asignatura TIC aplicadas a la Educación a su realidad profesional.

Una vez que hemos definido la tipología de nuestro estudio, seguidamente, detallamos su estructura conceptual, lo que nos permite acercarnos un poco mejor a la comprensión de su complejidad. Para ello, nos basamos, al igual que en el estudio de caso TIC-grado, en los seis pasos planteados por Stake (2005) (ver capítulo 1, sección 1.8.3.) y que hemos adaptado a nuestro caso particular tal y como mostramos en la figura 2.15.

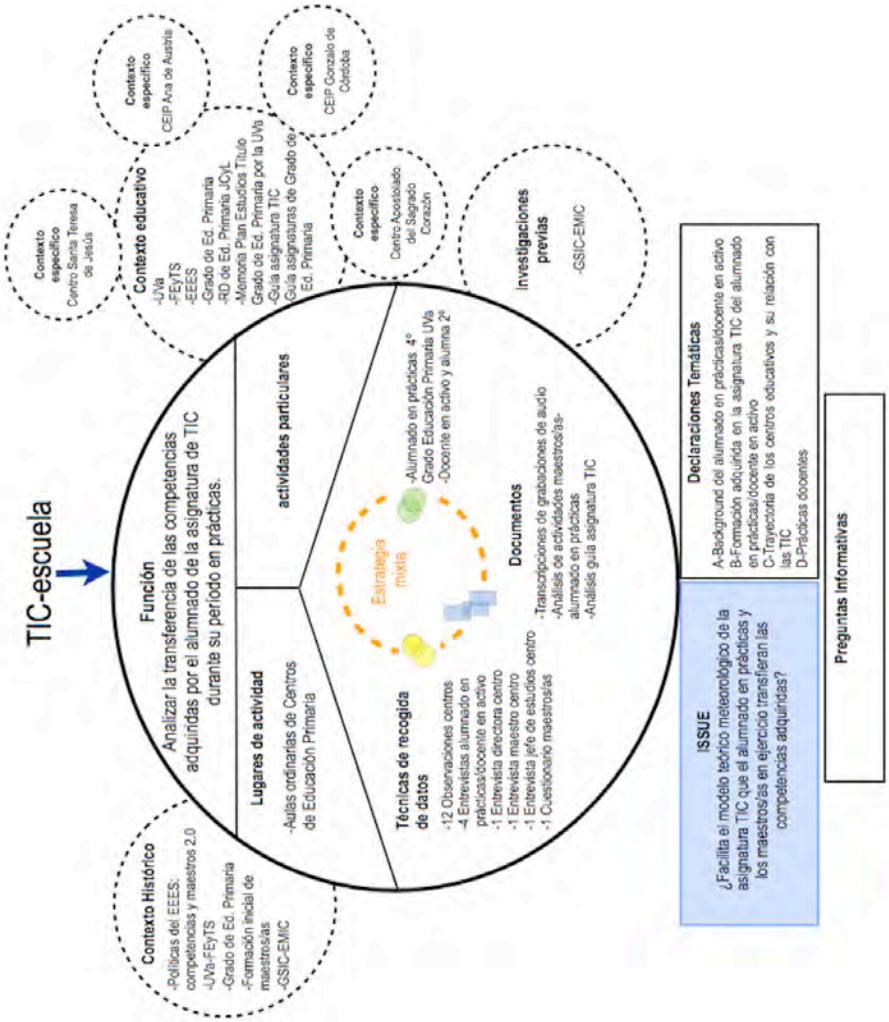


Figura 2.15. Estructura conceptual del estudio de caso TIC-escuela

Los pasos llevados a cabo en el caso, al igual que en la estructura del caso TIC-grado, se concretan en:

1. Para **la selección del caso y descripción de sus características**, en este caso escogido para nuestra investigación, indagamos en la transferencia de competencias de la asignatura TIC a la realidad profesional. En él, distinguimos como función principal analizar la transferencia de las competencias adquiridas por

el alumnado de la asignatura de TIC durante su período de prácticas así como de la docente que ha cursado la asignatura y en la actualidad, es docente en un centro educativo. De este colectivo nos interesa analizar, a su vez, qué nuevas competencias emanan de sus necesidades profesionales diarias.
En cuanto a los lugares de actividad que hemos seleccionado han sido los centros educativos de los informantes: CEIP[20] Ana de Austria (Cigales), CEIP Gonzalo de Córdoba y Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús ambos en Valladolid. Estos centros han sido seleccionados porque 4 alumnos/as-informantes que han cursado 4º del Grado de Educación Primaria han realizado el Prácticum en estos centros. Otro centro seleccionado es el Santa Teresa de Jesús, ya que la informante es docente en activo e imparte la asignatura de Música en la ESO y a su vez, es alumna en el Grado de Educación Primaria.

Respecto a las actividades que se desarrollaron, se realizan en las sesiones de clase de estos centros mencionados.

2. En lo que se refiere al marco general del caso establecemos los siguientes contextos más importantes del caso, destacando los contextos histórico y educativo compartidos en el marco de nuestra investigación con el estudio de caso TIC-grado (ver sección 2.3.2.):

A. En el contexto histórico, del mismo modo que en estudio de caso TIC-grado, en este contexto tendremos en cuenta la historia de la creación de las Escuelas Normales como institución educativa donde los futuros maestros recibían la formación inicial. De este modo, mostramos la evolución de las Escuelas Normales, a través de las reformas educativas y de los Planes de Estudio hasta convertirse en Facultad de Educación.

B. En el contexto educativo, y coincidiendo en su aspecto general con el estudio de caso TIC-grado, lo definimos en la Facultad de Educación y Trabajo Social, dentro del EEES. Para ello, nos basamos en la Memoria del Plan de estudios del Título del Grado de maestro/a de Educación Primaria (Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre). En este plan de estudios basado en el desarrollo y adquisición de competencias generales y específicas reflejado en las guías de las asignaturas, nos centramos en la asignatura TIC aplicadas a la Educación. Para ello, hemos mostrado la evolución que ha tenido el diseño educativo de esta asignatura (véase sección 2.3.2., en contexto educativo) requerido por el EEES.

[20] CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria.

Además, dentro del contexto educativo, tenemos que hacer especial hincapié en el contexto educativo específico de los centros seleccionados para este estudio de caso, donde se describe brevemente las características de cada uno de los siguientes centros: CEIP Ana de Austria, Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús, CEIP Gonzalo de Córdoba y Santa Teresa de Jesús (ver sección 2.4.2.). En este caso, el alumnado en prácticas (4º de Educación Primaria) y la docente en activo, son los informantes "relevantes" ya que los colegios se escogieron porque estos informantes hicieron allí sus prácticas, y en el caso de la docente en activo porque lógicamente trabajaba allí..

C. En cuanto al contexto social, lo concretamos en las características socioculturales de los centros seleccionados para nuestro caso: Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria, Ana de Austria; Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús Gonzalo de Córdoba y Santa Teresa de Jesús, donde destacamos las creencias docentes tecnológicas del alumnado en prácticas y la docente en activo elegidos para su aplicación en las actividades de aula.

D. En las investigaciones previas, en este último contexto consideramos las investigaciones que ya se han realizado por el grupo GSIC-EMIC relacionadas con este problema a investigar, Villagrá (2012) (ver sección 2.3.2., en comunidad de práctica en torno a la asignatura TIC).

3. Respecto a la definición de la tensión (Issue), definimos la tensión que nos va a ayudar a comprender en profundidad dicho caso de la siguiente manera *¿Facilita el modelo teórico-metodológico de la asignatura TIC que el alumnado en prácticas y los maestros/as en ejercicio transfieran las competencias adquiridas?*. Esta tensión, nos permite indagar en el proceso de transferencia de las competencias adquiridas en la asignatura a los contextos reales en los que nuestro alumnado realiza sus prácticas.
De este modo, lo diferenciamos con la tensión del estudio de caso TIC-grado, en el que el alumnado que ha cursado la asignatura y ha adquirido determinadas competencias generales y específicas pueden ser transferibles (o no) a otras asignaturas del Grado de Primaria. Asimismo, el estudio de caso TIC-escuela no puede plantearse en el estudio de caso TIC-grado porque ambos casos tienen entidad suficiente como para ser casos únicos (ver sección 2.2.); aún compartiendo contexto, los dos casos abordados tienen dos tensiones (Issues) bien diferenciadas En este sentido, un caso no puede iluminar a las dos tensiones a la vez debido a su complejidad y particularidad, por lo que han hecho falta dos casos.

4. La realización de **la propuesta de tópicos de investigación o declaraciones temáticas** va a dar respuesta al Issue propuesto, y para ello, hemos seleccionado cuatro declaraciones temáticas que van a ayudar a iluminar y a comprender el caso.

A-Background del alumnado en prácticas y la docente en activo: en esta declaración temática pretendemos mostrar su trayectoria desde sus inicios formativos, sus dificultades y su relación con las TIC.

B-Formación adquirida en la asignatura TIC del alumnado en prácticas y de la docente en activo: mediante esta declaración temática trataremos de analizar qué tipo de formación específica en TIC tiene el alumnado en prácticas y la docente en activo y cómo la han ido adquiriendo en la asignatura.

C-La trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC: con esta declaración temática pretendemos conocer las peculiaridades del entorno de los centros elegidos. Todos estos tópicos han sido tenidos en cuenta en relación con la historia y trayectoria respecto a la integración y uso didáctico de las TIC en los propios centros analizados.

D-Prácticas docentes: a través de esta declaración temática mostraremos cómo se integran las TIC en los centros donde el alumnado ha estado de prácticas así como en el centro donde trabaja la docente en activo. Para ello, se han recogido y analizado diversas experiencias de enseñanza-aprendizaje que tanto el alumnado en prácticas como la docente en activo han desarrollado a través del uso y apoyo de las TIC. Así como de los maestros/as tutores que han acogido al alumnado en prácticas.

5. En cuanto a **la definición de las preguntas informativas** pretenden arrojar luz sobre las declaraciones temáticas, para ayudar a iluminar el Issue planteado. A continuación, planteamos las preguntas informativas que concretan cada una de las cuatro declaraciones temáticas descritas:

A- El background del alumnado en prácticas y la docente en activo

A.1 ¿Cuál es la historia particular de nuestro alumnado en prácticas y de la docente en activo?

A.2 ¿Cómo se ha formado el alumnado en prácticas y la docente en activo en TIC en sus etapas de enseñanza anteriores a la Universidad?

B- Formación adquirida en la asignatura TIC del alumnado en prácticas y de la docente en activo

B.1 ¿Qué tipo de formación específica en TIC tiene el alumnado en prácticas y la docente en activo?
B.2 ¿Cómo continúan formándose? ¿Son autodidactas? ¿Reciben cursos de formación TIC a través de algún organismo? ¿De cuáles?

C- La trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC

C.1 ¿Cómo se inicia el centro con las TIC? y ¿Cómo se han ido desarrollando en lo sucesivo?
C.2 ¿Hay un coordinador en el centro? ¿Alguna otra persona encargada?
C.3 ¿El centro está inmerso en algún proyecto de innovación? ¿Cuáles? ¿Qué otros proyectos de innovación han realizado?¿Desde cuándo?¿Qué institución/es está/n detrás de dicho proyecto/s?
C.4 ¿Qué aspectos tecnológicos facilitan/inhiben la innovación en el centro?
C.5 ¿De qué manera el alumnado y la docente se ven influidos por el contexto del centro en el proceso de formación en prácticas y de formación respectivamente? ¿Cómo se implican en ello?

D- Prácticas docentes

D.1 ¿Qué tipo de prácticas de enseñanza-aprendizaje con TIC ponen en marcha en los centros donde realizan las prácticas nuestro alumnado? ¿Y la docente en activo?
D.2 ¿Se ponen en práctica estrategias didácticas colaborativas en los centros donde realizan las prácticas nuestro alumnado? ¿Pone en práctica el aprendizaje colaborativo la docente en activo?¿Utilizan entornos virtuales?
D.3 Las competencias específicas que el alumnado en prácticas y la docente en activo han adquirido en la asignatura TIC, ¿cuáles de ellas han desarrollado en su práctica docente?
D.4 ¿El alumnado en prácticas y la docente en activo han adquirido otro tipo de competencias (de las que no aparecen en la guía de TIC) en TIC y las están desarrollando en su práctica?
D.5 ¿Qué dificultades sobre la incorporación y uso didáctico de las TIC encuentra el alumnado en prácticas y la docente en activo en el camino?
D.6 ¿Qué herramientas tecnológicas para el apoyo de la docencia utilizan en su actividad docente?

2.4.2. Contexto

En esta sección, recordamos el contexto mostrado en la sección 2.3.2., ya que ambos casos se enmarcan en dicho contexto. Estos aspectos son, el histórico, el educativo y la comunidad en torno a la asignatura TIC.

Además del contexto educativo que comparten los dos casos, en esta sección especificamos los contextos del caso TIC-escuela en los centros donde han tenido lugar las prácticas del alumnado seleccionado de 4º de Educación Primaria y la labor de la docente en activo. Los mencionados contextos educativos específicos para este estudio han sido los siguientes: centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús, CEIP Ana de Austria, CEIP Gonzalo de Córdoba y centro Santa Teresa de Jesús.

A continuación, realizamos una breve descripción de cada uno de estos centros educativos, señalando sus características principales[21] para una mejor comprensión por parte del lector de la naturaleza de estos centros seleccionados.

-El Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús está situado en la zona sur de Valladolid, en el barrio de La Rubia, junto a una zona nueva residencial.

Figura 2.16. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Valladolid

Es un centro educativo concertado. La finalidad del centro es educar bajo unos valores humanos y cristianos: amor, libertad, justicia, solidaridad y trabajo.
El centro está dirigido por las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús. La congregación nace en 1891 en Cuba, extendiéndose por España y América Latina. Tiene su origen en la experiencia vivida por su fundador, Padre Valentín Salinero S. J., de la carencia de valores humanos y cristianos, incultura y degeneración de la sociedad de su tiempo en la isla de Cuba. Para combatirlo, se inspiró en que el medio más eficaz era la educación de la niñez y de la juventud, con el fin de formar familias para vivir los valores del humanismo cristiano y así, regenerar la sociedad.

[21] Información recogida de los Proyectos Educativos de Centros (PEC) y de sus páginas web.

Las familias del alumnado se sitúan en un contexto socioeconómico de nivel medio. El perfil de la procedencia del alumnado es homogéneo con escaso número de población inmigrante en el centro.

El centro imparte las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación enseñanza Obligatoria (ESO) y Bachillerato. En todas ellas hay tres líneas en cada nivel, exceptuando Bachillerato. A continuación, lo representamos en la siguiente tabla:

Curso 2012-2013

EDUCACIÓN INFANTIL
3 años: 3 líneas (A, B, C)
4 años: 3 líneas (A, B, C)
5 años: 3 líneas (A, B, C)
EDUCACIÓN PRIMARIA
Primer Ciclo
1º : 2 líneas (A, B, C)
2º : 3 líneas (A, B, C)
Segundo Ciclo
3º : 3 líneas (A, B, C)
4º : 3 líneas (A, B, C)
Tercer Ciclo
5º : 3 líneas (A, B, C)
6º : 3 líneas (A, B, C)
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
1º : 3 líneas (A, B, C)
2º : 3 líneas (A, B, C)
3º : 3 líneas (A, B, C)
4º : 3 líneas (A, B, C)
BACHILLERATO
1º : 2 líneas (A, B)
2º : 2 líneas (A, B)

Tabla 2.12. Etapas, niveles y líneas del curso 2012-2013.
Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús

El centro dispone de web propia http://www.apostoladova.com

-El CEIP Ana de Austria está situado en el término municipal de Cigales, provincia de Valladolid y muy próximo a esta capital. Esta comarca se extiende a ambos lados del río Pisuerga, protegida al oeste por los Montes Torozos, al sur con Valladolid y al norte, linda con Dueñas (Palencia).

Figura 2.17. CEIP Ana de Austria. Cigales (Valladolid)

El centro educativo es de titularidad pública, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Los objetivos y principios que caracterizan este centro son: educar para la libertad, igualdad, solidaridad, democracia y tolerancia, respetando la individualidad y las diferencias.

El proyecto educativo del centro destaca los ideales de una escuela colaboradora y participativa con las instituciones más cercanas; pretendiendo ser una escuela abierta al mundo actual, a sus problemas, a través de la solidaridad, la justicia y la paz, colaborando con diversas ONG.

Además, es un centro educativo reconocido con la certificación Centro de Excelencia TIC Nivel 5[22] (2012), creado en 2009[23] para apoyar el desarrollo de las TIC en Castilla-León y mejorar la calidad del sistema educativo.

En el centro conviven diferentes tipos de alumnado. Los alumnos autóctonos de la localidad, con alumnos inmigrantes y de minorías étnicas. El número de estos dos colectivos es poco numeroso aunque por la situación socioeconómica de las localidades puede aumentar de forma paulatina. El nivel socioeconómico de las familias es medio aunque en los últimos años se ha producido un aumento considerable de personas inmigrantes de países iberoamericanos y del este de Europa, su nivel de empleo es bastante precario y a ello se ha añadido las dificultades del idioma.

En el centro se imparte Educación Infantil y Educación Primaria, es de doble línea, con algunos niveles de tres líneas. Seguidamente lo mostramos en esta tabla:

[22] http://ceipanadeaustria.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/certficaciontic.pdf
[23] http://www.educa.jcyl.es/es/certificacion-tic-3

Curso 2012-2013

EDUCACIÓN INFANTIL
3 años: 3 líneas (A, B, C)
4 años: 2 líneas (A, B)
5 años: 3 líneas (A, B, C)
EDUCACIÓN PRIMARIA
Primer Ciclo
1º : 2 líneas (A, B)
2º : 3 líneas (A, B, C)
Segundo Ciclo
3º : 3 líneas (A, B, C)
4º : 2 líneas (A, B)
Tercer Ciclo
5º : 2 líneas (A, B)
6º : 2 líneas (A, B)

Tabla 2.13. Etapas, niveles y líneas del curso 2012-2013.
CEIP Ana de Austria

La web del centro es la siguiente http://www.colegioanadeaustria.es

-El CEIP Gonzalo de Córdoba, este centro está ubicado en la zona norte de Valladolid, en el barrio de La Victoria, en la margen derecha del río Pisuerga.

Figura 2.18. CEIP Gonzalo de Córdoba. Valladolid

El Gonzalo de Córdoba es un centro educativo público que depende de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Asimismo, forma una comunidad educativa plural (alumnado, padres y profesorado) que está preocupada por el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la tarea más importante que quieren llevar a cabo en el centro es que los alumnos/as tengan éxito en su proceso de aprendizaje, se formen como personas y aprendan a vivir en sociedad. Para ello,

se basan en potenciar el interés por el saber, la voluntad y la autonomía personal, y se preocupan por la educación en los valores de respeto, tolerancia, responsabilidad, igualdad, solidaridad, esfuerzo y superación.

Además, la protección del medio ambiente es un eje fundamental en la educación impartida en el centro[24].

Del mismo modo que mencionábamos anteriormente con el CEIP Ana de Austria, este centro también es reconocido por la Junta de Castilla-León con la certificación de Centro de Excelencia TIC pero con Nivel 4[25] (2012).

La tipología del alumnado respecto a su procedencia es homogénea aunque se han incorporado al centro alumnos/as inmigrantes. Además, existe un pequeño grupo de alumnos/as de etnia gitana por lo general bien integrados en el centro. El nivel socioeconómico de las familias del alumnado se sitúa en un estatus medio.

El centro consta de Educación Infantil y Educación Primaria, con una o dos líneas en sus niveles y etapas, tal y como observamos en la siguiente tabla:

Curso 2012-2013

EDUCACIÓN INFANTIL
3 años: 1 línea
4 años: 1 línea
5 años: 2 líneas (A, B)
EDUCACIÓN PRIMARIA
Primer Ciclo
1º : 2 líneas (A, B)
2º : 1 línea
Segundo Ciclo
3º : 2 líneas (A, B)
4º : 2 líneas (A, B)
Tercer Ciclo
5º : 2 líneas (A, B)
6º : 2 líneas (A, B)

Tabla 2.14. Etapas, niveles y líneas del curso 2012-2013.
CEIP Gonzalo de Córdoba

[24] El centro posee la Certificación Ambiental según la Norma Internacional UNE EN-ISO 14001:2004.
[25] http://certificacionestic.educa.jcyl.es/certificacion/

El centro dispone de la web http://ceipgonzalodecordoba.centros.educa.jcyl.es/sitio/

-El centro Santa Teresa de Jesús está ubicado en una calle céntrica de Valladolid y en pleno casco antiguo.

Figura 2.18. Centro Santa Teresa de Jesús. Valladolid

Es un centro concertado. Los objetivos y principios por los que se rige el centro son: querer vivir abiertos al encuentro, creando redes que nos ayuden a salir de nosotros para descubrir, crecer, aprender y generar vínculos que transformen nuestra realidad. Se apoyan en los principios pedagógicos de San Enrique de Ossó, fundador de la Compañía de Santa Teresa de Jesús en 1876, inspirados en Santa Teresa de Jesús y en las virtudes que la caracterizan: verdad, lealtad, fortaleza, alegría y sencillez. Desde el año 2009 la Compañía de Santa Teresa de Jesús pertenece a la Fundación Escuela Teresiana como Entidad Titular última responsable del centro, ofreciendo en sus planteamientos educativos los principios católicos de Teresa de Jesús.

Asimismo, el centro pretende ser una escuela que enseña a todos desde la realidad y para la vida, propiciando un conocimiento situado y un tipo de aprendizaje significativo, que ayude a los alumnos/as a saber discernir las realidades y tener criterios propios.

El tipo de alumnado que asiste a este centro es homogéneo en cuanto a la procedencia. Asimismo, el nivel socioeconómico de las familias es medio.

El centro imparte Educación Infantil, Educación Primaria con sección bilingüe, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Estas etapas se presentan con una doble línea, a excepción de Bachillerato con una sola línea. A continuación, lo mostramos en la tabla 2.15.

Curso 2012-2013

EDUCACIÓN INFANTIL
1 y 2 años: Tulipanes, Margaritas, Girasoles
3 años: 2 líneas (A, B)
4 años: 2 líneas (A, B)
EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE
Primer Ciclo
1º : 2 líneas (A, B)
2º : 2 líneas (A, B)
Segundo Ciclo
3º : 2 líneas (A, B)
4º : 2 líneas (A, B)
Tercer Ciclo
5º : 2 líneas (A, B)
6º : 2 líneas (A, B)
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
1º : 2 líneas (A, B)
2º : 2 líneas (A, B)
3º : 2 líneas (A, B)
4º : 2 líneas (A, B)
BACHILLERATO
1º : 1 línea
2º : 1 línea

Tabla 2.15. Etapas, niveles y líneas del curso 2012-2013.
Centro Santa Teresa de Jesús

La web del centro es la siguiente http://www.teresianodevalladolid.com

2.4.3. Descripción de los elementos del caso

En esta sección del capítulo, del mismo modo que hemos presentado en el caso TIC-grado en la sección 2.3.3., mostraremos los elementos del caso TIC-escuela sobre la transferencia de competencias de la asignatura TIC a los contextos reales donde el alumnado ha realizado sus prácticas y la alumna que es docente en activo. A su vez, lo completaremos con una representación gráfica que nos ayudará a comprender mejor el caso y profundizaremos en sus elementos.

a. Elementos estructurales del estudio de caso

Seguidamente, una vez descrito el estudio de caso TIC-escuela, retomamos el esquema de representación gráfica de Stake (2005) mencionado en el estudio de caso TIC-grado de este capítulo.

Además, para la estructura de la estrategia mixta de recogida de datos, describiremos en profundidad (ver figura 2.20.) los elementos que lo componen e integraremos la información pertinente en el proceso de investigación procedente de las distintas fases que lo componen, las fuentes utilizadas, además de las técnicas empleadas, así como los informantes que han participado en el caso, el uso que se ha hecho por parte de los apoyos tecnológicos y por último, la integración que engloba estos datos.

b. Recogida de datos y fases: estrategia mixta

A continuación, exponemos la recogida de datos utilizada.

Como mencionábamos en la recogida de datos y fases del estudio de caso TIC-grado en la sección 2.3.3.b., hemos empleado la estrategia mixta como propuesta planteada de la combinación de datos cualitativos y cuantitativos. De esta manera, hemos adaptado la representación gráfica de la estrategia mixta a nuestra investigación (adaptado de Martínez et al., 2003b) que mostramos en la siguiente figura:

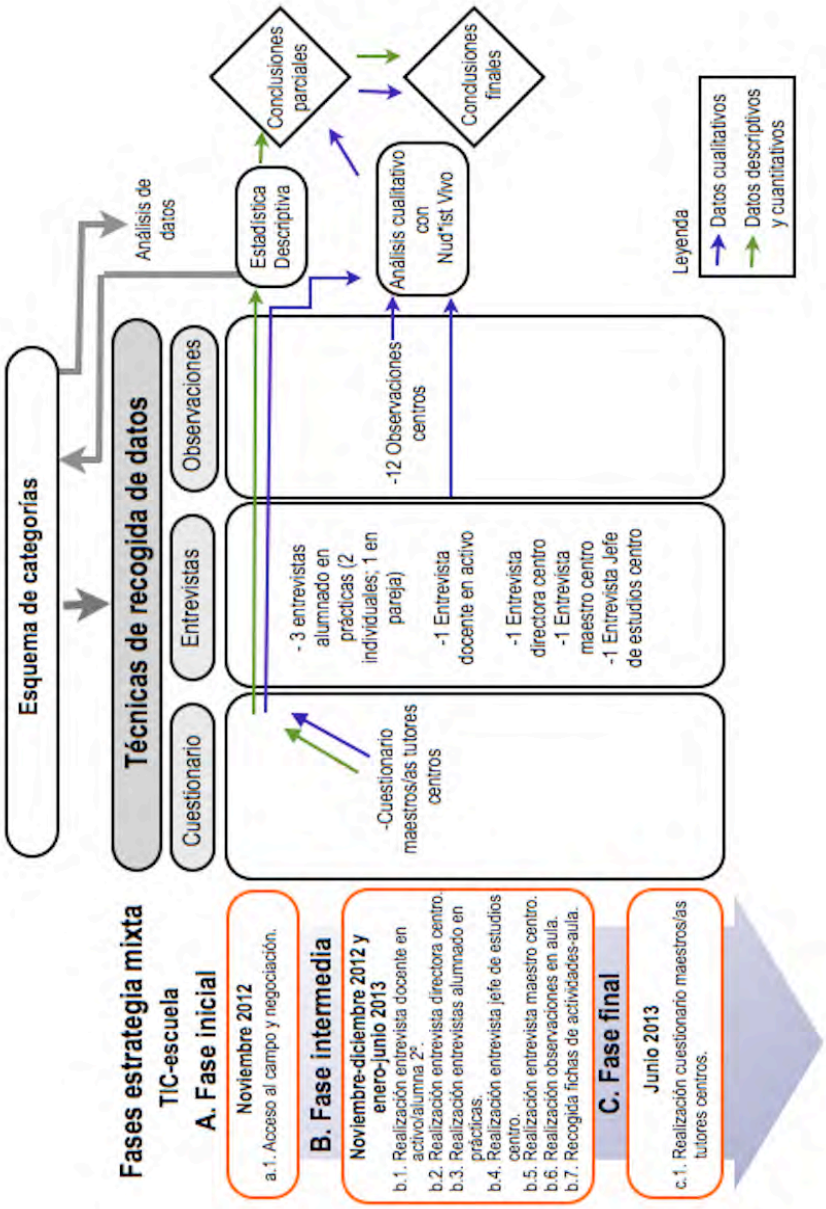


Figura 2.20. Aproximación a la representación gráfica de la estrategia mixta del estudio de caso TIC-escuela. Adaptado de (Martínez et al., 2003b)

En cuanto a las fases, mostramos los momentos en los cuales ha tenido lugar la recogida de la información y su evolución. Tal y como se puede observar en la figura 2.20.

A. La Fase inicial de nuestro estudio, tuvo lugar en el mes de noviembre del 2012, donde iniciamos las tareas de preparación y de acceso al campo así como la negociación con los participantes y a su vez, el inicio de la recogida de los datos.

a.1. *Acceso al campo y negociación*. Este primer paso de acceso al campo lo llevamos a cabo en los centros seleccionados, pero no se realizaron las tareas en paralelo. El primer contacto se realizó el centro Santa Teresa de Jesús, donde una de las informantes realiza sus tareas como docente en este centro. Asimismo, esta docente era alumna en 2º curso del Grado de Educación Primaria, y cursó la asignatura de Tecnologías de la Información y de la Comunicación aplicadas a la Educación (1er curso).
Por otra parte, se elaboró un documento para negociar la confidencialidad (ver anexo 15) con la docente en activo participante en el proceso de investigación y sobre todo con la directora del centro para pedir los permisos oportunos de acceso al centro y a las aulas.

B. La Fase intermedia la podemos dividir en dos, una primera parte que se llevó a cabo en los meses de noviembre y diciembre de 2012; y una segunda parte que se desarrolló durante los meses de enero a junio del 2013. Seguidamente las detallamos:

b.1. *Primera parte: noviembre-diciembre 2012.* En esta fase intermedia se llevaron a cabo 2 entrevistas individuales, una de ellas con la docente en activo en el centro Santa Teresa de Jesús y la otra entrevista, la realizamos a la directora de este centro. Además, hicimos una observación de aula con el alumnado de 4º de la ESO en la asignatura optativa de Música impartida por la docente informante en este centro.

b.2. *Segunda parte: enero-junio 2013.* Posteriormente, realizamos 3 entrevistas (una de ellas con 2 personas a la vez) a 4 alumnos/as en prácticas de 4º del Grado de Educación Primaria seleccionado voluntariamente. Asimismo, este alumnado se encontraba realizando el Prácticum en los siguientes centros: dos de las alumnas en el centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús, otro alumno en el CEIP Gonzalo de Córdoba y otra alumna en el CEIP Ana de Austria (Cigales). Del mismo modo, elaboramos un documento para cada centro, como el presentado en el apartado anterior a.1. de esta sección (anexo 15), para negociar la confidencialidad de acceso y a las aulas.

Además, entrevistamos al maestro de una de las alumnas en prácticas del centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús y al Jefe de estudios del CEIP Gonzalo de Córdoba, para recabar información relacionada con las TIC en sus centros. También, a través de algunas de las actividades con el uso de TIC que realizaban los maestros/as con los que han hecho las prácticas, hemos podido recoger algunas evidencias. Y por último, hemos hecho 12 observaciones al alumnado seleccionado durante la realización de sus prácticas en los centros tanto en el aula como fuera de ella (ver apartado d. de esta sección)

C. La Fase final del método, la hemos desarrollado en junio 2013, con la realización de un cuestionario a los maestros/as que han acogido a nuestro alumnado en prácticas seleccionado.

Además, en esta fase hemos planteado un *esquema de categorías de análisis* desde un planteamiento *émic*[26], en función de las necesidades y la evolución del caso. De este modo, pudimos ordenar e integrar las categorías emergentes de las evidencias surgidas que nos ha ayudado a iluminar este Issue, para su posterior análisis con la herramienta de análisis cualitativo Nud*Ist Vivo (ver en esta sección en apartado e.).

- Formación alumnado en prácticas y docente en activo
  - ✓ inicios TIC previo UVa
  - ✓ formación inicial UVa-Asignatura TIC
- Enseñanza-Aprendizaje con TIC
  - ✓ creencias TIC
  - ✓ actividades que desarrolla el alumnado en prácticas y la docente en activo
- Centros educativos seleccionados en relación con las TIC
  - ✓ recursos
  - ✓ influencia del contexto en el alumnado en prácticas y docente en activo
  - ✓ trayectoria inicio centro TIC
  - ✓ proyectos con TIC

Estas categorías se han diferenciado del esquema de categorías de análisis confeccionado para el estudio de caso TIC-grado. En este último caso mencionado, se establecieron las categorías en base a los informantes, y a la recogida de datos a través de las fuentes, técnicas y en los distintos momentos del proceso (ver sección 2.3.3.b.).

[26] *Émic:* estas categorías emergen de los datos recogidos.

c. Informantes implicados

Respecto a los informantes que nos han ayudado a dar respuesta a las preguntas de investigación de este caso son por una parte, 4 alumnos/as que ya han cursado la asignatura de TIC en el Grado de Educación Primaria y han realizado 4º curso haciendo el Prácticum en los centros asignados en las áreas de Inglés y Educación Física. Por otra parte, se ha contado con la participación de una docente en activo que imparte clases de Música en la ESO y que a su vez, se convierte en informante del estudio de caso porque ha sido alumna de 2º del Grado de Educación Primaria y ha cursado la asignatura de TIC. También hemos tenido como informantes a los 4 maestros/as que han acogido al alumnado en prácticas y a la directora del centro (en el caso de la informante docente).

d. Fuentes y técnicas de recogida de datos

A continuación, mostramos las fuentes y técnicas de recogida de datos así como de los documentos de análisis de diversas actividades. En cuanto a este último punto, estos documentos recogen los comentarios que el alumnado en prácticas ha elaborado de las actividades que el maestro/a ha planteado para el alumnado con el uso de las TIC. De este modo, en el documento-plantilla creado, se ha descrito un pequeño resumen donde aparece en qué ha consistido la actividad y qué competencias se han identificado respecto a la asignatura TIC. Hemos reunido 16 documentos con actividades descritas (ver anexos del 16 al 31), recogidas por el alumnado en prácticas en los 3 centros en los que han estado. Tal y como se muestra en el siguiente ejemplo de ficha con el resumen de las actividades realizadas.

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: Sara
COLEGIO: CEIP Ana de Austria, Cigales.
FECHA: 13/05/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:

-Generales: Ligeramente 1, 2
-Específicas (a, b, c,...): a, g.

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Actividades del libro de texto digital con PDI. Inglés. 3er curso.
El libro virtual ofrece juegos de vocabulario para realizar en la PDI.
La clase se ha reducido a la mitad porque hay desdoble, por ello solo son 10 alumnos lo que realizan la actividad.
El profesor se sitúa en su pupitre, indica a todos los alumnos que se levanten y se coloquen junto a él frente a la pizarra.
Divide el grupo de 10 en dos equipos y deberán ir resolviendo las preguntas que propone el ejercicio.
Actividad 1. Diferentes imágenes, los alumnos escuchan la acción con el audio, en orden deben arrastrar la casilla con la palabra a la imagen correspondiente.
Actividad 2. En el ejercicio hay varias tarjetas. Los alumnos en orden van creado frases en la PDI colocando dichas tarjetas.

Figura 2.21. Ficha actividad 13-5-2013 (Anexo 29) descrita por Sara, alumna en prácticas en centro CEIP Ana de Austria

Respecto a las fuentes de las que se ha obtenido información en el proceso, se han recogido datos:

-de los 4 alumnos/as voluntarios en prácticas de 4º del Grado de Educación Primaria, que participaron en las entrevistas y en las observaciones.

-de los 4 maestros/as que han acogido al alumnado en prácticas

-de la docente en activo en el centro Santa Teresa de Jesús y a su vez, alumna en 2º del Grado de Educación Primaria, que participó en la entrevista y en las observaciones.

-de la directora del centro mencionado anteriormente, que participó en la entrevista.

En cuanto a las técnicas empleadas hasta el momento han sido las siguientes:

-*Entrevistas:* mediante esta técnica hemos realizado 3 entrevistas (2 individuales y una en pareja) con alumnado voluntario en prácticas de 4º curso del Grado de Educación Primaria. Se le preguntó a este alumnado sobre su formación en el uso de TIC, las competencias que adquirían en la asignatura, la experiencia en la realización de las prácticas y sus creencias docentes y por último sobre el centro en

el que realizaban las prácticas. También hemos hecho esta misma entrevista a la docente en activo. Además, hemos realizado una entrevista a la directora del centro donde imparte clase la docente en activo. Esta entrevista versaba sobre aspectos relacionados con el centro y la integración organizativa y curricular de las TIC. Del mismo modo, entrevistamos al maestro de una de las alumnas en prácticas y al Jefe de estudios, para recoger información relacionada con las TIC en sus distintos centros.
Las respuestas ofrecidas por este alumnado en las entrevistas se han sometido a un proceso de triangulación con las evidencias obtenidas mediante las respuestas conseguidas por los maestros/as que han acogido a este alumnado, en el cuestionario que han realizado al finalizar dicho alumnado las prácticas.

-*Observaciones:* hemos realizado 12 observaciones directas, 9 de ellas en aula y 3 fuera del aula: una en el patio del centro Gonzalo de Córdoba y dos en un parque cercano a este mismo centro, llamado Las Moreras (Valladolid). Las observaciones en aula se han realizado en cursos de 3º a 6º de Primaria, salvo la observación realizada en 4º de la ESO donde la estudiante docente en activo imparte clase en dicho curso. Las sesiones de las observaciones en el aula consistieron en recoger cómo los estudiantes en prácticas ponían en marcha actividades educativas donde se usaba tecnología. la información desarrollada por el alumnado en prácticas. Y la docente en el desempeño de sus actividades didácticas con los alumnos/as en las áreas de Educación Física, Inglés y Música. En las 3 sesiones realizadas fuera del aula, se han recogido evidencias del alumno en prácticas de Educación Física que ha realizado tareas de orientación a modo de actividades apoyadas y/o soportadas por distintas tecnologías con el alumnado de 6º de Primaria. En este caso, para estas observaciones me acompañaron 4 observadores más.

Cabe destacar que después de cada observación, realizamos un informe interpretando la realidad observada (ver anexos del 32 al 43). Para ello, hemos utilizado la herramienta de generación de informes multimedia EREM-Web Tool[27] (ver en siguiente apartado e. apoyos tecnológicos).

Las evidencias obtenidas de las observaciones nos han aportado información relevante que ha sido sometida a triangulación con las evidencias obtenidas de la aplicación de otras técnicas como las entrevistas realizadas tanto al alumnado en prácticas como a la docente en activo.

[27] http://pandora.tel.uva.es/cscl-erem/

-*Cuestionario:* elaboramos un breve cuestionario para los 4 maestros/as de los centros donde el alumnado informante ha estado de prácticas. De los cuatro maestros/as contestaron 3. Las preguntas versaban sobre el alumnado que los maestros/as han acogido en sus centros, la relación que han tenido con las TIC en las prácticas y la transferencia de estos conocimientos al alumnado. El cuestionario se puede encontrar en el siguiente enlace: https://docs.google.com/forms/d/17QpcrkDuiKAdXGf16ZM4HHk72B8t_XV0pPlXgHhuHKs/viewform (anexo 44)

A continuación, mostramos en la siguiente tabla, una aproximación temporal de los datos recogidos hasta ahora y sus técnicas empleadas:

Estudio de caso TIC-escuela Curso 2012-2013 Fases: Intermedia-Final Centros educativos seleccionados		
FECHA: nov.2012-junio 2013	TÉCNICAS	DURACIÓN
Fecha/Hora/Lugar	Entrevistas	
12-nov.: 17:30 FEyTS-Seminario-008	Docente en activo/alumna-Yayi (2º) Santa Teresa de Jesús	30 min.
21-nov.: 9:50 Despacho dirección	Directora centro Santa Teresa de Jesús	22 min.
5-marzo: 20:30 Skype	Alumna-Prácticas-Sara CEIP Ana de Austria	25 min.
7-marzo: 11:00 Sala del centro	Jefe de estudios CEIP Gonzalo de Córdoba	30 min.
29-abril: 12:00 Sala del centro	Maestro-alumna en prácticas-Cristina centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús	20 min.
6-marzo: 19:15 FEyTS Despacho 216	Alumno-Prácticas-Borja CEIP Gonzalo de Córdoba	21 min.
12-marzo: 12:30 cafetería cercana al centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús	2 Alumnas-Prácticas-Rosa, Cristina centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús	40 min.
Fecha/Hora/lugar	Observaciones	
14-dici.: 9:10 Aula informática	Docente en activo/alumna (2º)-Yayi 4º ESO Música centro Santa Teresa de Jesús	50 min.
1ª observación 29-abril: 12:45 aula de 3ºA	Rosa-Prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús	45 min.
2ª observación 30-abril: 11:00 aula de 3ºA		60 min.

1ª observación 14-mayo: 9:00 aula de 4ºA	Cristina-Prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús	60 min.
2ª observación 14-mayo: 10:00 aula de 4ºB		60 min.
1ª observación 3-mayo: 13:00 aula de 5ºB	Sara-Prácticas. CEIP Ana de Austria	60 min.
2ª observación 8-mayo: 13:00 aula de 5ºC		60 min.
1ªobservación 25-abril: 10:00 aula de 6ºB	Borja-Prácticas. CEIP Gonzalo de Córdoba	60 min.
2ª observación 2-mayo: 9:15 aula de 6ºB y parque Las Moreras		135 min.
3ª observación 3-mayo: 9:30 aula de 6ºB y patio del centro.		120 min.
4ª observación 6-mayo: 9:00 aula de 6ºB		60 min.
5ª observación 10-mayo: 9:30 aula de 6ºB y parque Las Moreras		120 min.
Fecha	cuestionario	
junio	Maestros/as de centros que han acogido al alumnado en prácticas.	

Tabla 2.16. Fases Intermedia-Final. Estudio de caso TIC-escuela.
Técnicas, momentos y duración de recogida de datos

e. Apoyos tecnológicos a la recogida, análisis e interpretación de datos

En cuanto a **los apoyos tecnológicos** utilizados para este estudio de caso TIC-escuela, hacemos referencia a la descripción realizada en el caso TIC-grado (ver sección 2.3.3.e.) haciendo uso de los apoyos ya mencionados de la mayoría de ellos (ver capítulo 1, sección 1.8.4.) y de alguno que incorporamos nuevo.

-en Google Drive (http://www.google.com/google-d-s/forms/), el cuestionario creado en línea lo hemos pasado a los maestros/as de los centros que han acogido al alumnado en prácticas.

-con el NUD*IST Vivo (NUD*IST, 2008) hemos tomado los datos de las transcripciones de las entrevistas y observaciones realizadas. A su vez, hemos llevado a cabo el análisis cualitativo de los datos tras definir el esquema de categorías de análisis.

-la grabadora digital Olympus. Con las entrevistas grabadas, posteriormente, utilizábamos una grabadora para transcribir los datos y poder analizarlos.

-la tablet Ipad, a través de este dispositivo hemos hecho las observaciones fuera y dentro del aula, para posteriormente realizar los informes de las observaciones.

-con la herramienta EREM-Web (Jorrín Abellán, 2009) en nuestra investigación, hemos elaborado algunos de los informes de las observaciones colaborativas en formato multimedia, realizando algunas observaciones conjuntas que se han enriquecido con las aportaciones de otros observadores compañeros del grupo de investigación GSIC-EMIC. La herramienta puede encontrarse en http://pandora.tel.uva.es/cscl-erem/

-Skype. En este caso, lo hemos utilizado para realizar una entrevista a la alumna que ha realizado las prácticas en el CEIP Ana de Austria.

f. Integración de datos

Por último, planteamos la integración de datos del estudio de caso TIC-escuela, de la misma manera que hemos hecho para el estudio de caso TIC-grado.

Para ello, retomamos la figura 2.20. y el apartado anterior b. donde hemos desglosado el método mixto en la fase inicial, intermedia y final. Dentro de estas fases, hemos empleado diferentes técnicas de recogida de datos tales como: entrevistas, cuestionario y observaciones.

En segundo lugar, los datos cualitativos, los hemos analizado con la herramienta de análisis cualitativo Nud*Ist Vivo, tomando como referencia las categorías de análisis que han emergido de los datos recogidos.

Posteriormente, los datos cuantitativos provenientes del cuestionario han apoyado el proceso sometiéndose a un análisis estadístico descriptivo.

Estos datos analizados, aportan evidencias al proceso que conformarán el grueso de los resultados del capítulo 4.

Por último, y para dar credibilidad a este estudio, hemos llevado a cabo una estrategia de triangulación severa (Jorrín, 2006) de datos obtenidos por la combinación de diferentes técnicas o métodos y fuentes. Tales como distintos informantes (alumnado en prácticas, docente en activo y maestros/as que han acogido al alumnado seleccionado), varias técnicas (entrevistas, cuestionario,

observaciones), análisis de documentación (fichas de actividades descritas, actividades prácticum) y momentos en los que ha tenido lugar el proceso (noviembre 2012-junio 2013). Tal y como se puede observar en el esquema de estrategia mixta visto en la figura 2.20.

Del mismo modo que realizamos con el caso TIC-Grado a continuación, presentamos evidencias para el caso TIC-Escuela que demuestran la estrategia de triangulación propuesta.

Recogemos esta actividad que la maestra tutora Yolanda ha hecho en clase en el Centro Apostolado del Sagrado corazón de Jesús y ha recogido el alumno en prácticas (ver anexo 16). En la ficha realizada, Borja explicó las actividades realizadas con mini-portátiles, así como la identificación de algunas de las competencias TIC.

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: BORJA MARTÍN DE LA FUENTE

COLEGIO: GONZALO DE CÓRDOBA

FECHA: 15/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): 7
-Específicas (a, b, c,...): c; g

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Actividades con mini-portátiles:

Para estas actividades mi tutora hace que cada alumno coja su propio portátil (están en el aula, los proporciona el colegio) y hace con ellos actividades de investigación antes de empezar con las sesiones correspondientes a la iniciación deportiva. Así cuando se empieza a introducir algún deporte (ej: fútbol, baloncesto...), mi tutora les propone una serie de preguntas que ellos deben responder investigando por la red.

Con estas actividades además de mejorar los conocimiento sobre un determinado deporte también se mejora el trabajo colaborativo, ya que lo alumnos se ayudan unos a otros cuando alguno de ellos no encuentra la información necesaria.

Por otro lado también se sirve de estos dispositivos para hacer pequeños trabajos de investigación sobre alguna parte de la asignatura (por ejemplo, al final de segundo trimestre, se dijo a los alumnos que hicieran un trabajo sobre los juegos olímpicos, en el que tenían que hacer un trabajo teniendo como pautas unas preguntas que mi profesora les propuso.

Figura 2.22. Ejemplo ficha 1 (anexo 16) 15-3-2013 actividad de la maestra tutora descrita por el alumno en prácticas Borja. CEIP Gonzalo de Córdoba. 6º curso. 2012-2013

Asimismo, en el período en el que Borja ha hecho las prácticas una dificultad que se le planteó en el aula fue la situación de cómo ayudar al estudiante a discernir la importancia de la información que busca el alumnado, como ejemplo a realizar en actividad recogida. De esta manera, de acuerdo con Borja un aspecto fundamental

es que se trabajara con los estudiantes la competencia de búsqueda y selección de información.

En esta línea, Yolanda argumenta que el trabajar por ejemplo esta actividad comentada de seleccionar información a través del ordenador, la maestra planteó que existían problemas con el soporte de red que podían surgir.

Además, la maestra manifiesta no haber visto ningún problema en Borja a la hora de transferir sus conocimientos ya que ha sabido transmitir bien los contenidos a los alumnos/as.

> Borja: Los niños se meten en Google y buscan por ejemplo "actividad física" y les desborda la información, ven mil páginas, mil definiciones y no saben de cada definición exactamente…muchas veces…la maestra les guía y también a nosotros nos piden ayuda a ver qué información seleccionan y a ella también le gusta recoger las cosas en el cuaderno y decirles exactamente qué tienen que buscar, hacerles conscientes que toda la información que ven no es válida, que sobra.
>
> Entrevista individual alumno en prácticas.
> Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

> Yolanda: Una de las dificultades principales tiene que ver fundamentalmente con el soporte de red que hay en los centros. Muchas veces no se cuenta con la infraestructura de redes que funcionen correctamente. Por otro lado, creo que Borja conocía muy bien el contenido que explicaba y lo hacía cercano a los alumnos/as.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> Yolanda. CEIP Gonzalo de Córdoba.
> Junio 2013. Curso 2012-2013.

2.5. Conclusiones

En este segundo capítulo hemos descrito de manera detallada los dos estudios de caso que constituyen el núcleo de la investigación. Por una parte el primer caso centrado en el análisis de la asignatura TIC en el Grado de Educación Primaria y la transferencia de las competencias que realiza el alumnado a otras asignaturas de dicho Grado. Y el segundo caso, la transferencia de las competencias adquiridas que realiza el alumnado en prácticas y la docente en activo de la asignatura TIC en su labor profesional. De modo que el lector comprenda de manera clara el proceso de investigación llevado a cabo.

La descripción de contextos con los aspectos históricos, educativos, y la comunidad de práctica en torno a la asignatura TIC nos han ayudado a definir la estructura conceptual de los dos Estudios de caso. A su vez, , se han especificado aquellos elementos estructurales del caso que son diferentes para cada uno de los casos TIC-grado y TIC-escuela.

La realidad educativa impuesta por la adaptación de las titulaciones al EEES demanda un modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado y basado en el desarrollo de competencias. En la presente tesis doctoral se detalla cómo se ha desarrollado ese proceso de adaptación y convergencia en la asignatura TIC aplicadas a la Educación, donde su profesorado ha realizado diversas innovaciones.

Por ello, y desde los planteamientos CSCL en los que se apoya la asignatura TIC, hemos recogido las evidencias a lo largo del proceso de investigación.

A lo largo del proceso de investigación, se ha llevado a cabo una estrategia mixta de recogida de datos, a través de las aportaciones de diferentes informantes, fuentes y técnicas de recogida de datos que han enriquecido, los análisis desarrollados en los dos estudios de caso de la presente tesis doctoral.

A continuación, mostramos la figura de nuestra investigación al completo, conformada por la representación gráfica de los Estudios de caso TIC-Grado y TIC-Escuela y la estrategia mixta unificada que recoge todos los datos de la investigación.

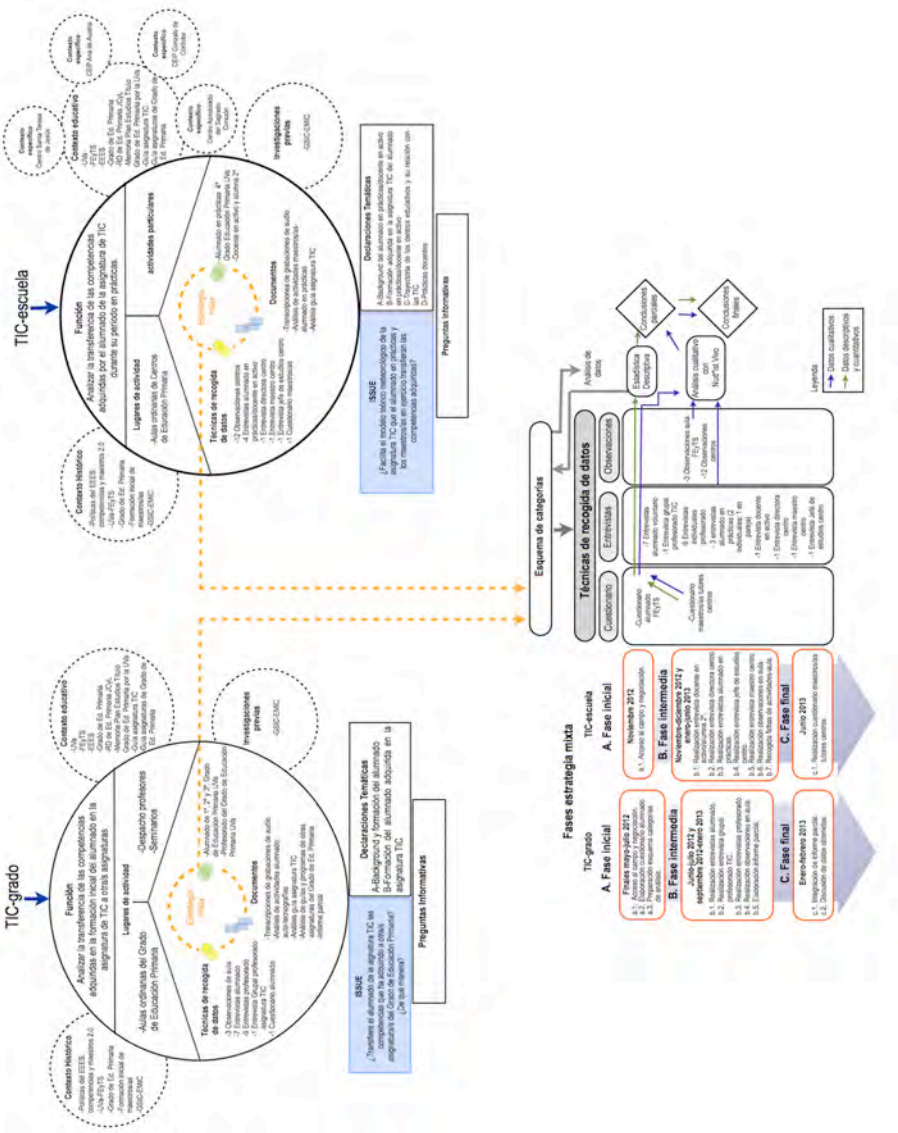


Figura 2.23. Representación gráfica de los casos TIC-grado y TIC-escuela (Stake, 2005). Y aproximación a la representación gráfica de estrategia mixta, adaptado de (Martínez et al., 2003b)

Concluimos con la importancia de este capítulo presentado, con la relevancia que aporta la información contextual y metodológica necesaria para comprender el objeto y alcance de la tesis.

En los siguientes capítulos 3 y 4, mostraremos el análisis de los datos recogidos en el proceso, además de los resultados alcanzados y la interpretación que hacemos de los mismos.

2.6. Referencias bibliográficas del capítulo

- ANECA (2004a). *Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum. Libro Blanco. Título de grado en Magisterio. Volumen 1 y 2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2004b). *Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum. Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Anguita, R., Rubia, B., Jorrín, I. M., Ruiz, I., & Villagrá, S. (2005). *Creando comunidades de práctica educativa en la universidad: Un estudio de casos en la asignatura de nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. TAVIRA, nº 21, 159-166.
- Anguita-Martínez, R., García-Sastre, S., Villagrá-Sobrino, S., & Jorrín-Abellán, I. M. (2009). *Wikis y aprendizaje colaborativo: lecciones aprendidas (y por aprender) en la facultad de educación*. Red U-Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). 31 diciembre 2009. Consultado por última vez el 28-08-2012 en http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/170/pdf
- Appelt, W., & Birlinghoven, S. (2001). *What groupware do users really use? Analysis of the usage of the BSCW system*. Consultado por última vez el 11-02-2013 en http://bscw.gmd.de/Papers/PDP2001/PDP2001.pdf
- Area, M. (2004). WebQuest: una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. *Quaderns Digitals 33*. Consultado por última vez el 7-03-2013 en http://webquest.xtec.cat/articles/area/article%20Manuel%20Area.pdf
- Area, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Manual electrónico. Creative Commons. Universidad de La Laguna. Consultado por última vez el 7-03-2013 en http://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2010/06/ebookte.pdf
- Arias, B. (1998). Presentación. En Arias, B. (Coor.), *De Escuela Normal a Facultad de Educación. 150 años de Innovaciones Educativas de Valladolid* (pp.

7-10). Secretariado de publicaciones e intercambio científico. Universidad de Valladolid.

- Arranz, J. (1998). La escuela que yo conocí. En Arias, B. (Coor.), *De Escuela Normal a Facultad de Educación. 150 años de Innovaciones Educativas de Valladolid* (pp. 147-157). Secretariado de publicaciones e intercambio científico. Universidad de Valladolid.
- Arribas Cubero, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valladolid.
- Bautista, J. (2004). Movilidad/Movilización de Profesorado y Estudiantes para la Formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18(3), 233-250.
- Bruce, B.C. (2000). Credibility of the web: Why we need dialectical reading. *Journal of Philosophy of Education* (special issue), 34(1), 97-109.
- Cano, R., & Revuelta, C. (1998). La formación del maestro de primeras letras en la provincia de Valladolid: los primeros años de su historia. En Arias, B. (Coor.), *De Escuela Normal a Facultad de Educación. 150 años de Innovaciones Educativas de Valladolid* (pp. 13-34). Secretariado de publicaciones e intercambio científico. Universidad de Valladolid.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid. Alianza editorial.
- Colás Bravo, P., & De Pablos Pons, J. (2005). *La Universidad en la Unión Europea.* Ediciones Aljibe. Málaga.
- Correa, J. M., Jiménez, E., & Gutiérrez, L. (2011). La tecnografía en la formación docente e investigadora. En Hernández, F., Sancho, J. Mª., & Rivas, J. I. (Coor.), *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto.* ESBRINA-RECERCA. Núm. 4 (pp. 82-89). Universitat de Barcelona. Consultado por última vez el 18-03-2013 en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educación.%20Biografias%20en%20contexto.pdf
- Díaz, J. (2008). *Valladolid hace 100 años*. Castilla Tradicional Editorial.
- Dillenbourg, P., Eurelings, A., & Hakkarainen, K. (2001). EuroCSCL 2001. Proceedings. *European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning*. Maastricht: Maastricht MacLuhan Institute.

- Escolano, A. (1998). La formación de maestros en España. Aspectos históricos. En Arias, B. (Coor.), *De Escuela Normal a Facultad de Educación. 150 años de Innovaciones Educativas de Valladolid*. (pp. 51-58). Secretariado de publicaciones e intercambio científico. Universidad de Valladolid.
- García, S. (2012). Informe interno Tesis Doctoral. 29-9-2012. Universidad de Valladolid.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto: Universidad de Groningen/ANECA.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 11(3), 255-274.
- Grudin, J. (1994). Computer-Supported Cooperative Work: History and Focus. *Computer* 27(5), 19-26.
- Guilarte, C., Marbán, J. M., & Miranda, S. (Coord.) (2008). Principios básicos para el diseño de guías docentes de las asignaturas en el marco del EEES. Universidad de Valladolid.
- Jorrín, I. M. (2006). *Perfil formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de caso.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid.
- Jorrín-Abellán, I. M., Anguita-Martínez, R., Rubia-Avi, B., Dimitriadis, I., Ruiz-Requies, I., Marcos, J., & Villagrá, S. (2007). Lo que el ojo no ve: un estudio de caso basado en procesos de indagación co(wiki)laborativos. *Revista Latinoamericana de Educación a Distancia RIED*. 10(2), 75-96.
- Jorrín-Abellán, I. M., Rubia-Avi, B., Anguita-Martínez, R., Gómez-Sánchez, E., & Martínez-Monés, A. (2008). *Bouncing Between the Dark and Bright Sides: Can Technology Help Qualitative Research?* Qualitative Inquiry, 14(7), 1187-1204.
- Jorrín Abellán, I. M. (2009). ¿Evaluando o Bordando Retales? Un modelo de Evaluación Receptivo Centrado en el Evaluando para escenarios CSCL. REIFOP, 12 (4), 25-37. Consultado por última vez el 30-7-2013 en http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1259996259.pdf
- Jorrín-Abellán, I. M. (2010). Materiales docentes del Master de Investigación aplicado a la Educación. Facultad de educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.

- Lorenzo, J. A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*. Vol. 6 nº 2. Servicio de Publicaciones Universidad Complutense. Madrid.
- Martínez Monés, A. (2003a). *Método y modelo para el apoyo computacional a la evaluación en CSCL*. Tesis Doctoral. ETS de Ingeniería Informática, Universidad de Valladolid.
- Martínez, A., Dimitriadis, Y., Gómez, E., Rubia, B., & de la Fuente, P. (2003b). Combining qualitative and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers and Education, special issue on Documenting Collaborative Interactions: Issues and Approaches* 41(4), 353-368.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA. Sage Publications.
- Ministros Europeos de Educación Superior. Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999. Consultado por última vez el 27-10-2013 en http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Declaracixn_de_Bolonia.pdf
- Molero Pintado, A. (1978). Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: las Escuelas Normales de Magisterio, Conferencia inaugural del curso académico 1978-1979, E.U. de F.P.E.G.B., Valladolid, Universidad.
- Moore, A., Sherwood, R., Bateman, H., Bransford, J., & Goldman, S. (1996). Using Problem-based learning to prepare for project-based learning. *Annual meeting American Educational Research Association*, New York.
- Nieto Pino, A. (1993). *El problema escolar de la ciudad de Valladolid (1900-1931) en la escuela primaria de Castilla y León* (pp. 91-104) Estudios históricos, Salamanca. Amarú.
- Palmero, Mª C. (1998). Un proyecto de reforma pedagógica, organizativa y social en Valladolid. La Escuela Normal republicana. En Arias, B. (Coor.), *De Escuela Normal a Facultad de Educación. 150 años de Innovaciones Educativas de Valladolid* (pp. 37-49). Secretariado de publicaciones e intercambio científico. Universidad de Valladolid.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Capítulo V (pp. 115-134). Madrid. Morata.

- QSR, Nud*Ist Vivo 8 (2008). *Software for qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA. Scolari.
- Rodríguez Rojo, M. (2012). Cómo investigar con estudio de casos: Guía Práctica. Editorial el País.
- Román, J. M., & Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Revista Educación siglo XXI,* 11, 73-101.
- Rubia, B. (1996). Proyecto docente. Plaza Profesor Titular de Escuela Universitaria. Área de conocimiento Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valladolid.
- Rubia, B. (2002). *El Prácticum y la formación inicial del profesor crítico.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid. Valladolid, España.
- Rubia, M., & Marbán, J. Mª (2006). El papel de las nuevas tecnologías en el desarrollo de proyectos de innovación docente. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 304-308. Consultado por última vez el 27-10-2013 en http://wwwunex.es/didactiva/RELATEC/sumario_5_2.htm
- Ruiz, I. (2009). *El desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado en tecnología educativa: Análisis de los diseños educativos CSCL a partir de un estudio de caso múltiple.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid.
- Ruiz, I., Rubia, B., Anguita, R., & Fernández, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa. *Revista Educación,* 352. 149-178.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC),* 1(1). UOC. Consultado por última vez el 18-02-2013 en http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1004.html
- Santos, R., Carramolino, B., Rodríguez, H., & Rubia, B. (2009). *La wiki-webquest: Una actividad colaborativa en la asignatura de "Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación".* Red U-Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). 31 de diciembre de 2009. Consultado por última vez el 7-03-2013 en http://revistas.um.es/redu/article/view/92831/89431

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid. Morata.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA). Sage Publications.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York. The Guilford Press.
- Stake, R. E. (2010). Qualitative Research: *Studying how things work.* New York. The Guilford Press.
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation, San Rafael, CA, USA.
- Villagrá, S. (2008). *La ciudad de las 3 emes: Estudio de caso de un proyecto piloto de innovación docente en la E.U. de Magisterio de Soria*. Trabajo de Investigación Tutelado. Universidad de Valladolid.
- Villagrá, S. (2012). *Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en educación primaria.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona. Paidós.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. C. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, USA. Harvard Business School.

Capítulo 3

Análisis e interpretación de los datos del estudio de caso TIC-grado

El propósito del siguiente capítulo es presentar los resultados obtenidos durante la realización del primer estudio de caso de nuestra investigación. En este capítulo, abordaremos el estudio de caso TIC-grado centrado en la transferencia que el alumnado hace de las competencias adquiridas en la asignatura TIC aplicadas a la Educación, a otras asignaturas del Grado de Educación Primaria (UVa). Para ello, en este capítulo se analizan e interpretan los datos recogidos siguiendo la estructura conceptual del estudio de caso TIC-grado establecida en el capítulo anterior. De este modo, los resultados obtenidos se agrupan alrededor de las dos declaraciones propuestas para este caso, background y formación del alumnado; formación inicial del alumnado. Esta estructura nos ayudará a iluminar la complejidad y la particularidad de este primer caso que nos ocupa.

3.1. Introducción

A lo largo de este capítulo mostramos los datos obtenidos en el primer estudio de caso TIC-grado y su interpretación. Por tanto constituye junto con el siguiente capítulo, el eje central de nuestro trabajo de análisis e interpretación de las realidades analizadas en esta tesis doctoral.

Presentamos los datos organizados alrededor de las declaraciones temáticas surgidas de la estructura conceptual del caso (ver capítulo 2, sección 2.3.1.). De esta manera daremos respuesta a las preguntas informativas establecidas, permitiéndonos ascender de lo particular a lo general, con la intención de iluminar el

Issue que transversaliza nuestro estudio. De este modo, generaremos valoraciones sobre el grado de credibilidad del aserto planteado que mostrará las conclusiones obtenidas sobre el Issue establecido en este estudio de caso.

Para poder analizar de forma consistente los datos provenientes de las distintas técnicas y fuentes de datos empleadas en el estudio, hemos empleado un esquema de categorías de análisis como se explicó en el apartado 2.3.3.b. del capítulo previo.

Asimismo, en este estudio de caso hemos establecido las declaraciones temáticas de tipo *ético* en un principio y posteriormente para analizar de forma consistente los datos, hemos empleado un esquema de categorías *émic* en la medida en que se avanzaba en la recogida y análisis de los datos que informan a las declaraciones temáticas, por el progressive in focus (Stake, 2010) según va avanzando el análisis, va evolucionando la investigación.

Siempre que expresemos un aserto relativo al caso, vendrá acompañado de sus correspondientes argumentos de apoyo. Para que el lector conozca en todo momento la procedencia de los datos de apoyo a los asertos, mostramos a continuación la codificación empelada.

En cuanto a los informantes, hemos asignado nombres ficticios a los alumnos/as para preservar su anonimato, excepto a una alumna, Rosa, que también es informante en el caso TIC-escuela (ver capítulo 4), mientras que al profesorado le hemos asignado su nombre real, previo consentimiento informado.

Hemos empleado Nud*Ist Vivo (2008) como herramienta de análisis cualitativo para la categorización de evidencias procedentes de los datos ayudándonos a generar una codificación comprensible. Cada argumento vendrá apoyado por los siguientes datos: *documento del que se ha extraído el dato/fecha/curso académico/persona o grupo de los que procede.* Los argumentos proceden de los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013. A su vez, los argumentos se suceden de los siguientes documentos: transcripciones de entrevistas tanto de alumnado como de profesorado, informes de observaciones, informe parcial, cuestionario y análisis de documentos. A continuación lo representamos en la siguiente tabla.

Informantes	Técnicas	Temporalización/Fecha
Silvia-alumna 2º Ed. Primaria	Entrevista individual	59:38 min./19-6-2012
Noelia-alumna 1º Ed. Primaria	Entrevista individual	37:13 min./20-6-2012
Henar-alumna 3º Ed. Primaria	Entrevista individual	59:37 min./21-6-2012
Carlos-alumno 2º Ed. Primaria	Entrevista individual	25:35 min./21-6-2012
David-alumno 3º Ed. Primaria	Entrevista individual	43:00 min./22-6-2012
Andrea-alumna 3º Ed. Primaria	Entrevista individual	42:52 min./25-6-2012
Rosa-alumna 3º Ed. Primaria	Entrevista individual	43:33 min./2-7-2012
Profesorado TIC (Bartolomé, Rocía, Iván, Sara)	Entrevista grupal	49:00 min./3-7-2012
Alumnado cursos: 1º, 2º y 3º	Cuestionario	mayo 2012
Alumnado cursos: 1º, 2º y 3º (2ª vuelta)	Cuestionario	septiembre 2012
Mariano-profesor de Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (compartida)	Entrevista individual	16:44 min./6-11-2012
Mª Jesús-profesora de Currículo y Sistema Educativo; Organización y Planificación Escolar	Entrevista individual	12:48 min./7-11-2012
Inés R.-profesora de Currículo y Sistema Educativo	Entrevista individual	16:51 min./7-11-2012
Luis Carlos-profesor de Fundamentos de Educación Plástica y Visual; Creación Artística y Cultural Visual y Musical	Entrevista individual	10:50 min./7-11-2012
Matías (ya no pertenece al cuerpo docente)- profesor de Fundamentos de la Forma y el Volumen y Estrategias Didácticas para su Enseñanza	Entrevista individual	23:45 min./13-11-2012
Higinio- profesor de Potencial Educativo de lo Corporal	Entrevista individual	15:30 min./29-11-2012
Inés M.- profesora de Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (compartida)	Entrevista individual	13:38 min./5-12-2012
José Carlos- profesor de Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	Entrevista individual	17:00 min./5-12-2012
Pedro (ya no pertenece al cuerpo	Entrevista individual	38:00 min./17-1-2013

docente)- profesor de Organización y Planificación Escolar; Métodos de Investigación e Innovación en Educación		
Mª Jesús- profesora	Observación Currículo y sistema Educativo	120 min./8-11-2012
Luis Carlos-profesor	Observación Fundamentos de Educación Plástica y Visual	120 min./8-11-2012
Luis Carlos-profesor	Observación Fundamentos de Educación Plástica y Visual	60 min./15-11-2012

Tabla 3.1. Informantes, técnicas, temporalización y fecha de recogida. Curso 2012-2013

El capítulo se estructura de la siguiente manera, en primer lugar, en la sección 3.2 retomamos las declaraciones temáticas y las preguntas informativas del estudio de caso, para posteriormente presentar el análisis de datos.

En la sección 3.3. iniciamos el análisis de la primera declaración temática *Background y formación del alumnado.*

En la sección 3.4. abordaremos la segunda declaración temática *Formación del alumnado adquirida en la asignatura TIC.* En esta declaración temática aportaremos evidencias del análisis de las competencias que los estudiantes adquieren (o no) en TIC. Asimismo, mostraremos evidencias sobre si el alumnado transfiere o no las competencias desarrolladas en TIC a otras asignaturas del Grado mencionado.

El capítulo finaliza con una sección de conclusiones del análisis de datos de nuestro primer estudio de caso TIC-grado.

3.2. Declaraciones temáticas y preguntas informativas

En esta sección retomamos las declaraciones temáticas que se definieron en la estructura conceptual del estudio de caso TIC-grado. El objetivo principal de hacerlo así es interpretar y describir los resultados que se conformarán a lo largo del capítulo.

Tal y como mencionábamos en el capítulo 2, seguimos una aproximación de reducción anticipada de datos (Miles & Huberman, 1994). Para ello entendemos que cada declaración temática planteada para el estudio de caso TIC-grado, nos

ayudará a iluminar una pequeña parte de sus componentes y su integración, a comprender mejor lo que en el caso ha acontecido.

Seguidamente, enumeramos las declaraciones temáticas y la parte del caso sobre la que incidiremos.

A-Background y formación del alumnado

Dentro de esta declaración temática profundizaremos en la trayectoria personal y en el historial formativo del alumnado informante. Entre otros aspectos nos centraremos en el uso y la relación con las TIC, a saber: cuándo comenzaron a usarlas, qué utilizaban; En cuanto a su etapa escolar, incidiremos en el uso de las TIC que ha hecho nuestro alumnado tanto en Primaria como en Secundaria. De este modo, esta declaración permitirá interpretar la información recogida por distintas vías acerca de la formación que ha adquirido el alumnado en TIC, previamente a su llegada a la Universidad.

B-Formación del alumnado adquirida en la asignatura TIC

En esta declaración temática trataremos de arrojar luz sobre la manera en que el alumnado de la asignatura TIC ha alcanzado los conocimientos necesarios para poder adquirir las competencias generales y específicas requeridas en la asignatura en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Además, hemos extraído evidencias de cómo el alumnado adquiere las competencias propias de la asignatura y en cuáles presenta más problemas.

En relación con lo mostrado previamente, en las siguientes secciones se llevará a cabo el análisis e interpretación de los datos generados, tomando como referencia las dos declaraciones temáticas anteriormente descritas del estudio de caso TIC-grado.

3.3. Background y formación del alumnado

En esta declaración temática arrojaremos luz sobre la trayectoria del alumnado. En cuanto a su etapa escolar, incidiremos en las TIC de manera particular en el mencionado alumnado, si han recibido algún tipo de formación específica en TIC, tanto en Primaria como en Secundaria. Además, se mostrará información del alumnado si ha tenido algún referente familiar que le haya influido con las TIC. De este modo, acercaremos al lector la realidad del alumnado conociendo la formación que ha adquirido en TIC previo paso a su llegada a la Universidad.

Para esta declaración temática las preguntas informativas que hemos seleccionado han sido las siguientes:

¿Cuál es la trayectoria personal del alumnado participante en TIC?

¿Cuándo comenzaron a utilizar las TIC?

¿Qué formación TIC han recibido en el centro en el que cursaron Primaria, ESO/FP…? ¿Qué recursos tecnológicos usaron?

¿Tuvieron algún otro tipo de formación en TIC antes de comenzar a estudiar el Grado de Educación Primaria?

¿Hay algún tipo de experiencia con las TIC en el núcleo familiar del alumnado seleccionado? ¿Cuál? ¿Cómo le ha influido dicha experiencia familiar?

A continuación, vamos a desgranar los resultados recogidos, mostrando evidencias que apoyan el tipo de formación previa en TIC que el alumnado matriculado en la asignatura tiene inicialmente.

La primera cuestión está relacionada con la toma de contacto personal que ha tenido el alumnado en sus inicios con TIC. Entendemos que ha sido muy escasa y en algunos casos, principalmente a través del contacto con videojuegos a través de la existencia de videoconsolas en el ámbito familiar, tales como Play Station, Nintendo, Game Boy. Los extractos presentados a continuación, ejemplifican casos donde los estudiantes tuvieron sus primeras experiencias con las tecnologías de acuerdo a una perspectiva lúdica.

> David: El primer juego que tuve fue una videoconsola de éstas de mi padre que era la de los palitos con la bolita y poco más…
>
> Henar: las videoconsolas estas…que eran muy simples, no son como las de ahora […]
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

> Pilar: videoconsolas (Nintendo y la Play Station, así como la maquinita del Tetris), aparatos de música, el video y poco más…
>
> Patricia: Comencé a utilizar las TIC a las 6 años, que fue cuando me regalaron un ordenador de Vitec con juegos interactivos y la Game Boy en blanco y negro con un juego de Super Mario. Dos años después me regalaron la Game Boy color y la Play Station 1.
>
> Cuestionario alumnado (2ª vuelta).
> Septiembre 2012. Curso 2012-2013.

Esta formación previa comentada del alumnado, se ve reflejada en la primera actividad planteada en la asignatura TIC.

Gracias a esta actividad, la autotecnografía, hemos tenido la oportunidad de recoger momentos que los estudiantes resaltan como significativos respecto al impacto que las TIC han tenido en su vida.

Desde esta perspectiva año tras año, vemos a nuestro alumnado realizar la primera actividad propuesta en la asignatura TIC, la autotecnografía[1] (Correa, Jiménez, & Gutiérrez, 2011). De este modo, la actividad les ayuda a reflexionar a lo largo de sus vidas y a estimular su creatividad. Sin embargo, lo que se recoge del alumnado a través de esta actividad, es una alfabetización digital escasa.

A continuación, mostramos las autotecnografías elaboradas por el alumnado que ha realizado las entrevistas.

Hemos de destacar que las evidencias recogidas versan sobre el montaje audiovisual realizado por el alumnado utilizando diferentes herramientas de edición de video (p.ej.: Movie Maker, JayCut, Prezi, editor Youtube, etc.). Esta actividad es individual y el montaje audiovisual es acompañado de un texto donde se pide al alumnado que reflexione sobre las ideas más significativas que ha pretendido transmitir sobre el impacto que han tenido las TIC a lo largo de su vida. El alumnado edita esta reflexión junto con la url de su montaje audiovisual en la Wiki de la asignatura. Tomamos como ejemplo a los 7 entrevistados/as de los que hemos seleccionado 4 autotecnografías (en ambos formatos: vídeo y texto reflexivo) de Noelia, David, Carlos y Silvia; y las otras 3 autotecnografías de las alumnas Andrea, Henar Y Rosa, en las que incluimos solamente el relato reflexivo de la actividad[2]. El texto de la autotecnografía de esta última alumna, también aparece en el caso TIC-escuela del siguiente capítulo.

---

[1] Tecnografía: a través de imágenes y narrativas el alumnado va elaborando fragmentos significativos de su vida con las TIC, acompañándolos de música que evoca sus recuerdos. Asimismo estas tecnografías reflejan las trayectorias personales de manera significativa de cada alumno/a.

[2] En los primeros argumentos que mostramos si que hemos incluido la autotecnografía realizada con el editor online de Youtube. El inconveniente de no aportar las otras 3 autotecnografías es que para su realización, utilizaron el editor online JayCut que actualmente no está disponible, por lo que no podemos visualizar el trabajo realizado.

A continuación, desgranamos las mencionadas autotecnografías.

Tal y como podemos observar en la autotecnografía realizada por Noelia: http://youtu.be/S-P7X8Zp53o la composición multimedia es pobre, con un uso del lenguaje multimedia a través de una sucesión de imágenes representadas por aparatos tecnológicos (televisión, portátil, vídeo, dvd, walkman, mp4, videoconsola, móviles, etc.) que ha tenido la alumna a lo largo de su vida. En el vídeo no se detalla un componente autobiográfico sobre el impacto que han tenido las TIC en la vida de la estudiante.

Asimismo, las imágenes estáticas empleadas son muy simples acompañadas con de texto en el que se identifica el aparato tecnológico que se muestra en la imagen, sin profundizar en la manera en que estas tecnologías han promovido cambios en su vida.

Tampoco aparecen muestras de reflexión personal sobre las tecnologías apoyando la interpretación de su autotecnografía.

En cuanto al texto que acompaña al vídeo de Noelia se aprecia una gran diferencia entre la aportación multimedia y el texto que lo acompaña, la alumna muestra de manera generalizada su opinión sobre el impacto y el significado de las TIC en su vida apostando por la mejora y utilización de las TIC que existen en la actualidad.

> Noelia: El vídeo de TIC me ha hecho recordar los momentos que he pasado junto a otras tecnologías menos avanzadas a las actuales. Muchas han mejorado bastante por lo que es mejor utilizarlas, el problema viene cuando se estropea o cuando se queda bloqueado que no tienes nada que hacer, estas perdido. Con las "antiguas" tenías bastante opción de arreglarlas tu mismo o de ser más práctico.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna Noelia.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2011-2012.

Noelia también opina que evolucionar es bueno pero un exceso de tecnologías desvirtúan el aprendizaje de los valores, a diferencia de la manera en la que se aprendían antes: Creo que es bueno evolucionar pero pienso que tanta tecnología no es buena para aprender muchos valores que antes nos imponían.

En el caso de David, observamos en su autotecnografía: http://youtu.be/5Y8-i6a3SKM que en su inicio identifica de manera general diferentes elementos tecnológicos a través de diferentes imágenes (cámara de fotos digitales, moto, coche, móvil, etc.) indica que vivimos en la era tecnológica y la rapidez en los avances que se suceden. Ha escogido una música que apoya la secuencia de imágenes que consigue transmitir al emisor una sensación de revolución, rapidez, instantaneidad, todos ellos elementos que se asocian con la llamada sociedad del conocimiento o de la información. En evidencias recogidas en las imágenes y el análisis de texto que acompaña al vídeo, destacamos de una forma original las reflexiones que el alumno hace y que ayudándose del audio, se entrevista a sí mismo. Esta condición se ve influenciada por la formación universitaria previa que el alumno tiene, Periodismo. En tres imágenes, en su texto podemos leer las preguntas de su propia entrevista: "Qué es para ti la tecnología", "Cómo han influido las tecnologías en tu vida" y "Cómo has vivido la evolución tecnológica". De modo que hay un componente biográfico.

A la vez que va respondiendo a las preguntas, se van sucediendo las imágenes en el multimedia relacionadas con la respuesta dada por el alumno. En su primera respuesta define que tecnología *"es todo aquello que de una forma u otra nos facilita la vida…"* con imágenes de una placa de cocina, una placa base, etc.
La segunda respuesta versa sobre la influencia de las tecnologías en su vida, donde el alumno responde que *"han influido mucho, demasiado, los ordenadores, las cámaras digitales, la televisión, dvd, etc. y que es complicado encontrar hogares en los que no haya nada de tecnología"*. En el audio también comenta algunas tecnologías especificando las que ha utilizado: Cuando era pequeño los trabajos los hacía a mano/máquina (me equivocaba mucho), ahora con el ordenador es más fácil (audio).

Además alude a la influencia de las tecnologías en las relaciones sociales y personales. Para ello, el estudiante aporta varios ejemplos en los que reflexiona sobre cómo mandamos *sms* con el móvil para preocuparnos por nuestras amistades, en vez de concertar citas presenciales o sobre cómo las tecnologías han modificado nuestros hábitos de ocio. El estudiante afirma que anteriormente a tener una videoconsola en casa jugaba al fútbol con sus amigos. En la actualidad pueden quedar para jugar virtualmente.

La última respuesta dada por David tiene que ver con cómo ha vivido la evolución tecnológica. Comenta que: La he vivido "a medio gas". En mi casa siempre ha habido aparatos tecnológicos pero yo era pequeño y eran mis padres los que lo controlaban (audio).

El alumno recuerda cuando sus padres compraron algunos de los primeros aparatos tecnológicos cuando él era pequeño: el primer ordenador y el primer móvil (hace más de 10 años) y la poca información que tenían para saber cómo funcionaban y la utilidad que éstos podían tener Acompañando a esta parte del audio se suceden imágenes de móviles, cámaras de fotos, ordenadores, etc.

Por último, concluye el audio del alumno y vuelve la música que da paso a una imagen de texto *"Evolucionamos"* con imágenes del alumno cuando era pequeño y después de mayor, un coche de hace décadas con uno moderno de última tecnología, concluyendo con un texto final: *"Pero pocas cosas repercuten tanto como la tecnología"*.

En el texto realizado para la autotecnografía que complementa al vídeo, David muestra de manera generalizada el impacto de las TIC en su vida y sus rápida evolución.

> David: En estos últimos años estamos más que acostumbrados a escuchar por todas partes novedades relativas a las tecnologías: móviles de última generación, ordenadores cada vez más pequeños y de mayor capacidad, pantallas táctiles, tecnologías aplicadas a ámbitos de lo más diverso. Estas novedades se suceden a una velocidad impresionante.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumno David.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

Asimismo, el alumno comenta de lo imprescindible que se hace la tecnología y la transformación social que conlleva.

> David: En apenas 23 años hemos pasado de la prehistoria tecnológica al siglo XXI, una evolución acompañada de una transformación social que ha modificado completamente nuestras vidas hasta hacer de la tecnología un elemento indispensable en nuestro día a día.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumno David.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

David hace un recorrido por una serie de tecnologías de manera general pero sin especificar las que realmente usa en su vida cotidiana. Solamente alude a la utilización de su primer móvil en respuesta a una necesidad familiar: El primer móvil

que hubo en mi casa respondió a una necesidad, y hoy en día tienen uno hasta los chavales de 6 años (…)

Por último, el alumno reflexiona sobre cómo las tecnologías nos facilitan la vida pero también sobre lo "artificial" que le resultan los procesos de comunicación interpersonal que se establecen a través de ellas.

> David: No cabe duda de que todo esto contribuye a hacernos la vida más fácil. Pero también la hace más artificial, al menos a mi juicio. Muchas relaciones interpersonales se llevan a cabo a través de un aparato, por lo que
>
> se pierde el contacto directo de antes. Estamos pasando a una vida dependiente de las tecnologías, en aras de una mayor comodidad.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumno David.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

Respecto al vídeo realizado por el alumno Carlos: http://youtu.be/SjHVTVLn5F8 en el multimedia muestra una serie de imágenes con la evolución de los diferentes aparatos tecnológicos (p. ej.: vídeo, teléfono, walkman, equipo de alta fidelidad, dvd, portátil, móvil, etc.) que se han sucedido desde los inicios de los 80 hasta el siglo XXI. Se alternan la aparición de imágenes de los aparatos con texto describiendo cada tecnología y la década en la que apareció.

El alumno destaca la aparición de Internet y el importante rol que su creación ha supuesto para crear nuevas vías de comunicación, a través del e-mail y el chat, además de acceder a la información y al conocimiento.

Asimismo, y a través de una sucesión de imágenes de medios de comunicación digitales el alumno comenta tener acceso a todo tipo de información en Internet,: Con un solo clic accedo a todo tipo de contenidos y a herramientas.

Además alude en una imagen textual a su participación en comunidades virtuales con sus mismos intereses.

Por último, en el multimedia aborda el uso que hace de las tecnologías web 2.0, en concreto alude a las redes sociales, con imágenes de Facebook y Twitter, que, de acuerdo con su opinión suponen una nueva forma de comunicación que ha tenido lugar a finales de la primera década del siglo XXI. El final de la década trae otra nueva forma de comunicarnos con los demás: las redes sociales (Facebook, twitter…).

Las imágenes del multimedia se alternan con imágenes con texto de forma estática y una composición pobre, con escasas alusiones de componente biográfico.

En cuanto al texto de Carlos, se aprecia relación en cuanto a la realización de la actividad entre multimedia y el texto. Destaca la repercusión del ordenador en los diferentes ámbitos de su vida como el social (videojuegos), el educativo (realización de trabajos) y comunicativo con la aparición de Internet.

> Carlos: la repercusión del ordenador en nuestras vidas. Al principio lo utilizábamos para hacer trabajos en el colegio y para jugar a los videojuegos y poca cosa más. Pero cuando apareció internet, todo dio un vuelco.

Texto Autotecnografía.
Alumno Carlos.
1º Grado Educación Primaria. Curso 2010-2011.

En la autotecnografía de Silvia http://youtu.be/zCTyLqNfpJY observamos una composición con carencias, ya que hace un uso del lenguaje multimedia a través de una sucesión de imágenes representadas por aparatos tecnológicos (p.ej. teléfono, radio, televisión, VHS, cámara de fotos, etc). Posteriormente, algunos aparatos (casete, discman, Play Station I, móvil, portátil, etc.) acompañados del texto en la imagen, van unidos a los momentos en los que han tenido lugar algún evento en la vida de la alumna con imágenes biográficas (cumpleaños, celebraciones).

En cuanto al texto de Silvia, no se aprecian diferencias entre el nivel de alfabetización multimedia y el textual.

Andrea reflexiona en el texto en que las tecnologías han influido en su vida de manera positiva ya que le ayudan a realizar las cosas con más facilidad y en menor tiempo.

> Andrea: Creo que casi siempre las nuevas tecnologías han influido positivamente a lo largo de los años en mí, ofreciéndome a hacer las cosas más sencillas, más fáciles y en el menor tiempo posible, aunque a veces los pequeños detalles informáticos han sido un problema para terminar los proyectos que me proponía

Texto Autotecnografía.
Alumna Andrea.
1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

En el texto de la alumna Henar observamos algunas experiencias vividas con TIC, como el ordenador, radiocasete.

> Henar: Todavía recuerdo cuando mi madre me apuntó a clases de mecanografía con solo 9 años porque me gustaba coger su máquina de escribir. Al poco tiempo mi padre compró un ordenador y yo me quedaba alucinando cómo salía un papel de la impresora, entonces se despertó mi curiosidad por la informática y me apunté a clases durante 3 años […].
>
> También cuando era pequeña me gustaba coger el radiocasete y jugar a grabar programas de radio con mi hermana.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna Henar.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

En el texto realizado por Rosa se centra en comentar las posibilidades que le permitían hacer las distintas tecnologías que iban apareciendo en su vida como el radiocasete, el cd, walkman, discman, mp3, Ipod.

> Rosa: Siempre me gustó la radio. Aquel aparato que cambiabas de sitio por la casa y no le importaba, porque no dejaba de hablar a no ser que tú se lo ordenaras con ese botoncito que decía OFF […].
> De aquel aparato pasamos a otros dos, opuestos uno del otro. Una radio, minúscula en comparación, que se transportaba mejor pero que nos seguía contando lo que había pasado en el mundo igual de bien. Y una máquina grande que tenía, además de la zona ya conocida de la cinta, otra para un nuevo tipo de formato, el CD […].
> Pasé por el walkman, discman y mp3 hasta llegar al Ipod, que combina radio con muchas más funciones.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna Rosa.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

Algunas de las peculiaridades del texto de Rosa las comentaremos en el siguiente capítulo, con el fin de no redundar, porque la alumna es una de las seleccionadas como alumna en prácticas en el caso TIC-escuela.

Por último destacamos en los textos de Carlos, Andrea, Henar y Silvia que tienen en común que en sus reflexiones muestran la presencia de las mismas tecnologías en su vida. En primer lugar Carlos con aparatos tecnológicos como:

ordenador, portátil, reproductor de vídeo, walkman, mp4, móvil. A continuación, Andrea muestra sus primeros contactos con las tecnologías a través del televisor en blanco y negro, video beta, cámara de vídeo súperocho, tocadiscos, etc. Henar destaca la presencia de móviles, radiocasete, discman y el mp4. También Silvia narra el uso de las diferentes tecnologías a lo largo de su vida: radio, cámara de vídeo, walkman, etc.

> Carlos: desde el primer ordenador que entró en casa, un cacharro lento y pesado, hasta el portátil que he utilizando para hacer esta práctica. Desde el primer reproductor de video hasta las webs que te permiten descargarte todo tipo de contenidos. Desde los primeros walkman que tuve y que me acompañaron durante tantos años con la música a cuestas hasta el reproductor mp4 que uso en la actualidad. Desde el primer móvil aparatoso que me regalaron hasta el que llevo hoy con el que puedo hacer videoconferencias.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumno Carlos.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2010-2011.

> Andrea: La primera televisión en blanco y negro, video beta, cámara de video súperocho, tocadiscos de vinilo, en los que escuchaba canciones y discos que hoy escucho en CD, radiocasetes, que he conseguido pasar a CD por nuevos y sofisticados programas,…
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna Andrea.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

> Henar: En cuanto a los móviles, mi padre no quería que tuviese uno porque decía que era muy pequeña, tenía 13 años, pero no le quedó más remedio que comprármelo para tenerme localizada cuando salía. Era tan grande que si lo comparas con un ladrillo no sabes cual pesa menos […].
> También cuando era pequeña me gustaba coger el radiocasete y jugar a grabar programas de radio con mi hermana […].
> Más adelante pasé de escuchar las cintas a CDs gracias a un discman que me regalaron por mi cumpleaños. Ahora tengo un mp4 y puedo escuchar la música en cualquier parte sin necesidad de discos
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna Henar.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

> Silvia: Siempre han estado ahí (radio, walkman, teléfono fijo, televisión, cámara de video...) sin embargo de otras si recuerdo en que momento llegaron y como me cambiaron la vida. Cuando hice la primera comunión se abrió ante mí un mundo nuevo de tecnologías que antes desconocía o conocía a través de mis amigos/as. Me regalaron mi primera cámara de fotos […]. Y también ese mismo día llegó el cambio del "viejo" walkman al discman, mucho más moderno y con radio incluida.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna Silvia.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2010-2011.

Otro aspecto que consideramos es la diferencia generacional entre el alumnado, por una parte está el que pertenece a la generación que ha crecido rodeado e inmerso en la tecnología con ciertas habilidades con TIC, y por otra parte, otro alumnado que le diferencia del resto, que pertenecen a una generación que l han vivido el surgimiento de las TIC. De estos últimos, extraemos algunos ejemplos de este alumnado.

> David: El "boom" tecnológico, no obstante, es relativamente reciente. Cuando yo era niño apenas contábamos con televisiones en color, máquinas de escribir y cámaras de fotos con carrete.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumno David.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

> Carlos: Debido a mi edad he sido testigo directo, no sólo de la aparición de todas las TICs que predominan en nuestras vidas sino de aquellos inventos que las precedieron y que se acabaron fusionando con ellas, produciendo la amalgama tecnológica que tenemos hoy día.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumno Carlos.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2010-2011.

> Andrea: A pesar de no ser de la generación que ya había nacido con el ordenador, considero que he ido conociendo su evolución en nuestra sociedad y por mis manos han ido pasando multitud de aparatos.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna Andrea.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

El alumnado parece estar formado tecnológicamente y por haber nacer en esta sociedad del conocimiento ha de ser que ser nativo digital pero la realidad no es así.

En Gisbert & Esteve (2011) y según Prensky (2001) introduce los términos de nativo e inmigrante digital tras el impacto que genera en los estudiantes que crecieron con tecnología. Mientras que los inmigrantes digitales,, son las personas que no han nacido en el mundo digital aunque se adapten y aprendan el uso de esas tecnologías.

Además, y de acuerdo con Valtonen, Pontinen, Kukkonen, Patrick, Väisänen, & Hacklin (2011); Kennedy et al., (2007) en el ámbito social y lúdico, estos alumnos/as poseen habilidades tecnológicas que luego no son capaces de transferirlas a sus habilidades para el aprendizaje y para la construcción del conocimiento.

A su vez, los docentes de la asignatura TIC argumentan si el alumnado viene tecnológicamente alfabetizado o no cuando entra en primero en el Grado de Educación Primaria y si creen que son nativos digitales. El profesorado de TIC cree que el alumnado sabe utilizar de manera práctica la tecnología a través del uso de herramientas como editar vídeo, pero eso no significa que estén alfabetizados digitalmente. Además, dos de los profesores evidencian que los estudiantes no son nativos digitales aunque utilicen el manejo de algunas tecnologías.

> Sara: Yo aprecio algunas diferencias entre el alumnado de hace 3 o 4 años con respecto al que he tenido los últimos 2 años. Mi percepción es que vienen con más conocimientos del manejo y gestión de las tecnologías, pero no necesariamente eso se corresponde con estar alfabetizados digitalmente. Lo procedimental (hacer un montaje en vídeo, aprender a usar un editor de nubes conceptuales, etc..) a mi modo de ver les cuesta ahora menos que hace unos años, sin embargo, sigo teniendo los mismos problemas en clase a la hora de cualquier actividad que plantee procesos de lectoescritura multimedia.
>
> Rocío: Yo no diría que los estudiantes son nativos digitales, van teniendo cada vez más habilidades en manejo de ciertas herramientas, pero no son nativos.
>
> Entrevista grupal profesorado TIC.
> Julio 2012. Curso 2011-2012.

Otro de los docentes de la asignatura se refiere a la falta en el alumnado de una serie de competencias que implican la alfabetización digital, tales como el uso informacional, las alfabetizaciones múltiples, etc.,

> Iván: El concepto de "Nativo digital" es una falacia que cada año, cada primer curso, veo más claramente. Nuestro alumnado de primero ha usado y usa determinadas tecnologías de manera habitual pero carece de: competencia como ciudadanos digitales, competencia informacional, competencia en alfabetizaciones múltiples, y escaso dominio de competencias cognitivas para solventar nuevos problemas generados por el uso de las TIC. Por ello entiendo que no son nativos digitales.
>
> Entrevista grupal profesorado TIC.
> Julio 2012. Curso 2011-2012.

Por otra parte, otro de los docentes de la asignatura señala que el alumnado sí que viene alfabetizado y la mayoría utiliza la tecnología multimedia, pero tienen muy poco conocimiento sobre programas ofimáticos de uso habitual como Office.

> Bartolomé: Los alumnos vienen altamente alfabetizados y probablemente con más del 80% con un dominio muy elevado de los usos de tecnología multimedia. Además con capacidad de usar tecnología que no conocen. Pero sólo tienen un uso deficitario de recursos ofimáticos. Muchos de ellos pueden usar una red social, editar y montar imágenes y vídeos, pero no tienen una idea clara de usos de paquetes importantes como Office. Manejan mal un procesador de textos y no saben usar bases de datos u hojas de cálculo...
>
> Entrevista grupal profesorado TIC.
> Julio 2012. Curso 2011-2012.

Asimismo, otros docentes de la titulación evidencian que el alumnado no viene alfabetizado tecnológicamente cuando inicia el Grado en Educación Primaria. Uno de los profesores comenta que el alumnado posee una alfabetización digital nula.

> Luis Carlos: Les veo completamente analfabetizados…porque son usuarios sin ningún tipo de interés por la tecnología, son usuarios pasivos de la tecnología.
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Fundamentos
> de Educación Plástica y Visual (2º).

Mientras que otros dos profesores manifiestan que el alumnado sabe utilizar bien algunas herramientas y muestran una gran destreza con los Smartphones. Sin embargo, el último de ellos comenta que existe un déficit entre el alumnado respecto al manejo de programas específicos de ofimática.

> Pedro: Yo te diría que el alumnado tiene una gran habilidad digital, pero no creo que tenga la competencia en el sentido más profundo del concepto, creo que los alumnos/as se manejaban muy bien con las tecnologías.
>
> Entrevista individual. 17-1-2013. Curso 2012-2013.
> Profesor asignaturas Organización y Planificación Escolar (1º) y
> Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º).

> José Carlos: Al alumnado le veo muy polarizado, en el sentido de la utilización de algunos recursos… y que son aplicables para las tareas docentes y nos van a exigir obviamente, ir migrando hacia esos nuevos recursos del tipo Smartphone…más que en el tipo de notebook o en el tipo de ordenador de sobremesa. Ellos/as están más formados en el manejo de la pequeña herramienta, manejan bien el Smart y manejan mal los ordenadores. Cuando tienen que hacer otro tipo de trabajo que implica el manejo de hojas de cálculo o de algún programa específico para hacer alguna construcción o generalización…ahí ya nos encontramos con el desierto, es difícil…Manejan de alguna manera el PowerPoint dentro del Office y el Word, en el resto el paquete es ignorado, no para una base de datos, ni para un cálculo, ahí ya tropezamos con muchas dificultades.
>
> Entrevista individual. 5-12-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Cambios Sociales,
> Cambios Educativos e Interculturalidad (1º).

Atendiendo a la formación recibida en y con TIC en Educación Primaria, podemos comprobar que se percibe una escasa formación en el alumnado durante esta etapa.

En este sentido, destacamos que las TIC utilizadas para su formación tienen que ver con aplicaciones en el aula de software específico para apoyar y/o reforzar algunas materias instrumentales. Tal y como muestran los siguientes argumentos.

> Noelia: A lo mejor en el colegio (usábamos las TIC) mediante algún programa…, que nos daban de matemáticas, que hacías alguna prueba pero muy poco.

> David: Pues luego ya con los ordenadores lo típico, los juegos estos de no sé como se llamaba el programa este de matemáticas, Pipo, cosas de éstas, sobre todo matemáticas… y conocimiento del medio.
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

De acuerdo a las entrevistas realizadas, el alumnado argumenta que los momentos de utilización de las tecnologías en sus respectivas escuelas quedaban relegados a su asistencia esporádica al aula de ordenadores o informática. Durante esos momentos, el alumnado recuerda la realización de actividades con software específico (escritura con Microsoft Word, Microsoft Paint, etc.) así como la realización de tareas relacionadas con la búsqueda de información. Tal y como reflejan los siguientes extractos.

> Henar: En el colegio, para las clases de informática nos llevaban alguna vez a la sala de ordenadores.
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

> Pilar: Íbamos los jueves a la sala de ordenadores, allí dábamos Informática (Word, Paint, nos enseñaban a escribir y al final jugábamos).
> Cuando estaba en 5º y en 6º el profesor que teníamos nos mandaba trabajos de búsqueda de información.
>
> Teresa: Hacíamos ejercicios interactivos en los ordenadores del colegio.
>
> Isabel: Una hora a la semana íbamos a la sala de informática hacer actividades con los ordenadores.
>
> Luisa: Recuerdo ir alguna vez a una sala con ordenadores, pero no me acuerdo de lo que hacíamos.
>
> Cuestionario alumnado (2ª vuelta).
> Septiembre 2012. Curso 2012-2013.

Por otra parte, el alumnado considera que durante su etapa escolar en Educación Primaria tuvieron carencias en lo que respecta a la formación en TIC debido a la insuficiencia de recursos, puesto que los centros educativos no disponían de ellos; asimismo los maestros/as carecían de conocimiento en TIC a

causa de falta de formación didáctica y tecnológica (Castaño, Maíz, Beloki, Bilbao, Quecedo, & Mentxaka, 2004).

> Marta: En mi etapa de Primaria había desconocimiento tecnológico por parte de los profesores y falta de recursos en las aulas.
>
> Cristina: En mi caso, en el colegio, sólo contábamos con un ordenador.
>
> Cuestionario alumnado (2ª vuelta).
> Septiembre 2012. Curso 2012-2013.

Estas evidencias mostradas anteriormente los valoran varios de manera afirmativa (6 respuestas) tras los datos obtenidos cuantitativamente a través de la pregunta del cuestionario al alumnado (2º vuelta-septiembre 2012) ¿ha recibido algún tipo de formación específica en Educación Primaria? las respuestas obtenidas han sido en mayor medida negativas (11 respuestas) y la mayoría, sin aportar razones a posteriori.

En cuanto a la formación recibida en y con TIC en Educación Secundaria, hemos recogido evidencias que muestran que su uso se emplea algo más que respecto a la etapa de educación primaria. En Educación Secundaria, los usos que los estudiantes afirman haber realizado de la tecnología están centrados en uso de programas de ofimática o a través de la formación recibida en materias específicas como Informática y Tecnología. Ilustramos algunos de los argumentos al respecto.

> Silvia: No sé si en 3º o 4º (de la E.S.O).... y en 1º de Bachillerato tuve informática y ya. Utilizábamos Excel, Word ...sí Microsoft.
>
> Henar: [...] ¿En la ESO? Pues Informática, en 3º de la ESO y en 4º, también y luego en las demás asignaturas no íbamos tampoco a ordenadores. En Tecnología sí que hacíamos algo pero no lo usábamos. Fui por la rama tecnológica y escogí la asignatura de Informática porque siempre me ha gustado esto.
>
> Carlos: En el instituto por supuesto (que las utilicé) sobre todo el Word.
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.
>
> Lorena: Aprendíamos a utilizar el ordenador, especialmente programas como el Word y el Excel.

> Pablo: Aprendizaje básico de Word, Excel y programas de este tipo. La asignatura era optativa y muchas veces servía de "recreo" para mirar redes sociales y poco más.
>
> Patricia: Tenía una asignatura en la que nos enseñaban contenidos de Word, Excel y Access que podían ser de utilidad para aplicarlos en Bachillerato […].
>
> Olga: Tenía Informática y todo lo que hacíamos estaba relacionado con Word, Excel, PowerPoint, etc.
>
> Cristina: En clase de Informática (Office)
>
> Cuestionario alumnado (2ª vuelta).
> Septiembre 2012. Curso 2012-2013.

Destacamos a continuación algunos argumentos recogidos en los que se muestra cómo el alumnado en Educación Secundaria, solamente utilizaba el ordenador y hacían trabajos.

> Isabel: No tuve ninguna asignatura de Informática. Algún día los profesores de otras asignaturas nos llevaban a la sala de ordenadores pero para hacer trabajos y buscar información. No nos enseñaban a utilizar distintos programas.
>
> Diego: Con algún profesor llegamos a manejar los ordenadores pero no era lo habitual.
>
> Cuestionario alumnado (2ª vuelta).
> Septiembre 2012. Curso 2012-2013.

De estos argumentos mencionados, podemos incidir en la concepción que tienen muchos con esta falsa denominación de nativos digitales de la formación en TIC. Esta concepción suele ser simplista y reduce la formación en TIC a manejar herramientas y/o software.

Una vez especificadas la tipología y procedencia de la formación en TIC, del alumnado en Educación Secundaria, podemos destacar los datos cuantitativos recogidos de estos resultados y que son inversos a los obtenidos en Educación Primaria. Respondiendo a la pregunta si el alumnado ha tenido una formación específica en TIC en esta etapa, el alumnado (11 respuestas) valora afirmativamente esta respuesta frente a 6 respuestas negativas.

Por último, señalamos algunos argumentos que aluden a la heterogeneidad de influencias en el ámbito familiar que los estudiantes han tenido con las TIC y que han contribuido a su formación. Lo mostramos en los siguientes extractos.

> Noelia: Mi sobrino a mí me ha enseñado un montón. Él ha aprendido de forma autónoma. Es bastante listo, se mete en todos los programas, sabe utilizarlos. De hecho, siempre soy muy pesada por teléfono para estas cosas.
>
> Henar: El primero que tuvo ordenador fue mi tío y tenía ese programa antiguo que era todo en verde. Fue el primer que metió el ordenador en casa para que probáramos y luego ya me picó la curiosidad y mis padres me compraron el ordenador.
>
> David: Si acaso a lo mejor mis tíos, Mis padres son un poco negados. Son mis padres los que dicen "esto no funciona" y mi hermana tampoco.
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.
>
> Luis: Mi hermana que era profesora TIC en la universidad.
>
> Isabel: Mi madre trabaja con ordenador. Cuando era pequeña y necesitaba saber algo concreto se lo preguntaba a ella.
>
> Óscar: Mi hermano me ayuda mucho, con su título de ingeniero superior de Telecomunicaciones.
>
> Luisa: Mi padre y mi madre trabajan con el ordenador así que muchas dudas que he tenido se las he podido consultar.
>
> Laura: Mi padre ya que trabaja con ordenadores sobre todo y me ha enseñado la mayoría de las cosas que se sobre las TIC. Además le gustan mucho todas estas cosas.
>
> Cuestionario alumnado (2ª vuelta).
> Septiembre 2012. Curso 2012-2013.

Los datos cuantitativos referidos a los argumentos anteriores que aluden a la pregunta cerrada del cuestionario sobre si el alumnado ha tenido ayuda con las TIC por parte de algún familiar muestran una mayoría de respuestas afirmativas (11 respuestas) frente a las negativas (6 respuestas).

Por último, destacamos que varios de los alumnos/as afirman haber recibido otro tipo de formación en TIC antes de comenzar a estudiar el Grado de Educación Primaria. La asistencia a cursos de informática de nivel básico o la formación en TIC derivada de la participación en asignaturas cursadas en otras titulaciones universitarias, tales como Óptica y Periodismo constituyen la principales fuentes de adquisición de esta formación.

> Silvia: Fui a algún curso de Informática pero básica, Excel.
>
> Henar: [...] Luego ya el ánimo de mis padres de apuntarme a clases, porque me veían motivada, estuve tres años, me enseñaron lo básico, Word, Excel, PowerPoint...
>
> David: Sí que tuve un par de asignaturas de Tecnologías aplicadas a la Información también que en una de ellas nos explicaron un poco lo de la luz, como se propaga la luz,... también hicimos algún programa de narración de radio, con edición de sonido y cosas de esas y de fotografía. Y luego en 4º tuve otra asignatura en la que hicimos una página web, desde cero, con cascadas y cosas de esas...
>
> Rosa: En Óptica, teníamos también Informática que vimos un poquito más de Excel y ya utilizamos PowerPoint para presentaciones.
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

A lo largo de esta declaración temática hemos aludido a los diferentes aspectos relacionados con el alumnado informante respecto a su trayectoria personal y formación en TIC, tanto en Educación Primaria como Secundaria.

El alumnado mencionado viene con una escasa alfabetización digital a pesar de haber nacido en una era de progresiva expansión de las tecnologías digitales (Prensky, 2001).

A lo largo de esta sección hemos relatado cómo el alumnado informante ha pasado por distintas etapas escolares influenciado por las políticas institucionales de la década de los 80 que fomentaron la integración de las TIC en España (véase proyecto Atenea y Mercurio, entre otros). Además, la dotación de medios y recursos tecnológicos en los centros ha sido insuficiente. También, la formación del profesorado tanto técnica como didáctica en TIC ha sido escasa (Castaño et al., 2004); por una parte, porque en estos años 80 existía una mínima preparación para

la integración de los medios y las nuevas tecnologías en las prácticas educativas (Rodríguez, 2000) y por el tipo de formación prácticamente instrumental que poseía el profesorado con carencias tanto de uso didáctico de los medios, para el diseño y para la creación de materiales (Cabero, 2000a y b; Fernández Morante & Cebreiro, 2002).

Con el cambio de década, las investigaciones realizadas en la década de los 90 según De Pablos & Colás (1998), sobre la integración de las TIC en centros educativos de Educación Primaria y Secundaria, identificaban 3 niveles de implantación de las tecnologías: "Introducción, Aplicación e Integración". Cada uno de ellos representa determinadas formas de incorporación de las TIC en los centros escolares. El primer nivel, Introducción, implica dotar de medios a los centros educativos y que tanto profesorado como alumnado se familiarice con ellos. El segundo nivel, la Aplicación consiste en una vez logrado el conocimiento sobre las tecnologías, tratar de descubrir la aplicabilidad pedagógica de estos medios en cada campo específico. Por último, el nivel de Integración que aún no se manifiesta de forma consistente en la práctica. Para llegar a este nivel, se tiene que identificar con la plena incorporación de las TIC a nivel institucional y en el proceso instruccional, por tanto es necesario superar los dos niveles anteriores: (De Pablos, Colás, & González, 2010).

En este sentido, a lo largo de las evidencias recogidas en esta declaración temática, apenas hemos podido identificar el primer nivel de implantación de tecnologías, que según De Pablos & Colás (1998) es Introducción, puesto que tras las evidencias mostradas, hemos contemplado una escasez de recursos en los centros. De la misma manera ha sucedido con el segundo nivel, Aplicación, dado que para los estudiantes los docentes que tenían en Educación Primaria y Secundaria tenían una percepción vaga de la tecnología y de su posible uso didáctico. Y el tercer nivel, Integración, que todavía no se llega a consolidar. No hemos podido evidenciar ninguna experiencia en la que algún estudiante nos relatara un uso cercano a la integración de acuerdo a cómo la entienden los autores citados anteriormente.

Por todo ello, podemos concluir esta declaración en que los alumnos/as seleccionados están poco alfabetizados digitalmente, además de poseer una escasa experiencia en el uso de las TIC fuera del ámbito lúdico.

También se une la falta de formación en TIC por parte del profesorado que tuvieron en Educación Primaria y Secundaria, una formación del profesorado basada en un enfoque tecnocéntrico (Papert, 1987), con carencias didácticas en TIC, debido

a la realidad en esos momentos que se vivía con las políticas de integración TIC en las décadas de los 80 y 90.

A continuación pasamos a desarrollar el análisis e interpretación de los datos obtenidos alrededor de la segunda declaración temática del estudio de caso TIC-grado.

3.4. Formación del alumnado adquirida en la asignatura TIC

En esta segunda declaración temática partiremos de la formación que tuvo nuestro alumnado para así poder analizar la forma en que en la asignatura TIC ha alcanzado los conocimientos necesarios para poder adquirir las competencias generales y específicas requeridas en la asignatura por el título oficial del Grado de Maestro/a en Educación Primaria y transferirlas a otras asignaturas del grado.

Para profundizar en esta declaración temática hemos planteado las siguientes preguntas informativas:

¿Qué competencias ha adquirido nuestro alumnado en TIC? (ver anexo 1)

¿Qué otras competencias ha adquirido el alumnado en la asignatura? (si las ha adquirido).

¿Qué tipo de competencias adquiridas en TIC desarrolla el alumnado en otra/s asignatura/s?

¿De qué manera se plantea el alumnado seleccionado las competencias adquiridas en TIC en otra/as asignatura/s?, ¿qué características tienen las respectivas asignaturas? Y ¿qué tipo de profesorado imparte dichas asignaturas en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la UVa? ¿qué experiencia, background y creencias tienen sobre las TIC?

Para responder a estas preguntas, en la sección 3.4.1., analizaremos cómo el alumnado adquiere las competencias que se pretenden en el marco de la asignatura TIC. Para ello describiremos la asignatura y las características de su diseño y metodología. A su vez, nos detendremos en caracterizar al profesorado que imparte esta materia; Por último mostraremos evidencias que apoyan el tipo de competencias que son adquiridas en TIC así como aquellas que han presentado más problemas en la adquisición por parte del alumnado

En la sección 3.4.2. abordaremos el análisis de la transferencia de las competencias TIC que hace el alumnado a otras asignaturas del Grado de Educación Primaria. Para ello, analizaremos las particularidades de las asignaturas seleccionadas y su profesorado para recoger evidencias sobre la transferencia de

competencias TIC que hace el alumnado a lo largo del proceso de formación inicial, dependiendo del tipo de actividades realizadas, las herramientas empleadas, etc.

3.4.1. Análisis de la adquisición de competencias TIC

Durante la formación inicial del alumnado en el Grado de Educación Primaria y en nuestro caso, en la asignatura TIC, se pretende conseguir que alcance un nivel básico de destrezas en las competencias que le faciliten como futuro maestro/a el desempeño de su labor profesional con independencia y autonomía (Pino & Soto, 2010).

De este modo para el alumnado, el desarrollo de las competencias debería ser un proceso continuo donde se debería tener en cuenta el alcance de conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades (González & Wagenaar, 2003).

Por ello, los futuros educadores deben conocer y aplicar las TIC contribuyendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula y en su comunidad (Losada, Valverde, & Correa, 2012). A su vez estos aspectos se manifiestan tanto en el Libro Blanco (ANECA, 2004a y b) como en los requisitos para la verificación[3] del Grado de Maestro por Educación Primaria

En el contexto de la asignatura TIC, abordamos el estudio de caso “TIC-grado” que tiene por objeto el análisis de la situación actual de la adquisición de las competencias TIC por parte del alumnado en su formación inicial en el Grado de Educación Primaria (UVa) y de qué manera las adquieren.

a. Asignatura TIC: peculiaridades y profesorado

La asignatura TIC ha ido evolucionando a través de una serie de innovaciones que se han descrito en el contexto educativo desde que la asignatura se incorporó al plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Primaria, en la Universidad de Valladolid (27 de septiembre de 1995, resolución 11 de septiembre de 1995, suplemento del BOE nº 231).

En esta asignatura se pretende poner en contacto al alumnado en este caso, de Educación Primaria durante su formación inicial, con el dominio básico de los principales recursos tecnológicos que se encuadran dentro de las TIC (Jorrín,

[3] Orden, ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE (29 de diciembre de 2007).

2007a) para su posterior aplicación en las actividades propuestas como docentes (ver capítulo 4, sección 4.6.).

A continuación, presentamos algunas peculiaridades ya expuestas de la asignatura en la sección 2.3.2. del capítulo 2, y detallamos otros aspectos que la caracterizan; algunos de ellos los podemos encontrar tanto en la guía docente (ver anexo 1) como en el programa de la asignatura (ver anexo 6).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación se imparte, en nuestro caso, en el Grado de Educación Primaria. Este plan de estudios consta de 240 créditos ECTS, y siendo la asignatura de carácter troncal con 6 créditos ECTS[4], se imparte en primer curso en el primer cuatrimestre.

La asignatura forma parte de la materia "Sociedad Familia y Escuela", dentro del Módulo de Formación Básica. En nuestros días la tecnología educativa se encuentra interrelacionada con el currículum completo de la especialidad. Todo maestro/a debería estar alfabetizado en el uso de las TIC como complemento a su docencia.

En cuanto al número de alumnado y grupos de los cursos académicos a los que hacemos referencia en Educación Primaria son los siguientes:

-Curso 2011-2012: 4 grupos con 60 alumnos/as por grupo.
-Curso 2012-2013: 4 grupos con 80 alumnos/as por grupo.

En la Tabla 3.2 se recoge el listado de competencias tanto generales como específicas que debe desarrollar el alumnado en la asignatura TIC en el Grado de Educación Primaria (ver anexo 1 y 4. Guía docente de la asignatura y memora del plan de estudios del Título de Maestro/a en Grado de Educación Primaria).

Competencias generales	Competencias específicas
1. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.	a. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
2. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.	b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
3. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.	c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para

[4] Recordemos un crédito ECTS en el Grado equivale a 25 horas

	búsquedas en línea.
4. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.	d. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.
5. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.	e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.
6. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.	f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.
7. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.	g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.
	h. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.
	i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.

Tabla 3.2. Competencias generales y específicas asignatura TIC.

Asimismo, la asignatura establece unos objetivos generales que se pretenden conseguir:

-Tener capacidad de análisis sobre el impacto de las tecnologías en la sociedad actual y en la vivencia de la infancia en concreto.
-Conseguir un sentido "educativo" de los medios y los métodos de enseñanza relativos a las tecnologías de la información y la comunicación.
-Poseer la alfabetización digital, icónica, informática y telemática con maestros y educadores.
-Desarrollar la capacidad de diseño de materiales multimedia sobre la base de sus posibilidades de integración didáctica y educativa.
-Tener conocimientos básicos teóricos sobre la selección, uso y evaluación de los medios y TIC en el marco de la educación infantil, primaria y ámbitos de educación no formal.
-Saber realizar una adecuada selección y evaluación de TICs e informaciones audiovisuales para la educación infantil, primaria y ámbitos de educación no formal.

-Llevar a cabo las prácticas de expresión y creación con distintos lenguajes y dispositivos multimedia y ejercicios para la creación de medios en materia de tecnología educativa.

La asignatura, tal y como detallamos en el capítulo 2, sigue un proceso IBL (Aprendizaje Basado en Indagación) a lo largo de sus 3 bloques actuales de contenido que la componen, estructura a la que ha evolucionado en lugar de los 4 bloques que hubo en su inicio, y que resumimos a continuación:

El bloque 1: El impacto de las TIC en las sociedades actuales y en los sistemas educativos. En el primer bloque se plantea la influencia que las TIC han tenido y tienen en nuestra sociedad. Además se describe pormenorizadamente las repercusiones que éstas han tenido y tienen en los sistemas escolares actuales.

El bloque 2: La alfabetización mediática y visual. En el segundo bloque se aborda la importancia que tienen los procesos de alfabetización audiovisual y digital en la escuela. Para ello, en la asignatura se desarrollan contenidos que tienen que ver con la educación para y en los medios, a través de la publicidad, el cine y la televisión.

El bloque 3: Los medios telemáticos e informáticos y su utilización curricular. En el último bloque se analiza el concepto Web 2.0 y la transcendencia que este término tiene en los actuales sistemas educativos. Con el objetivo de fomentar competencias entre el alumnado que les permita diseñar materiales educativos multimedia.

La metodología de trabajo en clase gira en torno al aprendizaje colaborativo y todas las actividades se desarrollan en pequeño grupo de entre 2 o 5/6 personas. Para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje se ha diseñado una plataforma tecnológica en formato Wiki accesible en: http://gsic.uva.es/TIC[5]
En la Wiki de la asignatura, el alumnado tiene acceso con su usuario y contraseña a toda la información sobre la asignatura, programa, cronograma, sesiones teóricas, sesiones práctica y seminarios. La elección de una Wiki para la asignatura se debe a que favorece los procesos de autoevaluación entre los estudiantes, puesto que es una plataforma abierta en la que se pueden fomentar procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos y la evaluación continua del trabajo realizado por el alumnado.

Las sesiones de clase comienzan casi todas las semanas con una exposición previa por parte del profesorado de cada uno de los temas teóricos y sus lecturas

[5] acceder con usuario: invitado contraseña: tesis

correspondientes, y a partir de ahí se realizan actividades de debate y opinión para todo el grupo clase. Posteriormente a la clase teórica, comienza la actividad práctica referida a la parte teórica previa.

Las actividades que el alumnado realiza en el transcurso de la asignatura TIC aplicadas a la Educación están representadas en la tabla 2.9. elaborada en el capitulo 2, sección 2.3.2.

De acuerdo con lo comentado en el capítulo anterior, el profesorado que imparte TIC apuesta por las buenas prácticas y están comprometidos con su propia práctica reflexiva, tratando de mejorar los procesos educativos de la asignatura TIC a través de diversas innovaciones tanto de diseño educativo como de apoyo tecnológico.

Con el propósito de acercar al lector a la realidad que nos ocupa a continuación presentaremos una breve descripción del background de cada uno de los docentes que imparten la asignatura.

Bartolomé R. A.

El primero de ellos, por antigüedad profesional, Bartolomé R. A. es profesor titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social (UVa) desde el año 2008, previamente fue Profesor Titular de Escuela Universitaria desde el 1996. Se formó como pedagogo en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Granada. Posteriormente, inició su docencia en la asignatura NNTT (antigua asignatura TIC) en el curso académico 1994-1995, en lo que entonces era la Facultad de Magisterio (UVa).

> Bartolomé: Soy B. R. llevo impartiendo la asignatura TIC o Nuevas Tecnologías como se llamaba antes desde el curso 1994-95.
>
> Entrevista grupal profesorado TIC.
> Julio 2012. Curso 2011-2012.

Sin embargo, su labor docente comenzó con anterioridad (1990), y sus tareas relacionadas con el prácticum en Valladolid. En esta línea, y dadas las motivaciones e intereses en su trayectoria de investigación, realizó su tesis doctoral sobre las dimensiones, teóricas, prácticas y críticas en la formación inicial de maestros/as.

En los últimos años su trayectoria profesional se ha centrado en el campo de la tecnología educativa, impartiendo la asignatura TIC aplicadas a la Educación y el Máster de Investigación Aplicada a la Educación; En investigación, sus actividades en la última década se han desarrollado en torno al análisis, desarrollo y evaluación de entornos colaborativos de aprendizaje mediados por TIC.

Además, es miembro del Grupo de Investigación Reconocido GSIC-EMIC de la UVa, y del Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación (CETIE-UVa) (http://www.cetie.uva.es), del cual es director desde junio de 2014. También forma parte de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE)[6].

Desde el año 2010 hasta el 2014 ha sido responsable de la dirección del Área de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid

Rocío A. M.

Otra de las docentes de la asignatura, es Rocío A. M., profesora titular de Universidad desde el año 2008, perteneciente al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social (UVa). En cuanto a su formación académica es Licenciada en Pedagogía y Doctora por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Granada. Su trayectoria docente en la asignatura NNTT/TIC comienza en el curso 1995-1996.

[6] RUTE web de la Red. Consultado por última vez el 23-10-2014 en http://www.rute.edu.es/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=136

> Rocío: Soy R. A. y llevo impartiendo la asignatura de TIC desde el curso 1995-96 que llegué aquí aunque ha habido algún hueco porque algún año no la he impartido…
>
> Entrevista grupal profesorado TIC.
> Julio 2012. Curso 2011-2012.

Con esta profesora, se puso en marcha la evaluación de la primera experiencia de innovación realizada en la asignatura (entonces NNTT) durante el curso académico 2005-2006 (Jorrín et al., 2007b).

Además de esta asignatura, Rocío también ha impartido docencia en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria en la materia de Educación para la Paz y la igualdad, así como en cursos de postgrado y máster oficiales de la UVa: en el Máster de Investigación Aplicada a la Educación, en el curso de Especialista en Igualdad de Oportunidades y en el Máster en Estudios de Género y Políticas de Igualdad.

En cuanto a sus líneas de investigación se centran en las TIC y el trabajo colaborativo en el aula. Otra de las líneas que sigue es el género y la educación, sobre todo en lo referente a la situación de las mujeres en los diferentes niveles del sistema educativo español.

Rocío forma parte del grupo de investigación GSIC-EMIC; de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) y del Centro CETIE-UVa mencionado con anterioridad. También es miembro del grupo de investigación CUFOP, Investigación del currículum y formación del profesorado de la Universidad de Granada.

Durante cuatro años (2010-2014), desempeñó el cargo de vicerrectora de Docencia y de Estudiantes en la Universidad de Valladolid.

Iván M. J. A.

Otro de los profesores de TIC, Iván J. A. es Licenciado en Psicopedagogía en la Universidad de Valladolid. A su vez, es Doctor y Profesor Contratado Doctor desde el año 2007 en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social (UVa). Su inicio en la docencia de la asignatura TIC se remonta al curso 2004-2005.

> Iván: Soy I. J. y entré en la Universidad en el curso 2002…pero empecé a dar clase en el 2004…
>
> Entrevista grupal profesorado TIC.
> Julio 2012. Curso 2011-2012.

Además de su docencia en la asignatura TIC y de otras asignaturas en las que anteriormente ha impartido clase, también ha dedicado horas de su docencia en el Máster de Investigación Aplicada a la Educación. Paralelamente a su labor docente desarrolla su trayectoria de investigación. En el año 2010 creó el Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación CETIE-UVa, del que ha sido director hasta el año 2014. Su principal línea de investigación se centra en los procesos de formación mediados por Tecnologías de la Información y la Comunicación, con especial énfasis en la evaluación educativa de estos escenarios.

Asimismo, es miembro del Grupo de Investigación Reconocido GSIC-EMIC y de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE). En la actualidad desempeña el cargo de *associate professor* en la Universidad de Kennesaw, Georgia (Estados Unidos).

Sara G. S.

La que suscribe, Sara G. S. es Licenciada en Filología Francesa por la Universidad de Valladolid. Inició su docencia como asociada en 2007 en la Diplomatura de Turismo, en la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación en el campus de Segovia perteneciente a la Universidad de Valladolid. Un año más tarde, se incorporó como docente en el Dpto. de Pedagogía en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid (UVa). Durante este año, comenzó a impartir la asignatura de TIC (2008-2009) hasta la actualidad.

Su labor de investigación se desarrolla dentro del campo CSCL (aprendizaje colaborativo apoyado por ordenador), y especialmente en la formación inicial docentes respecto a la adquisición de competencias básicas en el uso de TIC como puede observarse a lo largo de esta tesis doctoral.

Además es miembro del grupo de investigación Grupo y Sistemas Inteligentes Cooperativos-Educación, Medios, Informática y Cultura (GSIC-EMIC) así como del Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación (CETIE-UVa). Y forma parte de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE).

Sara L. V. S.

Por último, la docente más joven Sara V. S., es Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Oviedo (2006). Asimismo, es Profesora ayudante doctor del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social (UVa) y Doctora desde 2012 por la misma universidad.

Además, posee una breve pero intensa experiencia docente en TIC y en otras asignaturas.

> Sara V.: Soy S. V., llegué a la Universidad de Valladolid en el curso 2007-08 y empecé a impartir la asignatura TIC en el curso 2009 por lo tanto es mi 2º año impartiendo la asignatura.
>
> Entrevista grupal profesorado TIC.
> Julio 2012. Curso 2011-2012.

Su actividad investigadora reciente se enmarca en el área de las TIC aplicadas a la educación y se concreta en el desarrollo profesional del profesorado en entornos colaborativos apoyados por TIC en contextos educativos de Educación Primaria y Educación Superior.

Sara, al igual que sus compañeros/as, es miembro del Grupo de investigación reconocido GSIC-EMIC, y del Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación (CETIE-UVa).

Una vez descritas las particularidades de la asignatura y la descripción de su profesorado, en el siguiente apartado de esta sección, abordaremos las competencias que se pretenden desarrollar en la asignatura TIC y cómo el alumnado ha tratado de adquirirlas.

b. Competencias adquiridas en TIC

En este apartado, mostramos las evidencias relacionadas con la forma en que el alumnado ha tratado de alcanzar los conocimientos necesarios para poder adquirir las competencias generales y específicas requeridas en la asignatura.

De las 54 respuestas recogidas en un cuestionario pasado al alumnado de 1º, 2º y 3º Grado Educación Primaria destacamos que el alumnado entre las actividades desarrolladas en la asignatura la que más valora haber aprendido/adquirido cuando cursó la asignatura TIC es la creación de un recurso educativo multimedia en formato web (22 respuestas). Asimismo ha valorado otros aspectos como: la realización de mapas conceptuales con el Text2mindmap (9 respuestas), aprender a generar presentaciones con Prezi (7 respuestas), especifican la creación de webquest (6 respuestas), la creación de Google Maps con publicidad (5 respuestas). Tal y como se contempla en los siguientes extractos.

> Mónica: Aprendí herramientas para trabajar en línea con mis compañeros (piratepad), crear presentaciones más dinámicas y creativas (Prezi, Movie

> Maker), un nuevo uso de Google Maps, crear mapas conceptuales con Text2mindmap, elaborar una webquest…
>
> Alicia: A usar el Google Maps, wikis, saber que son y hacerlas, wix, Movie Maker, hacer mapas conceptuales.
>
> Víctor: El impacto de las TICs en la sociedad actual, las posibilidades de las TICs como recurso educativo, Blogs, wikis. Crear una wikiwebquest.
>
> Cuestionario alumnado (2ª vuelta).
> Septiembre 2012. Curso 2011-2012.

En este sentido, el profesorado de la asignatura TIC cree que el alumnado en el transcurso de la asignatura aprende, entre otras cuestiones, a manejar herramientas 2.0, a reflexionar sobre el rol que las tecnologías tienen en la educación; a generar materiales educativos; así como a integrar las TICs en los procesos de e-a facilitando la adquisición de habilidades necesarias para convertirse en un maestro/a del siglo XXI. A continuación mostramos algunas de las evidencias.

> Sara: Los alumnos/as aprenden a colaborar en un trabajo en grupo, tratando de tener una actitud crítica ante el trabajo de uno mismo y de los demás. También aprenden a saber identificar qué información es fiable en función de unos criterios determinados. Aprenden a escribir y leer multimedia, a manejar herramientas 2.0 y sus implicaciones educativas. Igualmente aprenden a diseñar un recurso educativo multimedia en formato webquest así como a utilizar recursos compartidos en la nube. Asimismo, a conocer cuál es la situación de las TIC en los centros escolares en nuestro país en comparación de otros países europeos. Además de conocer cuáles son las lagunas formativas que están más relacionadas con el uso e integración didáctica de las TIC en el ámbito escolar. Considero que hay varias prácticas donde se valora especialmente que el alumnado fomente su creatividad a la hora de crear artefactos multimedia. También creo que aprenden a desarrollar una actitud abierta y crítica ante las nuevas tecnologías: contenidos, entretenimiento, etc… Se trata de predisponer al alumnado hacia la necesidad de un aprendizaje continuo y a la actualización permanente.
>
> Rocío: Yo creo que aprenden a manejar algunas herramientas que les pueden ser útiles luego en su tarea como profesores y, en algunos casos, a reflexionar sobre el uso de las TICs en general y en el proceso educativo en particular, pero les cuesta mucho salir de su propia experiencia.
>
> Iván: Me gustaría pensar que aprenden a perderle el miedo a las TIC; a generar materiales educativos creativos; a buscarle las vueltas a la

> tecnología que usan; a preguntarse por las razones que les llevan a consumir determinados medios; y por supuesto unos cuantos conceptos relacionados con el necesario cambio en la cultura docente de los maestros/as del siglo XXI.
>
> Barto: Yo creo que aprende a pensar educativamente en el uso de ciertos medios que tradicionalmente ellos utilizan con otros fines. Básicamente. Es decir, aprenden por el uso cierto tipo de recursos que no se habían planteado de esa forma… y además a manejar o hacer cosas que no suelen hacer, como el montar espacios virtuales con un sentido más allá de lo que son los usos personales o lúdico.
>
> Entrevista grupal profesorado TIC.
> Julio 2012. Curso 2011-2012.

Respecto a la reflexión docente de la que suscribe,

> Creo que el alumnado aprende a discernir información, a trabajar en grupo. También aprenden a utilizar las TIC y a reflexionar sobre ellas. Destaco la actividad de la wikiwebquest en la que el alumnado profundiza en la parte didáctica relacionada con el currículo aplicándola a la práctica real, de manera que el alumnado empieza a tomar el rol como docente. E implemente las TIC en la creación de sus contenidos. Al final el trabajo que realiza el alumnado en la webquest es bueno, se siente satisfecho/a por el trabajo aunque les resulta costoso.

Algunos de los aprendizajes descritos con anterioridad son utilizados en otras asignaturas del Grado, tal y como sugiere la siguiente evidencia extraída de la profesora de la asignatura "Currículo y Sistema Educativo". Estos aprendizajes se concretan en el uso de herramientas TIC que son aplicadas al contexto de otras asignaturas, como por ejemplo la creación de mapas conceptuales con herramientas 2.0, así como aquellas que tienen una dimensión de aplicación didáctica de las TIC en el diseño de una propuesta curricular concreta en el contexto de una Unidad Didáctica.

> Inés: […] En el tema 2 aprenden todo lo que tiene que ver con la legislación educativa y el Decreto de Primaria y elaboran un mapa conceptual del Decreto y utilizan herramienta de mapas conceptuales, la que quieran, normalmente utilizan la que les han enseñado en TIC, porque como tienen la actividad reciente y ellos también hacen mapas conceptuales…
> […] hacen el diseño de la unidad didáctica con las sesiones y les digo como es obligatorio en Primaria utilizar el fomento de las TIC y la lectura, pues tienen que meter alguna sesión en la que trabajen tecnología. Ahí suelen

> utilizar la webquest que crean en TIC y buscan los recursos digitales para crear actividades y contextualizarlo con la unidad didáctica y ahí utilizan en todos los bloques en las prácticas la tecnología. El documento de la UD me lo entregan en word o pdf y ponen el enlace a la webquest de TIC, algunos la cambian, la adaptan, pero intentamos que reutilicen los recursos de una asignatura y de otra.
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesora asignatura Currículo y Sistema Educativo (1º).

Por su parte, el alumnado muestra en el cuestionario su grado de acuerdo o desacuerdo sobre una escala likert (de 1-Totalmente en desacuerdo a 5-Totalmente de acuerdo), cuando se le pregunta sobre la adquisición de las competencias generales de TIC.

En este sentido, la mayoría del alumnado dice haber adquirido las competencias generales propuestas en la asignatura TIC *(de acuerdo [4] y totalmente de acuerdo [5])* como podemos apreciar en la siguiente tabla.

Además, creemos necesario señalar que algunos alumnos/as afirman no estar muy seguros *(ni de acuerdo ni en desacuerdo [3])* sobre si han adquirido las competencias generales 2, 5, 6 señaladas en la tabla 3.3., que hacen referencia a la capacidad para analizar críticamente la información, ser capaces de interpretar datos procedentes de observaciones educativas y ser capaces de reflexionar sobre la finalidad de la praxis educativa.

Competencias generales asignatura TIC	1-T. en desacuerdo	2-En desacuerdo	3-Ni de a. ni en d.	4-De acuerdo	5-T. de acuerdo
1. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.	2	1	10	32	8
2. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.	0	3	12	31	8
3. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.	1	3	8	26	16

4. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.	0	1	5	30	18
5. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.	0	4	16	27	6
6. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.	2	2	14	24	9
7. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.	3	0	2	23	26

Tabla 3.3. Competencias generales asignatura TIC. Cuestionario alumnado Grado Educación Primaria mayo y septiembre 2012

Con el objetivo de analizar si los 7 estudiantes adquirían las competencias específicas en TIC se realizó una sesión mediante la que se les presentaron 9 tarjetas una con cada competencia específica de la asignatura TIC, cada una de ellas con una pregunta realizada sobre la adquisición o no de las mencionadas competencias y con una serie de actividades a desarrollar.

De los 7 alumnos/as entrevistados en esta sesión, opinan en su mayoría haber adquirido las 9 competencias específicas, en ningún caso han respondido que no las han adquirido o al menos del todo (por alguna actividad) y alguna competencia que ya la traían adquirida en algunos casos por haber realizado otra carrera previa (Periodismo, Óptica) al Grado de Educación Primaria. Como exponemos a continuación:

> David: Yo creo que he adquirido casi todas, la verdad, tanto por parte de los alumnos como parte mía. Yo creo que más o menos, a lo mejor la más complicada sería la primera actividad (auto-tecnografía) sobre todo en los primeros cursos [...]

> Henar: Yo creo que todas las he adquirido, bueno con el movie maker ya había probado a hacer cosas.
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

A continuación, en la figura 3.1. mostramos como ejemplo una de las tarjetas utilizadas para la competencia específica a., y seguidamente aportamos los argumentos de algunas de las competencias específicas de TIC.

Figura 3.1. Ejemplo de tarjeta creada competencia específica a. como instrumento utilizado para la recogida de datos en las entrevistas individuales del alumnado. Junio-julio 2012

En cuanto a la competencia específica a. *De las TIC que hemos usado/aprendido en la asignatura, ¿cuáles consideras que podrías aplicar/usar en un aula de primaria?* [competencia reformulada, ver anexo 12]

> Noelia: Hay un programa, el… como es el Piratepad y el otro el Prezi que tampoco le termino yo de coger…pero los demás sí.
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

Respecto a la competencia específica b. *¿Sabrías distinguir entre la información que es buena y descartar la que no lo es? ¿En qué actividades de las desarrolladas en clase se han trabajado aspectos relacionados con la formación cívica y la riqueza cultural?* [competencia reformulada, ver anexo 12]

> Noelia: Sí porque a través de buscar la información para hacer el proyecto aprendes cosas sobre ello, entonces al final si que…a través de esto el trabajo se te hace más ameno…Aprendes los criterios o lo que tengas que saber de una forma más amena. Para mi se ha adquirido.
>
> David: De la primera yo creo que sí que más o menos…porque lo de distinguir documentación…eso sí lo traía ya, porque además tuvimos una asignatura específica de eso (en Periodismo) eso ya lo traía. Alguna ya las traía y otras las he adquirido yo creo, sobre todo cuando has acabado la asignatura no te das cuenta pero ahora ya que lo empiezas a pensar, dices pues esto sí, esto sí…
>
> Rosa: Pues en parte, la he mejorado, pero ya la traía (en Óptica) lo de elegir la información, aunque también la he ampliado porque también con cosas más concretas y más orientado a la educación porque también antes no sabía muy bien…
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

En relación a la competencia específica g. *¿Serías capaz de incorporar en tus futuras actividades de aula las TIC de una manera razonable?* [competencia reformulada, ver anexo 12]

> Henar: Sí porque he usado los programas para hacer trabajos, por ejemplo "hacer un trabajo libre" y directamente íbamos a hacer un vídeo, porque nos encanta grabar. Entonces estás usando el Movie Maker.
> Hacer resúmenes (Text2mindmap) lo usé en una asignatura, Google Maps lo hemos usado en otra, este año nos lo explicó un profesor otra vez, pero ya lo habíamos visto para hacer una excursión al pinar de Antequera …y otra actividad era situar en distintas zonas donde se hiciese deporte en Valladolid y lo hicimos con Google Maps.

> Carlos: Yo creo que sí, que si hay medios…y están equipadas las aulas con la PDI correspondiente y la sala de ordenadores…por supuesto que sí. Se trata de eso, que ya desde pequeño se vayan familiarizando con las tecnologías.
>
> Andrea: Yo creo que sería capaz…siempre me quedaría la duda porque por ejemplo, la pizarra digital que la vimos, pues no la quiero utilizar como la otra pizarra, no es el fin, entonces me cuesta trabajo buscar actividades que se utilicen… pero creo que sí lo podría incorporar de hecho en las prácticas lo he intentado. Creo que la he adquirido.
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

A su vez, 3 de los 4 profesores/as de TIC consideran que la competencia específica a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC,* se desarrolla a lo largo de todas las actividades propuestas en la asignatura (ver tabla 2.9., capítulo 2).

> Bartolomé: Yo creo que en las actividades del bloque III de la asignatura, con la elaboración de la webquest, en toda la parte del jigsaw y la webquest.
>
> Rocío: Yo creo que es a lo largo de toda la asignatura…
>
> Sara V.: Yo creo que es a lo largo de toda la asignatura…
>
> Iván: Yo estoy de acuerdo, creo que es totalmente transversal, desde los seminarios…
>
> Bartolomé: Yo ahí discrepo un poco, porque pienso que tiene que ver un poco con la parte aplicativa de la tecnología y sobre todo se desarrolla en el bloque II también, cuando desarrollamos todas las actividades relacionadas con la elaboración del mapa de publicidad… también en la primera, tiene que ver con la generación de la autobiografía, pero me refiero a que tiene que ver con esas partes de la asignatura que no son tan teóricas…
>
> Entrevista grupal profesorado TIC.
> Julio 2012. Curso 2011-2012.

En cuanto a la competencia específica b. *Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural*, uno de los profesores de TIC valora que en las actividades planteadas en el bloque 2 (la alfabetización mediática y visual) de la asignatura se desarrolla esta competencia a través de las diferentes actividades que se proponen

a los estudiantes (ej. Reflexión en foros, análisis de un medio de comunicación, publicidad con Google Maps, educar con la tv, el cine,, etc); los otros 3 profesores/as también coinciden en que en alguna de estas actividades del bloque 2, también se proponen para la adquisición de dicha competencia. Asimismo, otra profesora, Rocío, comenta que su adquisición se realiza la actividad de la webquest del bloque 3 y otro incide en que las adquiere con las actividades de los artículos (bloque 1) y la saturación de información (bloque 3). A continuación lo apoyamos con los siguientes argumentos.

> Bartolomé: Esto básicamente tiene que ver con el bloque II.
>
> Rocío: El tema de la publicidad, la televisión.
>
> Bartolomé: La televisión, todo lo que son mensajes sociales, de los medios y demás…
>
> [...] Sara V.: Educación para el consumo…
>
> Iván: Cuando hablamos de la publicidad… me refería al uso de las tecnologías sobre todo a la responsabilidad en las redes sociales, pero muy poco…
>
> Rocío: En la webquest…
>
> Iván: En estas dos primeras en los artículos-resúmenes y en la saturación de información yo creo que ahí sí que aprenden a discernir…
>
> Entrevista grupal profesorado TIC.
> Julio 2012. Curso 2011-2012.

En relación a la competencia específica g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC,* el profesorado de la asignatura considera que esta competencia se desarrolla en todas las actividades de la asignatura, destacando la actividad final de la webquest sobre otras y enfatizando la relevancia de esta competencia frente a otras. Tal y como mostramos en los siguientes extractos.

> Sara V.: Un poco en todas, pero yo creo que en la webquest quizás más…
>
> Bartolomé: Sí porque es un diseño educativo…

> Iván: Yo en este caso creo que es de las competencias más básicas y desde el primer día de clase trato que la tengan en mente, qué tecnología podría ayudarte a poner en marcha esto de una manera más sencilla, mejor…que te aporte algo, creo que es una pregunta clave que tienen que tener en la cabeza todo el rato…y es una de las competencias que me parece más ajustada, hay otras que digo… sí muy bien…pero es la pregunta de la pizarra digital: para qué la utilizarías, qué tipo de actividades te aporta.
>
> Entrevista grupal profesorado TIC.
> Julio 2012. Curso 2011-2012.

Asimismo, el profesorado y el alumnado de TIC consideran que las actividades planteadas en la asignatura TIC les han ayudado a adquirir otros aprendizajes como son los relativos a argumentar y tener criterio frente a un tema, la toma de decisiones y ejercicio del liderazgo; trabajar colaborativamente; ser capaz de expresar ideas y sintetizarlas, y ser creativos. Las actividades, para algunos estudiantes han resultado ser motivadoras. Cada uno de estos aspectos se evidencian a través de los siguientes argumentos del alumnado y el profesorado.

> Andrea: Si yo creo que estos aspectos se han trabajado, la motivación, la creatividad, todas esas cosas que forman parte de tener un espíritu más crítico.
>
> Silvia: Yo creo que si trabajas colaborativamente tienes que aprender a respetar las opiniones de los demás, ver otros puntos de vista y saber llegar a un equilibrio.
>
> David: El trabajo en grupo, que eso no lo habíamos visto prácticamente… aquí no, sobre todo ese tipo de cosas, tienes que hacer y rehacer sobre lo que hacen los demás, eso está bien…y el organizar.
> […] Otra posible competencia que he adquirido es la creatividad, el manejar nuevas herramientas y ampliar ese campo del conocimiento y tener nuevas posibilidades…
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.
>
> Iván: Cuando comienza el alumnado la asignatura, no saben montar una argumentación; me preocupa mucho y creo que nuestra asignatura puede ayudar porque tienen que tomar muchas decisiones y no están acostumbrados a que les dejen tomar decisiones; al principio es así... pero luego ya se acostumbran… ya te piden cuando no les dejas tomar decisiones y dicen “y esto por qué lo decides tú”… pero en la parte final de la asignatura.

> Sara V.: Creo que también la capacidad de hacer críticas constructivas a los compañeros (…).Y además la creatividad…
>
> Bartolomé: Yo también he descubierto otra cosa y es la capacidad de expresarse que no la traen muy desarrollada, intentar sintetizar…
>
> Entrevista grupal profesorado TIC.
> Julio 2012. Curso 2011-2012.

Los aspectos discutidos que hemos mostrado hasta el momento pueden relacionarse de manera directa con las siguientes competencias generales: 2 *(Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos)*, 3 *(Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos)* y 6 *(Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa).*

Asimismo, el alumnado de TIC relata que actividades como la autotecnografía (Correa et al., 2011) que realizaron como primera actividad práctica de la asignatura, les ha ayudado a reflexionar sobre el sentido educativo de las TIC en sus vidas permitiéndoles poner en juego procesos creativos que suponen una motivación añadida. Cada uno de estos aspectos pueden vincularse a la competencia general 6 *(Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa).* A continuación, mostramos un ejemplo de autotecnografía realizada por un estudiante que constituye una buena muestra de una reflexión profunda sobre el rol de las TIC en la sociedad . El estudiante generó esta reflexión a través de una canción del género musical rap creada e interpretada por el. En el rap, une sus intereses personales de este estilo musical con los requisitos que una actividad como esta requiere para la asignatura. Asimismo, este trabajo supone un buen ejemplo del esfuerzo creativo que supone su elaboración por parte del alumnado. En este caso, creemos conveniente destacar que el alumnado demuestra tener un buen dominio y alfabetización en la edición de vídeo y audio que se refleja en un montaje de buena calidad.

En la figura 3.2. que presentamos, aparece la letra del rap escrita, en este estilo musical podemos analizar su texto como un medio expresivo en el que este alumno hace una crítica social de las TIC y de su evolución. Muestra la rapidez con la que avanzan las tecnologías: “Consciente de lo deprisa que va el mundo” “A veces me gustaría que todo fuera más despacio”. Adrián destaca algunos elementos importantes relacionados con los cambios en los códigos de expresión que implican la rápida evolución de las TIC y la aparición de la Internet: *Yo vengo directamente del*

Windows 97. *Van a conseguir meter la @ en el abecedario*. Ahora en astronomía observan el *ciberespacio*. *A este paso escribiré mis rimas en código binario.*

Además muestra lo que las TIC le permitían hacer con las tecnologías que usaba a través de diferentes aparatos: el móvil, el discman, el Ipod, etc.

Asimismo comenta lo imprescindible que se hacen TIC en la vida y el impacto que esto tiene en las relaciones personales: *Pero es la era que me ha tocado nacer, en la que en un bar sin Wi-Fi ya no sabes qué hacer*

Para todo ello, emplea secuencias textuales narrativas y descriptivas. Además, se dan continuos juegos de palabras y una búsqueda de la rima principalmente consonante que da lugar al empleo de figuras retóricas como la aliteración[7].

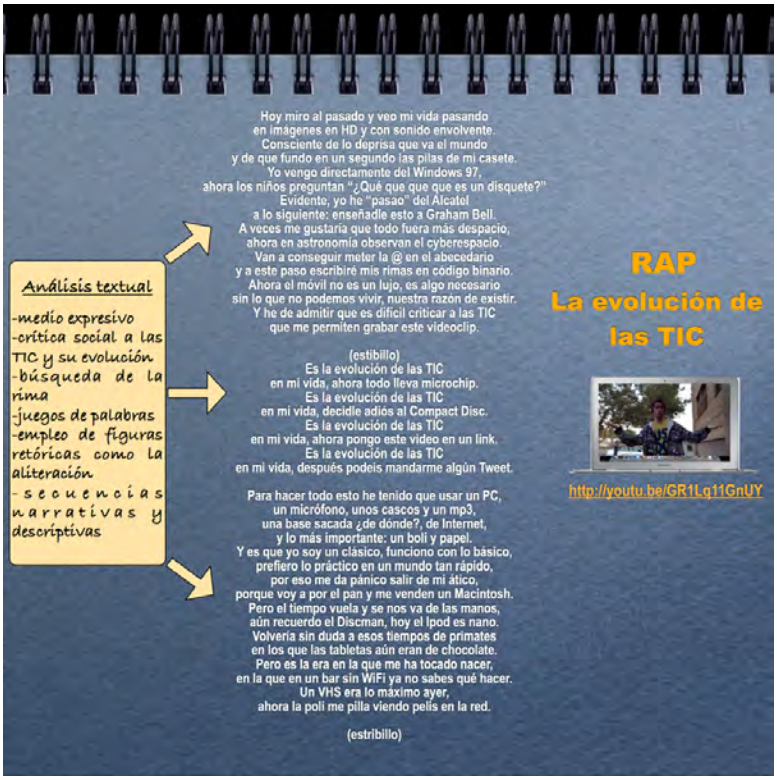


Figura 3.2. Letra del Rap elaborada para la autotecnografía de Adrián. 1º Grado Educación Primaria. Curso 2012-2013. Ver autotecnografía en http://youtu.be/GR1Lq11GnUY

[7] Figura que, mediante la repetición de fonemas sobre todo consonánticos, contribuye a la estructura o expresividad del verso.

El siguiente texto que acompaña la autotecnografía, completa la realización de la actividad en la que Adrián reflexiona por escrito sobre las tecnologías que han tenido mayor significado en su vida. En este caso destaca la importancia que tiene en su vida el ordenador que, de acuerdo con lo comentado por el estudiante es usado como vía de entretenimiento, comunicación con otras personas y búsqueda de información.. En la vida de este estudiante el teléfono móvil es otra tecnología que ha sido importante.

Por último en esta reflexión, Adrián ha elaborado algunas partes del texto con rima quizás imitando al rap.

> Adrián: Mi primer contacto con las TICs fue alrededor de los cuatro años, cuando pulsé la primera tecla de ese extraño artefacto que mi padre llamaba "ordenador" y que coronaba la mesa del escritorio de mi casa. Cuál fue mi sorpresa al comprobar que aquella flecha obedecía las órdenes que mi mano le transmitía a través del objeto que sostenía, que en ese momento a mí se me antojaba cualquier cosa excepto un roedor. Aunque el primer uso que le di al ordenador fue meramente de ocio, con juegos almacenados en disquetes, con la edad, un mundo infinito de posibilidades se ha abierto ante mí, un solo clic me permite desde conversar con un amigo en E.E.U.U. hasta leer acerca del condensado de Bose-Einstein en Wikipedia. Un universo del que es mucho más fácil entrar que salir.
> Otra tecnología importante en mi vida ha sido el teléfono móvil, un aparato que ahora es indispensable en mi día a día. Mi primer "Nokia" ni tan siquiera tenía cámara de fotos; ahora tengo Internet en el móvil.
> Estas son las más importantes, por mencionar algunas, pero sin duda decenas de tecnologías de la comunicación han evolucionado a lo largo de mi vida hasta convertirse en algo cotidiano para mí.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumno Adrián.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2012-2013.

Una vez que hemos observado este buen ejemplo de autotecnografía damos paso a mostrar un contraejemplo relativo a la misma actividad. En este caso utilizaremos el trabajo de Noelia, otra estudiante que nos presenta su autotecnografía a la que puede accederse a través del siguiente enlace http://youtu.be/S-P7X8Zp53o

El multimedia es muy simple, muestra los aparatos tecnológicos que iban apareciendo a lo largo de la vida de la alumna. No existe ningún tipo de reflexión al respecto que pueda hacer del significado del impacto de las TIC en su vida más allá del uso que ha dado a estos aparatos como la televisión, el ordenador, el vídeo. El

trabajo de la alumna desprende escasa creatividad en su realización y constituye un multimedia de baja calidad con el empleo de imágenes poco nítidas.

A su vez, las ideas que se exponen en el texto que acompaña a la autotecnografía, no están bien ordenadas y denotan poca claridad en la escritura y ciertas dificultades para reflexionar sobre el impacto que las TIC tienen en la sociedad en general y en la vida de la estudiante en particular.

A pesar de que la estudiante reconoce el valor de las tecnologías en general, la alumna no especifica cuál de ellas, destaca la dificultad añadida cuando éstas se estropean y la falta de recursos para solucionar los problemas que se generan con su uso. Además hace una crítica a las tecnologías y su incompatibilidad para aprender valores.

> Noelia: El vídeo de TIC me ha hecho recordar los momentos que he pasado junto a otras tecnologías menos avanzadas a las actuales. Muchas han mejorado bastante por lo que es mejor utilizarlas, el problema viene cuando se estropea o cuando se queda bloqueado que no tienes nada que hacer, estas perdido. Con las "antiguas" tenías bastante opción de arreglarlas tu mismo o de ser más práctico. Creo que tanta tecnología ya no se usa, antes veías películas una y otra vez, ahora los niños la ven una vez y, no prestan atención a su juguete porque como tienen tantas y tantas cosas, todo les aburre. Creo que es bueno evolucionar pero pienso que tanta tecnología no es buena para aprender muchos valores que antes nos imponían.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna Noelia.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2011-2012.

Del mismo modo que hemos aportado ejemplos de cómo el alumnado ha adquirido ciertas competencias en TIC a través de la actividad de la autotecnografía, a continuación aportamos otros materiales como ejemplos y contraejemplos de actividades realizadas por el alumnado para enriquecer la investigación. Las actividades son el jigsaw y la webquest.

El jigsaw es una actividad grupal en la que se generan procesos de indagación (IBL) (Bruce, 2000). De acuerdo a lo comentado en el capítulo 2, en la sección 2.3.2. a lo largo de esta actividad los estudiantes tienen la oportunidad de indagar acerca de las distintas posibilidades educativas que tienen las wikis, los blogs y las redes sociales. Esta actividad se realiza en tres fases. Con el objetivo de identificar posibles competencias TIC que el alumnado ha adquirido a lo largo de la asignatura

presentamos alguna evidencia representativa de los artefactos educativos desarrollados por el alumnado en la última fase de la actividad.

En esta fase 3, cada grupo de alumnos/as tiene que crear una presentación, un mapa conceptual, un vídeo, un blog, una wiki o una red social en colaboración con otros compañeros/as en el que se muestren los posibles usos educativos de las tecnologías mencionadas con anterioridad. A su vez, el alumnado analiza los , los pros y contras de la utilización de las herramientas que permiten la creación de wikis, blogs o redes sociales.

Para ello, uno de los grupos en el que se encontraba el alumno Víctor Manuel, en la asignatura TIC durante el curso académico 2010-2011, realizó una wiki en la que se mostraba qué son las wikis, los blogs y las redes sociales, qué elementos tienen, sus posibilidades educativas y los pros y los contras de las herramientas que son utilizadas para su creación. Además, a lo largo del trabajo el grupo se apoyó en vídeos que completaban la información propuesta.

A continuación, observamos el aspecto que tiene la wiki propuesta para esta actividad con sus páginas creadas: introducción, blogs, wikis y redes sociales.

Figura 3.3. Actividad jigsaw. Fase 3. Grupo del alumno Víctor Manuel. 1º Grado de Educación Primaria. Curso 2010-2011. Ver en http://ticmania27.wikispaces.com/Wiki

De la misma manera que hemos mostrado con la autotecnografía, comentamos un ejemplo de peor calidad de la actividad del jigsaw. En este caso el grupo seleccionado es el de Marina, alumna de TIC del curso académico 2009-2010. En esta actividad realizaron un breve documento en Word (ver anexo 67) poniendo los usos educativos de las wikis, los usos educativos y ventajas de los blogs y por último, las aplicaciones educativas de las redes sociales. Por lo que la actividad carece de creatividad, de ejemplificar el uso de una herramienta dándola utilidad que se tendría que haber puesto y el uso tecnológico donde se ha soportado la información tampoco corresponde a los planteados en la actividad (wikis, blogs, redes sociales).

La otra actividad grupal que exponemos, la webquest es *una actividad de investigación en la que la información con la que interactúan los alumnos proviene total o parcialmente de recursos de Internet* (Dodge, 1995) se planea como una propuesta didáctica globalizada con una semana de duración, en la que los componentes del grupo asumen el rol de maestros/as que trabajan en un centro de Educación Primaria provenientes de áreas diferentes. La propuesta abarca contenidos curriculares de 3 áreas diferenciadas y se ha implementado usando una tecnología 2.0. Para ello, se les propone usar Wikispaces[8] o Wix[9], la primera de ellas para la realización de una wiki, la segunda para la creación de una web con editor online.

El ejemplo de webquest seleccionado pertenece al grupo de Adrián, alumno que cursó la asignatura TIC en 2012-2013. Esta actividad se dirigió al alumnado de 5º de Primaria y se la denominó "Viajemos por Europa". El recurso didáctico multimedia presentado contemplaba las áreas curriculares de Lengua castellana, Conocimiento del medio y Educación artística. El recurso diseñado se hizo de acuerdo a la estructura común que tienen una webquest consistente en los siguientes apartados: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión (ver figura 3.4. y ver en http://adrianpanero.wix.com/europa). En este caso, la introducción ofrece al alumnado la información necesaria para poder realizar el "viaje por Europa". Para ello la idea es que los niños/as a los cuales va dirigido este recurso visualicen una serie de videos introductorios que pretenden motivar en el inicio del viaje que van a emprender. Asimismo en esta primera toma de contacto con el recurso educativo hay un apartado para que los estudiantes que estén interesados puedan aprender

[8] http://www.wikispaces.com
[9] http://es.wix.com

más sobre el relieve en Europa. Esta información de ampliación es presentada a través de un blog.

En el apartado relativo al proceso de la Webquest, los estudiantes diseñaron una serie de actividades donde se tenían en cuenta contenidos relativos a las tres áreas curriculares mencionadas anteriormente. Prácticamente todas las actividades desarrolladas fueron de creación propia. Las actividades diseñadas fueron las siguientes:

-Situar países, dar nombre a los ríos, unir capitales con sus países correspondientes, buscar idiomas. La mayoría de actividades eran del tipo relacionar conceptos, sopas de letras, etc. y se realizaron con la herramienta online para crear, editar y compartir actividades educativas Educaplay.
-Escribir una opinión sobre una noticia de periódico acerca de un tema concerniente a un país europeo determinado.
-Búsqueda de cuadros en webs de museos europeos, seleccionar e indagar sobre su autoría.
-Búsqueda de ciudades en Google Maps, un servicio gratuito de Google que ofrece aplicaciones de mapas en web, con imágenes, fotografías por satélite.

Tras la realización de cada una de estas actividades los estudiantes recibían una bandera como recompensa. La tarea final de esta Webquest consistía en elaborar un collage de un mapa donde el alumnado tenía que poner las banderas de los países en su lugar correspondiente.

En cuanto a los recursos de la webquest, los estudiantes buscaron información de profundización y generaron unos listados de los sitios web para ayudar en la realización de la tarea final. Además, en esta sección se incluyeron recursos para el profesorado como el material específico.

En la parte de evaluación, el grupo de Adrián propuso unos criterios para valorar el aprendizaje adquirido por el alumnado a través de un cuestionario sobre los contenidos desarrollados.

Por último, la conclusión en esta webquest intenta recordar y estimular al alumnado para cuando quieran volver a realizar lo visto en la webquest.

A continuación, mostramos el aspecto que tiene este ejemplo de webquest con realizada bajo el soporte del editor on line de páginas web Wix.

Figura 3.4. Actividad webquest. Grupo del alumno Adrián. 1º Grado de Educación Primaria. Curso 2012-2013. Ver en http://adrianpanero.wix.com/europa

En relación a esta actividad, exponemos el contraejemplo de webquest del grupo de la alumna Mª Paz que realizó la asignatura TIC en el curso 2009-2010. La webquest aunque no aparece en el recurso va dirigida a 6º de Primaria, titulada "Eduprima". Se puede acceder a este recurso en http://eduprima.wikispaces.com En este caso, en la parte de tarea no se ha desarrollado como debiera, un producto a realizar (un moral, una presentación, et.), sino como la distribución y realización de actividades en 3 áreas curriculares seleccionadas: Conocimiento del medio, Inglés y Lengua castellana y Literatura. En cada área proponen una serie de actividades realizadas por otros y que están accesibles vía Web:

- En el área de conocimiento del medio están relacionadas con los aparatos y sistemas del cuerpo humano.
- En Lengua castellana están vinculadas con el análisis de oraciones simples, sinónimos/antónimos, ortografía, acentuación.
- En Inglés, las actividades se centran en vocabulario relacionado con ropa y comida y la realización de frases simples donde se aplique el vocabulario aprendido.

Posteriormente, en la parte de proceso han definido el objetivo, el contenido y la temporalización de cada una de las actividades realizadas en la parte anterior de la webquest de cada una de las áreas curriculares seleccionadas. Esta webquest es de baja calidad, ya que existe una confusión entre las partes de la taxonomía de la actividad por parte de este alumnado y su contenido no está adecuadamente ubicado en cada una de estas partes.

La siguiente figura muestra el aspecto de esta webquest realizada con soporte Wix e incrustada en Wikispaces.

Figura 3.5. Actividad webquest. Grupo de la alumna Mª Paz. 1º Grado de Educación Primaria. Curso 2009-2010. Ver en http://eduprima.wikispaces.com

A lo largo de esta sección hemos aportado evidencias que apoyan que el alumnado ha manifestado haber adquirido la mayoría de las competencias tanto generales como específicas de la asignatura TIC. Por ello, en el siguiente apartado, presentaremos las evidencias que hemos obtenido al analizar la transferencia que el alumnado hace de las competencias de la asignatura TIC a otras asignaturas del Grado de Educación Primaria.

Para finalizar esta sección hemos tratado en la asignatura TIC algunas de sus peculiaridades como el proceso IBL y la metodología llevada a cabo de aprendizaje colaborativo ayuda al alumnado a adquirir las competencias que requiere para el desarrollo de las actividades.

Además hemos mostrado al profesorado que imparte la asignatura y que forma una comunidad de práctica en torno a ella que reflexiona sobre sus prácticas y trata de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan.

Los conocimientos aprendidos en las actividades que el alumnado ha realizado en la asignatura ha favorecido que buena parte del alumnado adquiera las competencias generales y específicas de la asignatura TIC.

Asimismo, las competencias específicas que los estudiantes afirman haber aprendido con la realización de las actividades son las siguientes: a. *(Conocer y aplicar en las aulas las TIC)*, b. *(Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural)* y, g. *(Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC)*, prácticamente desarrolladas en todas las actividades de la asignatura.

Además hemos mostrado diversos ejemplos de actividades realizadas por el alumnado ayudando a enriquecer la investigación, en las que hemos analizado la diversidad de materiales generados para la adquisición las competencias TIC.

3.4.2. Análisis de la transferencia de competencias TIC a otras asignaturas

Una vez analizadas las competencias adquiridas por el alumnado que ha cursado la asignatura de TIC (o en el desarrollo de la misma), en este apartado analizamos la manera en que el alumnado transfiere dichas competencias a otras asignaturas del Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Profundizaremos en la forma en la que las competencias adquiridas en TIC inciden en la formación inicial del alumnado.

> Esta asignatura pretende contribuir al desarrollo de la competencia digital de los futuros maestros y maestras de Educación Primaria, así como al análisis educativo de los materiales curriculares en soportes digitales. En ese sentido se relaciona no sólo con las asignaturas que pueden tener contenidos cercanos a los abordados en ella y de corte más transversal– "Educación intercultural" o "Educación para la Paz y la Igualdad", sino con las relacionadas con el desarrollo curricular como son "Didáctica General", "Organización y Planificación Escolar" y muchas de las materias del módulo didáctico-disciplinar relacionadas con la Didácticas específicas.
>
> Guía docente asignatura TIC.
> Grado de Educación Primaria (Anexo 1)

Para ello, nos apoyamos en el análisis y las evidencias recogidas del profesorado participante, realizadas tras la recogida de evidencias mostradas por el alumnado en las entrevistas individuales, por la posible transferencia que habían hecho de las competencias de la asignatura TIC a las asignaturas que impartían o imparten estos profesores.

Además, el análisis inicial de las guías docentes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria realizado previamente, nos ayudó a seleccionar algunos de estos docentes que impartían algunas asignaturas en el Grado donde de alguna manera se explicitaba que empleaban TIC.

Asimismo, para el análisis de la transferencia o la no transferencia de competencias TIC a otras asignaturas del Grado de Educación Primaria, hemos conformado una tabla (ver anexo 14) con información de las entrevistas realizadas al alumnado en la que recogimos datos referidos a la transferencia de las competencias específicas de TIC para ver en qué asignaturas de 1º, 2º y 3º de Grado de Educación Primaria el alumnado afirmaba haber realizado dicha transferencia. Posteriormente esta información la reflejamos en la tabla para poder entrevistar al profesorado de esas asignaturas y hacer alguna observación en las aulas donde daban clase (ver capítulo 2).

a. Profesorado seleccionado y asignaturas impartidas

Una vez realizada la selección del profesorado, que imparte otras asignaturas del grado en la que el alumnado o en sus guías docentes se referencia el uso de TIC, se procedió a entrevistarles. Las entrevistas nos han aportado información relevante sobre su background y experiencia docente con TIC, y cómo los docentes se han formado tecnológicamente.

De los 9 profesores, Mariano, Mª Jesús, Inés R., Luis Carlos, Matías, Higinio, Inés M., José Carlos y Pedro, 6 cuentan con una experiencia docente universitaria de más de 15 años. Solamente 3 de estos profesores llevan menos de 10 años impartiendo docencia en Educación Superior.

> Higinio: Llevo dando clase en la Universidad 19 años y 17 en la Facultad de Educación, estuve 2 años en Escuela Universitaria Privada.
>
> Entrevista individual. 29-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Potencial Educativo de lo Corporal (3º).

> Luis Carlos: 27 años. Estuve 3 años dando clase en la Escuela de Artes en Valladolid y luego ya en la facultad.
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Fundamentos
> de Educación Plástica y Visual (2º).

> Matías: 2 años, 2 cursos académicos, antes no había impartido docencia en ningún otro sitio.
>
> Entrevista individual. 13-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Fundamentos de la Forma y el Volumen
> y Estrategias Didácticas para su enseñanza (2º).

En cuanto a la experiencia docente con TIC, 6 de los 9 profesores afirman haber utilizado desde siempre las TIC en sus tareas docentes.

> Inés R.: Pues desde el primer año (de docencia), desde el 2005, empecé con la plataforma de Synergeia más como repositorio,… y hasta el plan Bolonia que utilicé el primer año Synergeia, luego ya Moodle en las asignaturas, para que subieran los trabajos e interaccionaran entre ellos.
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesora asignatura Currículo y Sistema Educativo (1º).

> Luis Carlos: Siempre. Siempre he sido profesor de Expresión y de audiovisuales, relacionadas con el vídeo…
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Fundamentos
> de Educación Plástica y Visual (2º).

Respecto a los otros 3 docentes y su relación con el uso de las TIC, una de ellas comenta aplicar las TIC desde hace 10 años, con Moodle; otro profesor explica que emplea las TIC desde la mitad de su trayectoria docente y el profesor que menos docencia ha impartido dice que ha utilizado las TIC en la medida en que ha conocido la tecnología, la ha ido aplicando. A continuación, mostramos como estos docentes se han apoyado en las TIC con los siguientes argumentos sobre lo planteado.

> Inés M.: Yo creo que desde los primeros años que empezamos con los cursos del Moodle,…igual llevo 10 años haciendo cosas en Moodle pero también porque como soy del Instituto Universitario de Salamanca de

Integración en la Comunidad (INICO), lo utilizábamos allí, pero en los últimos 5 años ya lo he utilizado de forma más clara.

Entrevista individual. 5-12-2012. Curso 2012-2013.
Profesora asignatura Fundamentos
Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (2º).

Higinio: Yo creo que la mitad de mi trayectoria, tengo la percepción que bastante al principio, no me puedo considerar pionero, pero en el momento que vi que las TIC aparecían en nuestra vida docente como recurso y también gracias a compañeros que me lo facilitaron, pues me puse rápidamente, porque veía que era un apoyo muy interesante.

Entrevista individual. 29-11-2012. Curso 2012-2013.
Profesor asignatura Potencial Educativo de lo Corporal (3º).

Matías: Si a medida que las he ido conociendo un poco más las he ido utilizando más, al principio menos…

Entrevista individual. 13-11-2012. Curso 2012-2013.
Profesor asignatura Fundamentos de la Forma y el Volumen
y Estrategias Didácticas para su enseñanza (2º).

En relación a la formación del profesorado con TIC, señalamos que 5 de los docentes han asistido a algunos de los cursos sobre Moodle (entorno virtual de aprendizaje) impartidos por el Centro Buendía[10], perteneciente a la Universidad de Valladolid. Consideramos que es debido a que esta plataforma es la más extendida y la que cuenta con mayor apoyo institucional en nuestra Universidad y se emplea como herramienta de apoyo a la docencia y la gestión de recursos en las asignaturas En este caso, se presenta como un espacio de trabajo tanto para el alumnado como para el profesorado. Además, 4 de los 9 profesores mencionan también la formación recibida a través de otros cursos impartidos por el mismo Centro, tales como diseño de páginas web, diseño gráfico, aprendizaje colaborativo. Los siguientes extractos representan estas cuestiones.

Inés R.: […] He realizado los cursos del Buendía de Moodle.

Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
Profesora asignatura Currículo y Sistema Educativo (1º).

[10] El Centro Buendía: Centro de cultura, formación continua y extensión universitaria. http://www.buendia.uva.es

Inés M.: He hecho los cursos de Moodle de iniciación y otro de profundización […]

Entrevista individual. 5-12-2012. Curso 2012-2013.
Profesora asignatura Fundamentos
Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (2º).

Pedro: […] Los cursos te dan un diploma pero no te actualizan…pero sí, tengo diplomas en diseño gráfico, en diseño web. Hice una especie de Máster o Posgrado relacionado un poco con el e-Learning, educación a distancia, las plataformas… Luego en la Universidad conoces un poco lo que se ha hecho, los cursos de modele que hice todos, incluso uno muy raro que hubo de evaluación competitiva y colaborativa conjuntamente.

Entrevista individual. 17-1-2013. Curso 2012-2013.
Profesor asignaturas Organización y Planificación Escolar (1º) y
Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º).

Matías: […] El año pasado hice los cursos de aprendizaje colaborativo del Buendía que estaba tu compañera Sara, Yannis, Luis Pablo, alguno de ellos si que trabajaba aspectos de TIC y si que trabajamos con herramientas que desconocía. Y también hice el curso básico de Moodle.

Entrevista individual. 13-11-2012. Curso 2012-2013.
Profesor asignatura Fundamentos de la Forma y el Volumen
y Estrategias Didácticas para su enseñanza (2º).

En esta línea, 5 de los 9 docentes destacan la ayuda recibida por parte de otros compañeros/as en su formación con las TIC. Tal y como argumentan al respecto.

Higinio: A través de compañeros. […] Entonces, más bien a golpe de conversación con algún compañero que me decía “pues yo hago esto” y le decía “pues cómo lo haces”, yo investigaba y si no tenía la suficiente capacidad como para hacerlo solo, pues le preguntaba y casi siempre de manera presencial.

Entrevista individual. 29-11-2012. Curso 2012-2013.
Profesor asignatura Potencial Educativo de lo Corporal (3º).

> Matías: Buscando cosas a través de compañeros y practicábamos con la pizarra digital, alguna profesora que sabía más nos iba comentando más cosas […]
>
> Entrevista individual. 13-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Fundamentos de la Forma y el Volumen
> y Estrategias Didácticas para su enseñanza (2º).

> Mª Jesús: […] Apoyo de compañeros/as del Departamento (Pedagogía), "cómo se hace esto, enséñame esto"…
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesora asignaturas Currículo y Sistema Educativo y
> Organización y Planificación Escolar (1º).

Además, 6 de los 9 profesores comentan que el autoaprendizaje ha constituido una parte importante en su formación permanente. En este sentido, la docencia centrada en el estudiante y la utilización de las TIC requiere más habilidades por parte del docente para facilitar la tarea del alumnado (Salvat & Quiroz, 2005) por lo que es necesaria también su formación a través del autoaprendizaje.

> José Carlos: Autoaprendizaje, manejo del ensayo y error […]
>
> Entrevista individual. 5-12-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Cambios Sociales,
> Cambios Educativos e Interculturalidad (1º).

> Mª Jesús: Sobre todo ha sido autoaprendizaje […]
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesora asignaturas Currículo y Sistema Educativo y
> Organización y Planificación Escolar (1º).

> Mariano: Sobre todo autoaprendizaje porque cuando estaba en Soria, pues allí me tenía que apañar […]
>
> Entrevista individual. 6-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Fundamentos
> Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (2º).

Entre el profesorado informante cabe destacar en particular la experiencia profesional de uno de ellos, por su formación académica relacionada directamente con TIC. Además posteriormente a su formación, no ha recibido ningún curso al

respecto, siempre los ha impartido. Se ha basado en su autoaprendizaje. Tal y como el comenta en el siguiente extracto.

> Luis Carlos: Sí, sí, autoaprendizaje…tengo la información más actual, cuando empieza a haber cursos de lo que a mí me interesa, por ejemplo ahora de RA (Realidad Aumentada)…yo empecé hace 4 años con ello ya lo controlo, hacer un curso no tiene sentido.
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Fundamentos
> de Educación Plástica y Visual (2º).

Teniendo en cuenta las evidencias mencionadas y el uso que hace de las TIC el profesorado seleccionado, comentaremos brevemente y de manera general las respectivas asignaturas que imparten o han impartido en estos cursos académicos (2011/2012; 2012/2013). Para ello, se ha realizado una revisión de estas guías docentes de las asignaturas del Grado de Educación Primaria para hacernos una idea inicial de la implicación de la asignatura con el uso de la tecnología. Este análisis y nos ha permitido identificar en qué guías y qué asignaturas incluían en su programa algunos contenidos soportados o apoyados con TIC (ver anexo 46).

En la descripción de las guías de las asignaturas seleccionadas (ver anexos del 47 al 54), no se han detectado muchas alusiones tecnológicas, quizás porque no se profundiza demasiado en las actividades. Podemos ver un resumen de este análisis de las guías en el anexo 46.

En este sentido, destacamos dos guías de las asignaturas Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad y Currículo y Sistema Educativo en las que los contenidos TIC se reflejan de una manera más profusa que en las demás guías. En la guía de la primera de las asignaturas mencionada, señalamos la utilización de la plataforma Moodle, así como el uso de wikis y foros para la realización de actividades individuales y de pequeño grupo para el análisis y la valoración de documentos. También se analizan documentos audiovisuales, se elabora un portafolio o dossier de actividades en que el alumno sube a la plataforma y lo comparte en Moodle. Esta alusión al uso de tecnologías, se muestra en la guía docente de la primera asignatura comentada (Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad) donde se muestran en los 4 bloques de la asignatura, en su apartado de métodos docentes (ver anexo 47) tal y como resumimos a continuación.

Bloque I
Métodos docentes: utilización de la plataforma Moodle, especialmente wiki y foros, para la realización de actividades individuales y de pequeño grupo de análisis y valoración de documentos.
Plan de trabajo: realización de actividades individuales y grupales, en las que hay que elaborar, argumentalmente, los conceptos, principios y teorías estudiadas y realizar una diferenciación crítica de dichas teorías.

Bloque II
Métodos docentes:
-Trabajo, en pequeño grupo, de análisis y valoración de documentos bibliográficos o realización de estudios de casos
-Elaboración de un portafolio o dossier de actividades, podrá utilizarse para ello la plataforma virtual, Moodle
-Proyecto de aprendizaje tutelado destinado a planificar y elaborar criterios de asociación entre el cambio social y el cambio educativo (opcional)
Plan de trabajo:
-De los textos de la bibliografía básica y elaboración de mapas conceptuales de los mismos. Para ello tendrán a su disposición una wiki en la plataforma Moodle de la asignatura.
-Como prácticas – seminarios algunos grupos de estudiantes buscarán y analizarán información sobre el contexto social en el que desarrollan su actividad los centros educativos. Estos trabajos se presentaran en el aula.

Bloque III
Métodos docentes:
-Análisis y comentario de textos científicos y documentos audiovisuales, por parte de los estudiantes y el profesor.
-Utilización de la plataforma Moodle, especialmente wiki y "foros

Bloque IV
Métodos docentes:
-Trabajo, en pequeño grupo, de análisis y valoración de documentos bibliográficos o realización de estudios de casos
-Elaboración de un portafolio o dossier de actividades, podrá utilizarse para ello un curso en una plataforma virtual, como Moodle
-Proyecto de aprendizaje tutelado destinado a planificar y elaborar una acción educativa enmarcada en el aprovechamiento educativo de la cooperación
Plan de trabajo: Además de las exposiciones teóricas, la lectura de textos, los análisis de documentos, se utilizarán también estudios de casos y se propondrá la elaboración de un proyecto de aprendizaje tutelado, que podrá versar sobre el contenido de este bloque o sobre los de los dos anteriores. En dicho proyecto será muy importante la utilización de las tutorías previstas en la asignatura. Por supuesto, también adquiere una relevancia fundamental la utilización de procedimientos colaborativos para las actividades que se realicen en grupo.
Recursos necesarios: Como ya se ha dicho anteriormente, para el portafolio o dossier de actividades se utilizará un curso virtual en una plataforma Moodle y para la realización del proyecto de aprendizaje tutelado serán necesarios espacios para el trabajo en pequeño grupo.

Figura 3.6. Resumen del uso de TIC perteneciente a la guía docente de la asignatura Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad, primer curso. Grado de Educación Primaria

En cuanto a la guía de la asignatura Currículo y Sistema Educativo destacamos el uso de la plataforma Synergeia, Moodle y su wiki para potenciar el aprendizaje colaborativo. También se acentúa el análisis de películas, la realización del diseño de una unidad didáctica. A lo largo de la asignatura se trabajan con recursos educativos e información on line, tales como revistas online, páginas web de centros escolares, enlaces web para buscar recursos didáctico etc. (ver anexo 48).

Metodología:
La metodología de trabajo en clase girará en torno al aprendizaje colaborativo y al aprendizaje por proyectos, por lo que la mayoría de las actividades se harán en pequeño grupo y/o gran grupo. También se pedirá algún trabajo individual para conocer los conocimientos individuales de cada uno en particular. Todo el material de la asignatura estará disponible en la plataforma Moodle http://campusvirtual.uva.es/ y donde también el alumnado tendrá un espacio de trabajo.

Bloque I
Métodos docentes:
Análisis de películas
Recursos necesarios: para mantener un contacto directo con el alumnado y proporcionar diferentes textos y materiales, se utiliza la plataforma Synergeia/Moodle/ wiki para potenciar el aprendizaje colaborativo. Se facilitan documentos sobre la estructura del sistema educativo, películas complementarias, decretos de Currículum de Primaria, páginas web

Bloque II
manuales de consulta, revistas on-line, páginas web. Películas sobre diferentes modelos de profesor ej. el lenguaje de las mariposas, Mona lisa
Plataforma Synergeia/Moodle/wiki

Bloque III
Plan de trabajo: Se estudia los datos de la web de un centro escolar y luego se visita
Realización del diseño de una unidad didáctica
Recursos necesarios: Programaciones de centros. Páginas Web de centros escolares, ejemplos de UD. Plataforma Synergeia/Moodle/wiki

Bloque IV
Métodos docentes:
Material audiovisual
Recursos necesarios: Vídeos, páginas web
Actividades prácticas: Cada alumno/a y grupo de trabajo dispondrá de un espacio o carpeta de trabajo dentro de la plataforma Synergeia o Moodle donde irá almacenando las actividades prácticas que se desarrollen en la asignatura y donde ir aportando material correspondiente o de interés personal. Cada alumno/a elaborará un dossier con las prácticas individuales y grupales realizadas en las clases prácticas y en los seminarios y una programación didáctica junto a la resolución de los casos de innovación.
Recursos y materiales didácticos:
La Biblioteca escolar y el portafolio como medios didácticos
Enlaces web para buscar recursos didácticos

Figura 3.7. Resumen del uso de TIC perteneciente a la guía docente de la asignatura Currículo y Sistema Educativo, primer curso. Grado de Educación Primaria

Una vez mostradas las evidencias del profesorado seleccionado sobre su background con las TIC y su relación con las TIC en las asignaturas impartidas, y algunos aspectos de éstas, seguidamente argumentamos cómo el alumnado transfiere o no las competencias de TIC a estas asignaturas.

b. Transferencia de competencias TIC a otras asignaturas

A continuación, tras las entrevistas realizadas al alumnado recogimos datos referidos a la transferencia de las competencias específicas de TIC para ver en qué asignaturas de 1º, 2º y 3º de Grado de Educación Primaria realizaban dicha transferencia.

Tal y como muestran los siguientes extractos de las entrevistas individuales realizadas a 7 alumnos/as de la asignatura, éstos identifican y piensan que transfieren algunas de las competencias específicas a otras asignaturas del grado.

Ante las preguntas realizadas a los alumnos/as:

¿Habían transferido las competencias específicas de TIC a otras asignaturas? ¿de qué la manera? ¿usaban las herramientas aplicadas en TIC en otras asignaturas? El alumnado del Grado de Educación Primaria, responde señalando

que estas competencias que transfiere a algunas de las asignaturas, y algunas de las herramientas que han utilizado en TIC, pueden ayudarles en la realización de las actividades de estas asignaturas (ver anexo 55). Tal y como se recoge en los siguientes argumentos.

Las competencias específicas identificadas por este alumnado que en mayor grado considera y cree haber transferido en primero de Grado de Educación Primaria son:

a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC.*

b. *Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.*

f. *Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen.*

Y las asignaturas en las que el alumnado piensa que transfiere dichas competencias son las siguientes: Currículo y Sistema Educativo, Organización y Planificación Escolar, Educación para la Paz y la Igualdad, Psicología del desarrollo, Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad.

De este modo, destacamos en las siguientes asignaturas los argumentos relacionados con estas 3 competencias transferidas de TIC. Para ello, las herramientas que más ha utilizado el alumnado en las actividades realizadas son el Text2mindmap, el uso de plataformas como Moodle, la wiki, edición de vídeo con la herramienta Movie Maker y la realización de presentaciones con PowerPoint y Prezi.

En relación a la asignatura Currículo y Sistema Educativo

> Carlos: La competencia a. y la herramienta del Text2mindmap, la f. con la utilización de Moodle y la i.
>
> Andrea: La competencia específica a. utilizábamos PowerPoint, la b., c., d. y el uso de Moodle la f.
>
> David: La competencia a. sobre todo PowerPoint. También hicimos una unidad didáctica y utilizamos la wiki que hicimos en TIC, metimos el enlace para mostrar como actividad. La b., la i. trabajo colaborativo.
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

En cuanto a la asignatura Organización y Planificación Escolar

> Noelia: La competencia a. y la f. utilizábamos la plataforma Moodle, algún vídeo que hemos hecho con Movie Maker y alguna presentación con Prezi o PowerPoint no recuerdo porque hemos usado ambos.
>
> Henar: Utilizamos Moodle, la f. Después hicimos un vídeo para explicar la interculturalidad, sobre valores, entonces la competencia d., también la b. También utilizamos el Movie Maker, sería la a. o la g.
>
> Andrea: Las competencias a. con el uso del PowerPoint, b. con búsquedas de información en BOE y BOCYL y la c.
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

Respecto a la asignatura Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad

> Noelia: Utilizábamos mucho la plataforma Moodle, f.. Además de PowerPoint, a. y también la competencia b. y la c.
>
> Andrea: la competencia a., b., c., d., e., i. Para esta última competencia, en los trabajos en grupo utilizábamos wikis.
>
> Rosa: Plataforma todo el tiempo, la f., la i., la b., la c., la e., la h., casi todas…
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

Aparte de estas 3 competencias específicas TIC que la mayor parte del alumnado entrevistado cree haber transferido en estas asignaturas, hemos podido observar que hay otras competencias como:

-la c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea,*

-la d. *Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado y*

-la i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales (ver tabla 3.2.),

que están relacionadas con ser capaz de realizar a través de procedimientos eficaces búsquedas de información en internet, diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado valores (no violencia, tolerancia…) y reflexionar sobre su presencia en materiales didácticos, audiovisuales y apoyo tecnológico, además de ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales, en las que los alumnos/as valoran la transferencia de estas competencias en un nivel menor al de las otras competencias mencionadas la a. la b. y la f., como hemos mostrado anteriormente.

Asimismo, en segundo curso destacamos las competencias específicas que el alumnado dice haber transferido:

a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC.*

b. *Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.*

c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.*

f. *Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen.*

g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC.*

En esta línea, en las asignaturas Fundamentos de la Educación Plástica y Visual, Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad, Métodos de Investigación e Innovación en Educación y Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales, el alumnado valora haber transferido las competencias mencionadas anteriormente.

Estas 5 competencias que el alumnado piensa haber transferido, las han desarrollado en actividades realizadas en las que se les pedía que realizaran montajes audiovisuales con herramientas de edición de vídeo como el Movie Maker o el JayCut, la utilización de la plataforma Moodle, la realización de presentaciones sobre distintas temáticas con PowerPoint, la utilización de la wiki para la realización de la webquest , o el uso de la herramienta Google Docs (desde 2012 denominado Google Drive)[11] para realizar un mapa con publicidad y el editor Inkscape para realizar gráficos vectoriales, en las respectivas asignaturas que a continuación mencionamos.

[11] Google Docs cambió de nombre a Google Drive en 2012, es por ello que a lo largo de la tesis en los datos recogidos aparece como Google Docs.

En la asignatura Fundamentos de la Educación Plástica y Visual

Andrea: Las competencias a., b., c., e., f. con la utilización del Moodle, g., i.

David: Ahí usamos todo, por lo menos un par de prácticas lo hicimos con Inkscape y con Movie Maker, pero como no teníamos Linux pues con Movie Maker, la competencia a.

Rosa: Moodle lo hemos utilizado mucho la f., la b., la c., la e. Porque sí que nos hemos comunicado mucho a través de Internet.

Entrevistas individuales alumnado.
Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

En lo que respecta a la asignatura de Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad

Henar: En Atención a la Diversidad hicimos un jigsaw, la g. y también utilizamos Google Docs. La i., trabajo colaborativo, íbamos haciendo un trabajo entre todos, lo íbamos ampliando. La f. utilizábamos Moodle y luego la d.

David: La competencia a. hemos utilizado PowerPoint, la f. con la plataforma Moodle, la d. porque tuvimos que hacer una actividad para atender a la diversidad, aunque era una cosa más de práctica, era un vídeo…

Andrea: La competencia a., la b. y la c. búsqueda de información que van muy relacionadas y la f. con el uso de la plataforma Moodle.

Entrevistas individuales alumnado.
Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

Y en Métodos de Investigación e Innovación en Educación

Silvia: Trabajamos mucho la actitud crítica competencia h. Y saber hacer búsquedas, competencia c., búsquedas de información porque además vimos las fuentes primarias, competencia b.

Carlos: En Métodos hemos utilizado el JayCut, partes de lo que hicimos el año pasado de la wikiwebquest (TIC) y también el crear una página web. Por lo tanto las competencias a., g. i. y f., también utilizábamos Moodle.

> Rosa: Mucho trabajo colaborativo, competencia i., la f., la e., utilizábamos recursos multimedia y nos comunicábamos a través de internet, la b. y la c. yo creo que también; podría estar todo relacionado con la competencia g. porque todo nos lo enseñaron como profesor-investigador.
>
> Entrevistas individuales alumnado.
> Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

Además de estas competencias que el alumnado considera haber transferido en segundo curso del Grado de Educación Primaria (a., b., c., f., g.), el alumnado también hace alusión a la transferencia de las competencias i. *Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales,* e. *Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia,* que tienen que ver con, ser capaz de trabajar a través de espacios virtuales de manera colaborativa, poseer habilidades comunicativas a través de internet y utilizar herramientas o recursos para colaborar a distancia.

También en tercer curso, mostramos aquellas competencias específicas que el alumno afirma haber transferido.

a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC.*

b. *Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.*

c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.*

En cuanto a estas 3 competencias, el alumnado considera haberlas transferido en las siguientes asignaturas Creación Artística y Cultural Visual y Musical, Potencial Educativo de lo Corporal y Prácticum I. De modo que el alumnado cree realizar esta transferencia a través del uso de las herramientas que utiliza para las actividades, como la plataforma Moodle, la web de la UVa, la realización de presentaciones con PowerPoint y Prezi, etc.

Respecto a la asignatura Creación Artística y Cultural Visual y Musical

> David: La competencia a. la realización de un PowerPoint educativo, la g., la e. y la f.
>
> Andrea: Las competencias a., b., c., e., f., g., i.

Rosa: Utilizamos Moodle, competencia f., la e. y la a.

Entrevistas individuales alumnado.
Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

En la asignatura Potencial Educativo de lo Corporal

David: La competencia a. y la utilización de PowerPoint, la f. y el uso de Moodle, la d. y la b.

Andrea: Las competencias a., b., c., d., f. utilizamos Moodle, g., i.

Rosa: Las competencias b., c. y f. en el trabajo final y en muchas presentaciones de movimiento he empleado el Prezi, aunque también a veces PowerPoint. Continuamente usábamos el Moodle, pero sí que el trabajo se lo presentábamos a los compañeros y después se subía a la plataforma para que todos pudieran disponer de las presentaciones.

Entrevistas individuales alumnado.
Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

Y en el Prácticum I

David: La competencia a. usé PowerPoint, la d., la g. ya que he aplicado algo…la h. Por la actividad esa que habíamos tenido de los medios y todo eso…

Andrea: Las competencias a., b., c., d., e., g.

Rosa: Las competencias a., b., c., d., e., f., no ha sido realmente la utilización de Moodle pero hemos estado bajando ficheros de internet y anexos y demás…toda la información que nos daban para la fase preparatoria del Prácticum estaba en la web de la universidad. La g. h., porque parece que cuando estás con los niños tienes que utilizar cosas muy distintas de las que has estado usando…porque luego es el día a día…lo que estás viendo…desarrollas el espíritu crítico y no es sobre el papel…

Entrevistas individuales alumnado.
Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

Otras competencias (d. *Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia*

y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado, e. *Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia*, f. *Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen,* g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC* y h. *Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.* Ver tabla 3.2.) que el alumnado comenta transferir en menor grado son las concernientes a:

-diseñar y organizar actividades para fomentar valores (no violencia, tolerancia),
-poseer habilidades comunicativas a través de internet y utilizar herramientas o recursos para colaborar a distancia,
-ser capaz de utilizar plataformas de apoyo para la práctica (como MediaWiki, Moodle),
-ser capaz de incorporar en las actividades de aula las TIC de manera razonable y ser capaz de desarrollar un espíritu crítico frente a las TIC.

En relación a las respuestas dadas por parte del alumnado (53 respuestas) a la pregunta del cuestionario realizado ¿han podido aplicar lo aprendido en TIC a otras asignaturas de la titulación? mostramos que una alumna está totalmente en desacuerdo (1), también 4 alumnos/as están en desacuerdo (2), mientras que 8 alumnos/as están ni de acuerdo ni en desacuerdo por aplicarlo. Destacamos un mayor número del alumnado, 22 personas que están de acuerdo (4) y 18 totalmente de acuerdo (5) en poder usar lo aprendido en TIC en otras asignaturas.

A partir de estas respuestas, se le ha preguntado al alumnado en el cuestionario de qué manera utilizan lo aprendido en TIC y un ejemplo de aplicabilidad para otras asignaturas, donde los estudiantes aluden a una mayor aplicación de las competencias TIC son las siguientes: Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º curso) (9 respuestas), Psicología del Desarrollo (1er curso) (5 respuestas) y Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad (1er curso) (4 respuestas) siendo las asignaturas consideradas con mayor número de respuestas a esta pregunta. En este caso 23 alumnos/as han contestado a la cuestión, con 5 personas que no describen ejemplos de aplicación. También en algún caso la respuesta es múltiple con ejemplos de varias asignaturas y aplicaciones utilizadas por lo que se han agrupado dichas respuestas por elección de asignatura. A continuación se muestran los siguientes argumentos.

En la asignatura de Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º curso) el alumnado ha comentado que transfiere los conocimientos de la asignatura TIC a través de actividades que se han desarrollado con las siguientes herramientas: la pizarra digital, la creación de wikis y blogs para la realización de un proyecto de innovación, la creación de vídeos y de mapas conceptuales.

> María: En la asignatura de Métodos de Investigación e Innovación en Educación de 2º del Grado de Educación Primaria nos mandaron hacer un proyecto de innovación. Para ello utilizamos la pizarra digital para presentar los ejercicios, y para la presentación del trabajo creamos la wiki.
>
> Jesús: La exposición del trabajo principal de la asignatura Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º curso) ha consistido en crear una wiki para presentar "las Comunidades de Aprendizaje" y la creamos en función de lo que aprendimos el año pasado (en la asignatura TIC).
>
> Víctor: En Métodos de Investigación e Innovación Educativa de 2º curso, realizamos un blog, lo cual nos resultó muy útil todo lo que vimos en la asignatura TIC.
>
> Olga: He utilizado varias veces los programas de creación de esquemas y los de realización de vídeos en Psicología del Desarrollo (1º) y en Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º).
>
> Cuestionario alumnado (2ª vuelta).
> Septiembre 2012. Curso 2012-2013.

En las asignaturas de Psicología del Desarrollo (1er curso) y de Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad (1er curso) el alumnado ha tratado de aplicar lo aprendido principalmente a través de la realización de presentaciones con Prezi y de la edición de vídeos como el JayCut.

> Mónica: El Prezi lo hemos utilizado para las asignaturas de Psicología del Desarrollo y para Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad de primer curso del Grado de Educación Primaria.
>
> Rafael: En Psicología del Desarrollo aprendimos a hacer presentaciones que no fueran las típicas de PowerPoint.

> Jesús: En exposiciones en clase, a la hora de editar vídeos utilizábamos el JayCut para las presentaciones en la asignatura de Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad […]
>
> Cuestionario alumnado (2ª vuelta).
> Septiembre 2012. Curso 2012-2013.

Sin embargo con un número equivalente de respuestas dadas (23 respuestas) el alumnado responde haber aplicado lo aprendido en TIC a otras asignaturas (5 personas no comentan ejemplo concreto de aplicación a otras asignaturas) y pone varios ejemplos de herramientas: utilización del Prezi (7 respuestas), realización de esquemas o mapas conceptuales con el Text2mindmap (4 respuestas), creación de wikis (4 respuestas), realización de webquest (2 respuestas) edición de vídeo (1 respuesta)…, pero sin especificar las asignaturas en las que se ha realizado.

> Felipe: Creación de nuevas wikis.
>
> Miriam: En la mayoría de presentaciones de trabajos de otras asignaturas utilizamos la herramienta Prezi, ya que es una forma nueva y original de presentar cualquier trabajo, también hemos hecho una webquest para otros trabajos o unidades didácticas….
>
> Claudia: Sigo utilizando herramientas como el Prezi o el Text2mindmap para realizar presentaciones de trabajos o esquemas respectivamente.
>
> Cuestionario alumnado (2ª vuelta).
> Septiembre 2012. Curso 2012-2013.

En cuanto a ciertas actividades planteadas por el profesorado de algunas de las asignaturas del Grado de Educación Primaria, se aprecia también la transferencia de algunas de las competencias específicas que el alumnado parece adquirir en la asignatura de TIC.

Las siguientes competencias específicas mencionadas a continuación, son las que el alumnado comenta que parece transferir en algunas de las asignaturas de Grado de Educación Primaria que mostramos tales como Currículo y Sistema Educativo (1er curso), Organización y Planificación Escolar (1er curso), Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (2º curso), Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º curso), Fundamentos de Educación Plástica y visual (2º curso), Potencial Educativo de lo Corporal (3er curso).

Las competencias TIC que mostramos a continuación, son las que el alumnado cree transferir a la asignatura Currículo y Sistema Educativo ya que considera que le han ayudado a realizar las actividades propuestas por las profesoras a través de la realización de presentaciones con Prezi y PowerPoint, síntesis de artículos mediante mapas conceptuales, la realización de una webquest como recurso didáctico dentro de una Unidad Didáctica y la búsqueda de información y de recursos en bases de datos especializadas. A continuación, destacamos estas competencias y algunos de los argumentos.

a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC.*

b. *Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.*

f. *Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen.*

i. *Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.*

> Inés R.: En Currículo, en el tema 1 tienen que entrevistar a familias que tienen hijos en edad escolar, tanto en Infantil, Primaria y Secundaria y elaborar una presentación donde recoja todas las entrevistas para luego exponerlo en clase. Y poder utilizar Prezi, PowerPoint, lo que sepan…En el tema 2 aprenden todo lo que tiene que ver con la legislación educativa y el Decreto de Primaria y elaboran un mapa conceptual del Decreto y utilizan herramienta de mapas conceptuales, la que quieran, normalmente utilizan la que les han enseñado en TIC, porque como tienen la actividad reciente…algunos pretenden hacerlo en papel pero les digo que no, que utilicen la herramienta. En el tema 3, utilizamos documento de Word para hacer una tabla comparativa, ahí suelo utilizar una técnica más colaborativa pero sin usar tanto la tecnología, y luego para la parte de la unidad didáctica que tiene que ver con el tema del 6 al 10, porque el 3 y 4 van juntos y el 5 no utilizamos tecnología…pues hacen el diseño de la unidad didáctica con las sesiones y les digo como es obligatorio en Primaria utilizar el fomento de la lectura y el trabajo con las TIC, pues tienen que meter alguna sesión en la que trabajen tecnología. Suelen utilizar la webquest que crean en TIC y buscan los recursos digitales para crear actividades y contextualizarlo con la unidad didáctica. El documento de la U.D. me lo entregan en Word o Pdf y ponen el enlace a la webquest de TIC, algunos la cambian, la adaptan, pero intentamos que reutilicen los recursos de una asignatura y de otra.
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesora asignatura Currículo y Sistema Educativo (1º).

> Mª Jesús: En Currículum sobre todo, búsqueda de información, cuestiones del sistema educativo del currículum en Castilla-León, documentos de Castilla-León, de los Planes de atención a la diversidad […] Búsqueda de

> información, búsqueda de experiencias, unidades realizadas que se pueden ver […] Utilizan ellos lo que quieren pero sí he oído estos últimos años la frase de "esto que hemos utilizado en TIC…" por ejemplo, para las presentaciones. Las presentaciones del alumnado hacen un trabajo en grupo, suelen ser espléndidas, y creo que se nota el trabajo que hacen en Tecnología, ya no sólo utilizan un único medio, no sólo los PowerPoint, sino que están utilizando más medios para presentar y son muchas las veces que dicen: "esto lo hemos aprendido en Tecnología" y lógicamente cuando lo dicen animamos a que ese es el verdadero espíritu de relacionar unas asignaturas con otras, pero sí que lo comentan, eso se ha notado en los últimos años, cuando hacen presentaciones orales que se apoyan en unos recursos mejor hechos, muy completos y que tienen bastante soltura, se les nota que en pocos años ha habido un cambio.
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesora asignaturas Currículo y Sistema Educativo y
> Organización y Planificación Escolar (1º).

Las competencias que el alumnado comenta haber transferido de la asignatura TIC a la asignatura de Organización y Planificación Escolar se enumeran a continuación:

a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC.*

c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.*

g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC*.

A lo largo de la asignatura los docentes han planteado actividades en las que los estudiantes han tenido que realizar presentaciones, crear un organigrama escolar y buscar información relacionada con temas legislativos, proyectos y programas educativos. Para ello, los estudiantes afirman haber empleado herramientas para hacer presentaciones como Prezi, sistemas de búsqueda de información fiable y herramientas para elaborar mapas conceptuales. Tal y como se muestra en los siguientes extractos:

> Pedro: En Organización les pedía una práctica que les invitaba a hacerla con Prezi, les expliqué un poco cómo utilizarlo como herramienta innovadora ante el PowerPoint, pero tampoco se lo imponía. Pero algunos "se engancharon". Más o menos un 30% o 40% de los trabajos se presentaron con esta herramienta […] Al igual que el Prezi, también les mostré para hacer mapas

> conceptuales, porque les pedí un organigrama y que me lo presentaran en un archivo, también les pedía que lo hicieran manual, alguno simplemente lo hacía a mano y me daba la hoja. Creo que lo importante era que lo hicieran, no la forma.
>
> Entrevista individual. 17-1-2013. Curso 2012-2013.
> Profesor asignaturas Organización y Planificación Escolar (1º) y
> Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º).

> Mª Jesús: En Organización también les enseñas a buscar bases de datos de legislación educativa, catálogos de bibliotecas, centro nacional de información, que localicen todos estos datos sobre todo como búsqueda de información, todo eso si que está metido en las asignaturas y si que ayuda [...]
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesora asignaturas Currículo y Sistema Educativo y
> Organización y Planificación Escolar (1º).

Las competencias que el alumnado dice haber transferido en Métodos de Investigación e Innovación en Educación, se materializan en una actividad simulando un proceso de investigación y usando las TIC con WordPress para hacer una web, hacían búsquedas de información, formularios, gráficos, etc utilizando Google Docs. Las competencias relacionadas con las actividades descritas anteriormente son las siguientes:

a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC.*

c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.*

g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC*.

> Pedro: Ellos elegían el tema y hacíamos como una pequeña investigación, simulábamos el proceso de la investigación, de una manera teórica y lo simulábamos sobre un tema y luego lo ponían en práctica dentro de lo que se podía, 2º curso…hacían sus búsquedas bibliográficas, hasta donde llegaban, aplicaban un formulario, incluso tenía alguna pequeña muestra…hacían algún gráfico, algunas estadísticas… luego les pedía hacer esto dentro de Google Docs y les decía: "os va a hacer las estadísticas más básicas, la desviación, la media"...y lo hacían con -4 datos-, tampoco puedes decirles…si están creando un formulario les decía hacerlo entre compañeros, con otro grupo, utilizarlo de muestra [...] Tenían que resolver el trabajo en

> forma de blog, pero no era la dinámica de un blog sino soporte blog, WordPress, para hacer una web, explicando el proceso del trabajo y el resultado. [...] Los dos años que di Métodos, lo repetí porque el nivel de satisfacción creo que fue muy alto, la gente aparte de un poco asustada al principio, algunos en algún grupo lo conocían un poco...pero otros no...según creo yo el grupo de la asignatura TIC que hubieran tenido...
>
> Entrevista individual. 17-1-2013. Curso 2012-2013.
> Profesor asignaturas Organización y Planificación Escolar (1º) y
> Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º).

Respecto a las competencias de TIC que el alumnado cree transferir a la asignatura Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad, destacamos las siguientes:

a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC.*

d. *Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.*

f. *Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen.*

g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC.*

En el transcurso de la asignatura los estudiantes han trabajado en grupos de trabajo donde las actividades planteadas por el docente han consistido en realizar trabajos sobre diversas temáticas. En este sentido, los estudiantes han usado herramientas editores de texto como Google drive o Word. De manera similar a las asignaturas descritas anteriormente hemos evidenciado que es común el uso de herramientas específicas que ayudan al alumnado en la realización de mapas conceptuales.

De acuerdo con lo mencionado por el docente, los estudiantes llegan a la asignatura con muchas ideas para usar herramientas, ideas que, en parte, son promovidas desde la asignatura TIC, pero todavía les cuesta innovar.

> Mariano: Les planteo actividades de 4 o 5 personas utilizando para ello el Google Drive, Moodle, Word...cada uno asume una responsabilidad dentro del grupo y yo hago de supervisor continuamente en los trabajos [...] Ellos tienen libertad para hacer lo que quieran, lo mismo pueden utilizar la

> herramienta de mapas conceptuales u otro tipo de herramientas, además les doy ideas para que utilicen todo lo que sea lo más novedoso […] En 2º todavía le tienen un cierto miedo a innovar, en 1º dan TIC que podrían utilizar las herramientas y yo intento decirles, a ver lo que habéis aprendido en TIC por qué no intentáis aplicarlo aquí, por qué no hacemos para la programación una pequeña webquest…
>
> Entrevista individual. 6-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Fundamentos
> Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (2º).

El uso que los docentes hacen del entorno virtual de aprendizaje Moodle en las diferentes asignaturas analizadas tiene la peculiaridad de constituir un ejemplo de la infrautilización de este tipo de sistemas que son usados como repositorios de información y contenidos del curso. Tal y como hemos observado en la asignatura anteriormente descrita y como nos comenta la docente de Currículo y Sistema Educativo.

> Inés M.: Fundamentalmente en esta asignatura ha sido como repositorio de documentos (en Moodle), colgar la información a los chicos y demás, también para que ellos subieran resultados de prácticas; también hemos hecho foros sobre temas, por ejemplo uno que recuerdo del año pasado era sobre discapacidad, tenían que buscar un vídeo sobre alguna de las discapacidades y subían el vídeo razonando por qué les parecía interesante y qué podía aportar. Entonces lo hicimos en un foro al que todos estaban suscritos de forma que todos compartían todo. Y Mariano (el otro profesor) decía "qué bien me vienen todos estos vídeos…"
>
> Entrevista individual. 5-12-2012. Curso 2012-2013.
> Profesora asignatura Fundamentos
> Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (2º).

A continuación, nombramos las competencias TIC que piensa que transfiere el alumnado a la asignatura Fundamentos de Educación Plástica y Visual, en el que se emplean programas de dibujo, de fotografía, de edición de vídeo y el uso de la plataforma Moodle, aunque se utiliza un sistema operativo diferente (Linux) al manejado en TIC (Windows). Tal y como observamos en los siguientes extractos.

a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC*

f. *Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen.*

g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC.*

Luis Carlos: Actividades creativas. Utilizan desde programas de dibujo, de fotografía, de edición de vídeo, de conversión de imágenes, programas de edición de sonido.

Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
Profesor asignatura Fundamentos
de Educación Plástica y Visual (2º).

16:00 (Aula de informática L-204) Semana 6 del curso académico 2012-2013, primer cuatrimestre, he de puntualizar que todas las actividades que van a realizar se encuentran en el Moodle de la Facultad de Educación y Trabajo Social (feyts) al que puede acceder el alumnado. La actividad individual que están realizando es la continuación del ejercicio 3 que iniciaron en la sesión anterior de clase de la semana pasada. Por lo que el tiempo de realización es de 2 semanas. La actividad consiste en dibujo, se trata de representar 25 objetos por forma: triángulos, círculos y cuadrados. La forma básica siempre ha de estar presente. Esta actividad fomenta la observación del entorno, agiliza el pensamiento visual y la imaginación.
El profesor de esta asignatura L.C. y siguiendo su filosofía TIC, les plantea siempre a sus alumnos trabajar a través el sistema operativo de software libre Linux (entrevista realizada 8-11-2012). Para la realización de las actividades, siempre les pide que empleen programas concretos que él propone, como el que a continuación mostramos, Inkscape. Mientras que el uso de herramientas en TIC es en Word con el sistema operativo Windows, en algunas actividades ofrecemos un tipo de herramientas y el alumnado tiene libertad de seleccionar la que quiera para la realización.

16:15 En cuanto al uso de herramientas, para la realización de esta actividad están trabajando con Inkscape, un programa de dibujo, un editor de gráficos vectoriales de código abierto, con formato de archivo svg. El alumnado trabaja, cada cual a su ritmo.

1ª Observación 8-11-2012. Alumnado de 2º. Asignatura
Fundamentos de la Educación Plástica y Visual.
Curso 2012-2013.

Las competencias TIC que se presentan a continuación son las que el alumnado parece haber transferido a la asignatura Potencial Educativo de lo Corporal, a través del desarrollo de las actividades como vídeos filtrados y el uso de la plataforma Moodle y sus foros para las tareas individuales y grupales.

a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC.*

f. *Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen.*

> Higinio : Estamos utilizando mucho vídeo filtrado, estimular esa capacidad, yo les facilito cosas que yo he filtrado, que conozco que creo que son interesantes,… en el Moodle, utilizo fundamentalmente foros, y me comunico dándoles información de cuestiones relacionadas con la asignatura…
> […] Luego también suben las tareas que hacen tanto grupales como individuales. Antes utilizaba el repositorio Synergeia, este año he decidido no duplicar,…ahí estaría bien matizar…y uno de los límites es que la información por lo menos en Moodle, no sé cómo hacerlo, lo que alguien sube lo tengo que compartir, entonces lo que hago es que me lo envían todos a mí lo junto, lo comprimo y ahí está la información de todo el mundo, un poco engorroso pero es la forma de utilizarlo.
>
> Entrevista individual. 29-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Potencial Educativo de lo Corporal (3º).

Podemos destacar que el profesorado de esta y otras asignaturas aplican la tecnología de manera transversal y/o en momentos puntuales a lo largo del curso. En algunos casos afirman no concebir sus clases sin el apoyo de estas herramientas.

> Mariano: De manera transversal continuamente. No se concibe la docencia universitaria sin tecnología. Sí que ha sido una obligación el uso de la tecnología, aparte que me gusta. No la uso todo lo que quisiera, porque lógicamente el perfil de mis asignaturas es más pedagógico, más didáctico y no es tan tecnológico, propiamente como la asignatura TIC. Pero es que todas las asignaturas tienen que tener su componente tecnológico, innovador.
>
> Entrevista individual. 6-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Fundamentos
> Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (2º).

> Matías: Las dos cosas, utilizo la tecnología de manera transversal o en momentos concretos de la asignatura, la plataforma Moodle, la pizarra digital, el programa Geogebra, generalmente a lo largo del curso si que hay diferentes momentos que los utilizo. Y cosas puntuales, algunos gifs específicos de un tema, algunas páginas web específicas de un tema,…
>
> Entrevista individual. 13-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Fundamentos de la Forma y el Volumen
> y Estrategias Didácticas para su Enseñanza (2º).

Higinio: Lo uso en la asignatura esta, permanentemente, es algo con lo que convivimos.

Entrevista individual. 29-11-2012. Curso 2012-2013.
Profesor asignatura Potencial Educativo de lo Corporal (3º).

A continuación, resumimos en la siguiente tabla las competencias que el alumnado ha transferido a otras asignaturas, con un ejemplo de actividad en la que lo transfiere, la asignatura en la que lo hace. En la tabla se incluyen ejemplos de evidencias del alumnado y del profesorado.

Asignaturas	Ejemplo de actividad en la que transfiere	Evidencia del docente	Evidencias del alumnado
Competencia específica a. ***Conocer y aplicar en las aulas las TIC***			
Currículo y Sistema Educativo (1er curso)	Realización de presentaciones con Prezi y PowerPoint	Mª Jesús: Utilizan ellos lo que quieren pero sí he notado estos últimos años la frase de "esto que hemos utilizado en TIC…" por ejemplo para las presentaciones. En las presentaciones del alumnado hacen un trabajo en grupo, suelen ser espléndidas. Se nota el trabajo que se hace en TIC, ya no sólo utilizan un único medio (PowerPoint), sino que están utilizando más medios para presentar y muchas veces dicen: "esto lo hemos aprendido en TIC" y animamos a que ese es el verdadero espíritu de relacionar unas asignaturas con otras. Cuando hacen presentaciones orales que se apoyan en unos recursos mejor hechos, muy completos y que tienen bastante soltura, se les nota que en unos años ha habido un cambio. Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.	Miriam: En la mayoría de presentaciones de trabajos de otras asignaturas utilizamos la herramienta Prezi, ya que es una forma nueva y original de presentar cualquier trabajo […] Cuestionario alumnado (2ª vuelta). Septiembre 2012. Curso 2012-2013.
	Realización de mapas conceptuales con Text2mindmap	Inés R.: En el tema 2 aprenden todo lo que tiene que ver con la legislación educativa y el Decreto de Primaria y elaboran un mapa conceptual del Decreto y utilizan herramienta de mapas conceptuales, la que quieran, normalmente utilizan la que les han enseñado en TIC,	Carlos: utilizamos el text2mindmap. Entrevista individual. 21-6-2012. Curso 2011-2012.

		porque como tienen la actividad reciente…algunos pretenden hacerlo en papel pero les digo que no, que utilicen la herramienta. Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.	
Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º curso)	Realización de una web		Carlos: En Métodos hemos utilizado el JayCut, partes de lo que hicimos el año pasado de la wikiwebquest (TIC) y también el crear una página web. Entrevista individual. 21-6-2012. Curso 2011-2012.
Potencial Educativo de lo Corporal (3er curso)	Utilización de foros en Moodle	Higinio: En el Moodle, utilizo fundamentalmente foros, y me comunico dándoles información de cuestiones relacionadas con la asignatura… Entrevista individual. 29-11-2012. Curso 2012-2013.	Rosa: En Moodle si que hemos interactuado. Entrevista individual. 21-6-2012. Curso 2011-2012.
Competencia específica b. ***Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural***			
Planificación y Organización Escolar (1er curso)	Realización de búsqueda y selección de información en Internet	Mª Jesús: En Organización también les enseñas a buscar bases de datos de legislación educativa, catálogos de bibliotecas, centro nacional de información, que localicen todos estos datos sobre todo como búsqueda de información, todo eso si que está metido en las asignaturas y si que ayuda. Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.	Andrea: Las competencias a. con el uso del PowerPoint, b. con búsquedas de información en BOE y BOCYL y la c. Entrevista individual. 21-6-2012. Curso 2011-2012.
Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (2º curso)	Realización de búsqueda y selección de información en Internet compartiéndolo en un foro.	Inés M.: por ejemplo uno que recuerdo del año pasado era sobre discapacidad, tenían que buscar un vídeo sobre alguna de las discapacidades y subían el vídeo razonando por qué les parecía interesante y qué podía aportar. Entonces lo hicimos en un foro al que todos estaban suscritos de forma que todos compartían todo. Entrevista individual. 5-12-2012.	Andrea: usamos moodle, búsqueda de información en Internet, la c. y la b. que van muy relacionadas. Entrevista individual. 21-6-2012. Curso 2011-2012.

		Curso 2012-2013.	
Competencia específica c. ***Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea***			
Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º curso)	Realización de búsqueda y de información en Internet	Pedro: De una manera teórica y lo simulábamos sobre un tema y luego lo ponían en práctica dentro de lo que se podía, 2º curso…hacían sus búsquedas bibliográficas […] Entrevista individual. 17-1-2013. Curso 2012-2013.	Silvia: Y saber hacer búsquedas c., búsquedas de información porque además vimos las fuentes primarias. Entrevista individual. 19-6-2012. Curso 2011-2012.
Prácticum I (3er curso)	Realización de búsqueda de información en Internet		Rosa: […] Hemos estado bajando ficheros de internet y anexos y demás…toda la información que nos daban para la fase preparatoria del Prácticum estaba en la web de la universidad Entrevista individual. 21-6-2012. Curso 2011-2012.
Competencia específica f. ***Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen***			
Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad (1 er curso)	Utilización Plataforma Moodle	José Carlos: . Normalmente les propongo yo las herramientas, son recursos de búsqueda y recursos colaborativos, muchos de ellos guiados a través de la plataforma moodle, es decir el centro en el cual se centraliza, suena a redundancia, se centraliza toda la acción, está guiado por lo que nos ofrece la plataforma. Entrevista individual. 13-11-2012. Curso 2012-2013.	Noelia: Utilizamos mucho la plataforma Moodle, mucha plataforma. Además de powerpoint. Entrevista individual. 21-6-2012. Curso 2011-2012.
Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (2º curso)	Utilización del Google Drive.	Mariano: Les planteo actividades de 4 o 5 personas utilizando para ello el Google Drive, Moodle cada uno asume una responsabilidad dentro del grupo y yo hago de supervisor continuamente en los trabajos. Entrevista individual. 17-1-2013. Curso 2012-2013.	Henar: En Atención a la Diversidad hicimos un jigsaw, la g. y también utilizamos Google Docs. Entrevista individual. 2-7-2012. Curso 2011-2012.
Competencia específica g. ***Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC***			
Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º curso)	Realización de una simulación de una pequeña investigación	Pedro: Ellos elegían el tema y hacíamos como una pequeña investigación, simulábamos el proceso de la investigación, de una manera teórica […] Tenían que	Jesús: La exposición del trabajo principal de Métodos ha consistido en crear una wiki para presentar "las

	creándolo en Wikis y blogs	resolver el trabajo en forma de blog, pero no era la dinámica de un blog sino soporte blog, WordPress, para hacer una web, explicando el proceso del trabajo y el resultado. Entrevista individual. 17-1-2013. Curso 2012-2013.	Comunidades de Aprendizaje" y la creamos en función de lo que aprendimos el año pasado (en la asignatura TIC). Víctor: En Métodos realizamos un blog, lo cual nos resultó muy útil todo lo que vimos en la asignatura TIC. Cuestionario alumnado (2ª vuelta). Septiembre 2012. Curso 2012-2013.

Tabla 3.4. Competencias que el alumnado dice haber transferido a otras asignaturas, un ejemplo de actividad en la que las transfiere, asignatura y evidencias de docentes/alumnado

Otra cuestión realizada al profesorado de las diferentes asignaturas seleccionadas ha sido en qué medida ha visto al alumnado alfabetizado tecnológicamente.

Algunos profesores ven al alumnado del Grado de Educación Primaria alfabetizado tecnológicamente, sin demasiados problemas para afrontar las actividades con uso de TIC y observando un mayor grado de motivación y progreso en el desarrollo de las actividades que realizan.

> Mª Jesús: Yo creo que bastante bien. Ahora, este curso, como tengo muchos no tengo un seguimiento individual del alumnado [...] He utilizado menos la norma esa de elegir yo al miembro del grupo les dejaba elegir a ellos, pero como hemos visto que provocaba que trabajaban más una gente en el grupo, a veces hacemos esta otra estrategia, pero si se va notando cada vez más el progreso, la soltura, menos resistencia por parte del alumnado, es evidente, igual que en el profesorado.
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesora asignaturas Currículo y Sistema Educativo y Organización y Planificación Escolar (1º).

> Inés R.: Sí que he notado los primeros años, que les mostrabas todos los documentos para comentar un texto desde la plataforma….pues les sorprendía mucho y les costaba mucho y ahora sin embargo…ellos meten las claves y tienen menos miedo…no les sorprende que estén todos los apuntes en una plataforma, lo ven normal…y alfabetizados, yo creo que en gran medida sí, luego a lo mejor sí que es verdad que no utilizan el recurso como a nosotros nos gustaría, utilizar el Word como formalmente lo utilizamos, una

> herramienta para crear mapas, para encuestas…. PowerPoint., Prezi…yo creo que en general están más alfabetizados que hace unos años cuando yo empecé a dar clase, no les sorprende ahora que les mandes comentar un texto a un compañero a través de Moodle o Synergeia cosa que antes tenías que explicarles y repetirles…y ahora es más fácil.
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesora asignatura Currículo y Sistema Educativo (1º).

> Inés M.: Ahora ya…sí que hay un pequeño porcentaje que están descolgados del todo pero…por lo general no tienen problemas, es más les motiva un montón, en el momento que dices vamos a hacer esto…pues están todos emocionados, les motiva, sí.
>
> Entrevista individual. 5-12-2012. Curso 2012-2013.
> Profesora asignatura Fundamentos
> Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (2º).

Sin embargo, otros profesores manifiestan que la alfabetización tecnológica del alumnado en el Grado de Educación Primaria aún no la han desarrollado o bien por falta de interés, por pasividad; o bien porque el planteamiento que se presenta tanto conceptual como actitudinal de la tecnología, aún le falta mucho por aprender al alumnado; también porque el uso y manejo que hace el alumnado del pequeño aparato, el smartphone, no es equiparable al del ordenador. Quizás alguno de estos profesores puedan ver al alumnado con habilidad digital pero sin lograr la competencia en la profundidad del concepto.

> Luis Carlos: Les veo completamente analfabetizados…porque son usuarios sin ningún tipo de interés por la tecnología, son usuarios pasivos de la tecnología. Sí.
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Fundamentos
> de Educación Plástica y Visual (2º).

> Higinio: A nivel académico creo que les falta camino por recorrer, bastante, sinceramente, con todos mis respetos a los compañeros/as de la asignatura de Tecnologías que seguro que no tienen la culpa ni muchísimo menos. Y creo que también es un planteamiento no sólo conceptual sino también actitudinal, tienen la necesidad de aprender un recurso para comunicarse entre ellos y en sus espacios de ocio o para conseguir cualquier información

que a ellos les resulte significativa, sin embargo a lo mejor no somos capaces de llegar a ellos.

Entrevista individual. 29-11-2012. Curso 2012-2013.
Profesor asignatura Potencial Educativo de lo Corporal (3º).

José Carlos: Le veo muy polarizado, en el sentido de utilización de algunos recursos,…son aplicables para las tareas docentes y nos van a exigir obviamente ir migrando hacia esos nuevos recursos del tipo smartphone… más que en el tipo de notebook o en el tipo de ordenador de sobremesa. Ellos están más formados en el manejo de la pequeña herramienta que en el de las otras herramientas, manejan bien el Smart y manejan mal los ordenadores.

Entrevista individual. 5-12-2012. Curso 2012-2013.
Profesor asignatura Cambios Sociales,
Cambios Educativos e Interculturalidad (1º).

Pedro: Yo te diría que la gente tiene una gran habilidad digital, pero no creo que tiene la competencia en el sentido más profundo del concepto, creo que la gente se manejaba muy bien con las tecnologías.

Entrevista individual. 17-1-2013. Curso 2012-2013.
Profesor asignaturas Organización y Planificación Escolar (1º) y
Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º).

Otro aspecto señalado por el profesorado versa sobre si han existido problemas por parte del alumnado para aplicar la tecnología en las diferentes asignaturas y qué tipo de problemas tecnológicos se han apreciado. Se han dado algunos problemas de tipo menor que mostramos a continuación, así como las evidencias que lo reflejan

Los diferentes niveles de alfabetización digital que posee el alumnado a la hora de realizar trabajos en grupo pueden plantear ciertas problemáticas a la hora de que los integrantes con menor competencia se refugien en el trabajo de sus compañeros/as y, por tanto, no llegue a adquirir las competencias necesarias del uso de TIC, tal y como comenta este docente:

Mariano: Problemas no, el problema más grave al trabajar en grupo, lo mismo que en cualquier otro tipo de trabajo, siempre hace que el que desconoce la tecnología se refugie en el grupo y siempre haya alguien, uno, dos líderes que son los que la manejan, porque les gusta y los demás se dejan arrastrar y no se implican; entonces voy por los grupos y les digo “que

> no sólo tiene que usar el ordenador él/ella" "lo tenéis que usar todos" […] Lo penoso es que pueden pasar por la carrera, sin adquirir una serie de competencias del uso de las TIC porque hay muchas asignaturas que no es perceptivo el uso de las TIC.
>
> Entrevista individual. 6-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Fundamentos
> Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (2º).

A su vez, el trabajo en grupo también oculta deficiencias. Además, el uso de pequeños aparatos como smartphones y su manejo podría aplicarse a la realización de contenidos educativos.

> Pedro: Yo creo que pocos, a nivel general, porque han trabajado en grupo entonces lo bueno de un grupo es que solapan deficiencias y luego siempre hay gente que entiende un poco y que se interesa más, solapa un poco…yo creo que en general es gente que utiliza los aparatos, yo les decía mucho "tenéis unas máquinas de gran poder en los bolsillos pero no las sabéis utilizar" a este nivel, a un nivel educativo, pero también te das cuenta que tampoco saben como funcionan, como decía Punset, que se tiene que enseñar html en las escuelas, no sabemos nada en realidad, las personas por lo general sobre un poco el lenguaje que hay detrás de esto que estamos viendo, todo lo que estamos moviendo por la red…Es un poco como conducir coches sin saber muy bien el mecanismo del motor, a poco que falle algo, ya se desespera. Y eso nos quita mucha poca capacidad de crear a nivel docente de crear contenidos y si nosotros como docentes no somos capaces de crear contenidos no podemos esperar que creen ellos.
>
> Entrevista individual. 17-1-2013. Curso 2012-2013.
> Profesor asignaturas Organización y Planificación Escolar (1º) y
> Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º).

Otros problemas mencionados por el profesorado son el olvido de contraseñas por parte del alumnado en la plataforma, el mal funcionamiento de conexiones de red o wi-fi así como algunas dificultades surgidas en el manejo de algún programa.

> Inés R.: Se les olvidan las contraseñas…pero así como tal…a lo mejor es más institucional, yo les llevo el aula móvil que son 20 portátiles y cuando no falla la conexión falla el portátil, el ratón…y ese es el problema, pero ellos como tal en la signatura, no veo dificultades… como en paralelo dan la asignatura de TIC, me facilita mucho las cosas, porque muchas de las dudas que puedan tener, me evita enfrentarme a problemas tecnológicos.
> Más problemas institucionales, externos, que no funciona la red…

Sí que estoy contenta que se dé en paralelo TIC y Currículum si quieres utilizar tecnología, porque se evitan muchos problemas eso es importante.

Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
Profesora asignatura Currículo y Sistema Educativo (1º).

Mª Jesús: Yo creo que no, algunos propios de la plataforma, que no me ha llegado la invitación, que no la has abierto, cosas puntuales… el alumnado está bastante suelto y resuelto. No hay problemas.

Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
Profesora asignaturas Currículo y Sistema Educativo y
Organización y Planificación Escolar (1º).

Matías: Bueno, no sé hasta qué punto achacables a qué, a lo que es la tecnología en sí o a veces el programa en sí, la dificultad del programa…pienso que la mayoría no tiene demasiados problemas, sí que tienen competencias suficientes para intentar conocer el manejo básico del programa en poco tiempo y si no lo tienen, se suelen poner al día bastante rápido,…no noté demasiados problemas de gente que no supiera utilizar el programa, cuyo problema fuera el no saber manejarlo, algún caso puntual…pero en general no noté deficiencias demasiado grandes.

Entrevista individual. 13-11-2012. Curso 2012-2013.
Profesor asignatura Fundamentos de la Forma y el Volumen
y Estrategias Didácticas para su enseñanza (2º).

Como observamos a continuación, un profesor también comenta la desmotivación que percibe en el alumnado, el poco interés que muestra por la utilización de programas y que sólo quieren utilizar el móvil para uso personal. Puede que piensen que la tecnología es importante para “otros”.

Luis Carlos: En la mayoría de los casos que es la primera vez que se enfrentan a usar programas del tipo que les estoy enseñando y a veces usamos programas muy elementales de dibujo. Desde ahí a que su tendencia es a no querer descubrir nada en el programa, que todo se lo enseñe yo, a bloquearse, están todo el día con el móvil en la mano, con el whatsapp, pero esta tecnología no les importa […] Yo creo que ellos ven prioritario el manejo de la tecnología en otros, no todos, porque hay gente dinámica y activa y siempre dispuesta pero…también depende en los tipos de grupos. La gente de Infantil es muy pasiva, de Primaria es mucho menos

> pasiva y la gente con la que estoy alucinando es con la de Ed. Social, son muy activos y están muy preocupados.
>
> Entrevista individual. 7-11-2012. Curso 2012-2013.
> Profesor asignatura Fundamentos
> de Educación Plástica y Visual (2º).

A lo largo de esta sección hemos contado con parte de los profesores/as seleccionados de algunas asignaturas del mencionado Grado que usan las TIC como herramientas de apoyo en su docencia.

Asimismo, hemos descrito de qué manera el alumnado transfiere las competencias a otras asignaturas del Grado de Educación Primaria. Para ello el alumnado se ha ayudado de las diferentes actividades realizadas en TIC y las herramientas que han aprendido a utilizar en el contexto de la asignatura.

La transferencia realizada se ha manifestado en la tabla 3.4. donde se han incorporado evidencias del alumnado y el profesorado sobre las competencias que el alumnado dice haber transferido a otras asignaturas y ejemplos concretos de actividades donde se puede identificar esta transferencia.

Por último, mostramos las competencias que los alumnos/as más afirman transferir:

a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC*
b. *Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural*
c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea*
f. *Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen*
g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC*

3.5. Conclusiones

En este tercer capítulo hemos aportado el análisis e interpretación de los datos obtenidos en torno a las dos declaraciones temáticas formuladas para iluminar este estudio de caso: Background y formación del alumnado; y formación inicial del alumnado.

Para ello se ha analizado la trayectoria personal del alumnado y el historial formativo en el uso de las TIC a lo largo de sus etapas en Educación Primaria y Secundaria. También se ha analizado cómo ha sido su paso por la asignatura TIC aplicadas a la Educación perteneciente al Grado de Maestro por Educación Primaria. El análisis realizado se ha centrado en identificar si el alumnado ha adquirido las competencias generales y específicas de la asignatura objeto de estudio. Por otra parte, se han identificado instancias en las que los estudiantes no solo adquieren sino que transfieren estas competencias en otras asignaturas del Grado.

Para ello, aglutinaremos los principales resultados obtenidos en cada apartado, para una mejor comprensión por parte del lector, mediante las siguientes tablas 3.5. y 3.6. que hacen referencia a las dos declaraciones temáticas.

Background y formación del alumnado
-En Educación Primaria: escasa formación recibida en el alumnado con tecnología.
-En Educación Primaria la formación recibida en el alumnado se centra en la aplicación de software específico que apoya y refuerza algunas materias instrumentales (matemáticas).
-En Educación Primaria el alumnado considera que han existido carencias en su formación con TIC debido a falta de recursos en colegios y desconocimiento de maestros/as en y con TIC.
-En Educación Secundaria: se incrementa el uso de la tecnología respecto a Educación Primaria.
-En Educación Secundaria la formación recibida en el alumnado se centra en programas de ofimática y en materias como Informática y Tecnología.
-En Educación Secundaria el alumnado apenas ha recibido formación específica en TIC, solamente utiliza el ordenador y hace trabajos.
-La heterogeneidad de influencias con TIC que recibe el alumnado por parte de sus familiares (padre/madre, tíos, sobrinos…) contribuye a su formación.

Tabla 3.5. Síntesis de las evidencias obtenidas sobre el Background y la formación del alumnado

Formación del alumnado adquirida en la asignatura TIC
-El alumnado del Grado de Educación Primaria (1º, 2º y 3º) lo que más valora haber aprendido/adquirido en la asignatura TIC es la creación de un recurso educativo multimedia en formato web.
-Este alumnado identifica que las competencias generales adquiridas en la

asignatura TIC, tienen que ver principalmente con planificar, argumentar, justificar la toma de decisiones y trabajar de manera colaborativa con otros compañeros/as.

-Las competencias generales que menos perciben haber adquirido en TIC tienen que ver con la capacidad crítica de la información, interpretar datos y reflexionar sobre la praxis educativa durante la asignatura.

-El alumnado destaca haber adquirido en su mayoría las 9 competencias específicas de la asignatura TIC a través de la realización de actividades como en la Webquest (competencia específica a.), búsqueda y selección de información (competencia específica b.), trabajos con editor de vídeo Movie Maker, realización de resúmenes con la herramienta Text2mindmap, posicionamiento en zonas donde se hiciese deporte en Valladolid con el uso de Google Maps (competencia específica g.).

-El profesorado de TIC considera que el alumnado en su mayoría, también ha adquirido las 9 competencias específicas en los diferentes bloques de la asignatura con actividades como la publicidad con la herramienta Google Maps, la realización de reflexiones sobre los bloques teóricos de la asignatura en los foros, el análisis de medios de comunicación, y la realización de recursos didáctico multimedia tales con la Webquest, etc.(competencias específicas b., g.) o la realización de diferentes actividades con TIC a lo largo de la asignatura (competencia a.).

-Tanto profesorado como alumnado consideran que las actividades de la asignatura TIC ayudan al alumnado a adquirir otros aprendizajes como:
argumentar y tener criterio frente a un tema, tomar decisiones; trabajar colaborativamente; capacidad para expresar ideas, resumirlas; estar motivados y desarrollar la creatividad que, a su vez, están vinculados con las competencias generales de la asignatura TIC. Éstas tienen que ver con la capacidad de analizar críticamente la información, capacidad para integrar información y conocimientos para resolver problemas educativos, mediante procesos colaborativos, y capacidad para reflexionar sobre la praxis educativa.

-Algunas actividades como la autotecnografía favorecen el desarrollo de la creatividad y motivación del alumnado, y la auto-reflexión sobre el papel que juegan las TIC en la vida del alumnado y en la sociedad del conocimiento.

-El alumnado que ha cursado la asignatura TIC considera que ha transferido algunas de las competencias específicas de TIC a otras asignaturas del Grado. Estos aspectos relacionados con el manejo instrumental de las TIC como apoyo a la realización de las actividades prácticas en la asignatura son los que más afirman transmitir a otras asignaturas

Competencias Específicas TIC más transferidas/ herramientas	Asignaturas donde el alumnado destaca estas competencias transferidas
-a. b. f. -Text2mindmap; Moodle, wiki; edición de vídeo: Movie Maker, presentaciones PowerPoint y Prezi.	Primer Curso -Currículo y Sistema Educativo -Organización y Planificación Escolar -Lengua Extranjera -Educación para la Paz y la Igualdad -Psicología del Desarrollo -Cambios sociales, cambios educativos e Interculturalidad
-a. b. c. f. g. -Edición de vídeo: Movie Maker y JayCut, Moodle, presentaciones PowerPoint, wiki, Google Drive.	Segundo Curso -Fundamentos de la Educación Plástica y Visual -Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad -Métodos de Investigación e Innovación en Educación -Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales
-a. b. c. -Moodle, web-UVa, presentaciones PowerPoint y Prezi	Tercer Curso -Creación Artística y Cultural Visual y Musical -Potencial Educativo de lo Corporal -Prácticum I

Tabla 3.6.a Transferencia de competencias específicas asignatura TIC/herramientas que el alumnado considera que ha transferido a otras asignaturas del Grado de Educación Primaria

-A través de algunas de las actividades propuestas por profesorado de algunas de estas asignaturas del Grado de Primaria, podemos apreciar la transferencia de algunas competencias específicas. Tales como integrar actividades en VLEs (virtual learning environment), y de este modo utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen (Moodle, uso de herramientas 2.0 como Google Drive, etc.) (competencia específica f.); conocer y aplicar en las aulas las TIC (vídeos, buscadores, etc.) (competencia específica a.); utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC virtuales (WordPress, webquest, etc.) (competencia específica g.).

-El profesorado de estas asignaturas considera aplicar las TIC de manera transversal como apoyo a su docencia y algunas veces utiliza la tecnología en momentos concretos.

-Algunos profesores de estas asignaturas ven a la mayoría del alumnado alfabetizado tecnológicamente, sin demasiados problemas a la hora de realizar actividades con TIC, y con motivación para su realización.

-Otros profesores manifiestan que la alfabetización digital no se ha conseguido aún en este alumnado por diferentes motivos: aún le falta mucho por hacer, falta de interés, planteamiento conceptual-actitudinal de la tecnología, habilidad digital (smartphones) pero no competencia (en la profundidad del concepto).

-El profesorado cree que por parte del alumnado sólo ha habido pequeños problemas para aplicar las TIC en sus asignaturas como en la realización del trabajo en grupo (liderazgo, ocultar deficiencias), el mal funcionamiento de las conexiones (red, wi-fi), el olvido de contraseñas (plataformas), las dificultades de manejo en algún programa, el uso del móvil para uso personal no para contenidos educativos, y la desmotivación.

Tabla 3.6. Síntesis de las evidencias obtenidas sobre la Formación del alumnado adquirida en la asignatura TIC

Una vez presentadas las conclusiones, damos respuesta a las dos declaraciones temáticas background y formación del alumnado y formación inicial del alumnado, que nos permiten por tanto iluminar el Issue definido ¿Transfiere el alumnado de la asignatura TIC las competencias que ha adquirido a otra/s asignatura/s del Grado de Educación Primaria? ¿De qué manera? Comprendemos que al ser las declaraciones temáticas tan relevantes hemos tenido que poner limites a la investigación ya que podrían constituirse por sí mismas como nuevos estudios de caso.

Cabe destacar en este punto, que todavía nos falta arrojar luz sobre el Issue planteado en el estudio de caso TIC-escuela de nuestra investigación, definido como ¿Facilita el modelo teórico-metodológico de la asignatura TIC que el alumnado en prácticas y los maestros/as en ejercicio transfieran las competencias adquiridas? En el siguiente capítulo trataremos de arrojar luz sobre este aspecto, teniendo en cuenta las características de la asignatura TIC comentadas hasta el momento, cómo ayudarán a que el alumnado en prácticas y los maestros/as en ejercicio transfieran las competencias adquiridas.

3.6. Referencias bibliográficas del capítulo

- ANECA (2004a). Theory and Practice of an Emerging Paradigm. Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum. Libro Blanco. Título de grado en Magisterio. Volumen 1 y 2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Bruce, B.C. (2000). Credibility of the web: Why we need dialectical reading. *Journal of Philosophy of Education* (special issue), 34(1), 97-109.

- Cabero, J. (2000a). Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Los cuestionarios I. En Cabero, J. y otros (Coords.), *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa* (pp. 467-502). Sevilla. Kronos.
- Cabero, J. (2000b). Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Los cuestionarios II. En Cabero, J. y otros (Coords.), *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa* (pp. 503-534). Sevilla. Kronos.
- Castaño, C., Maíz, I., Beloki, N., Bilbao, J., Quecedo, R., & Mentxaka, I. (2004). La utilización de las TICs en la enseñanza primaria y secundaria obligatoria: necesidades de formación del profesorado. EDUTEC. Barcelona. Consultado por última vez el 27-08-2013 en http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/69.pdf
- Correa, J. M., Jiménez, E., & Gutiérrez, L. (2011). La tecnografía en la formación docente e investigadora. En Hernández, F., Sancho, J. Mª., & Rivas, J. I. (Coor.), *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto.* ESBRINA-RECERCA. Núm. 4 (pp. 82-89). Universitat de Barcelona. Consultado por última vez el 18-03-2013 en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educación.%20Biografias%20en%20contexto.pdf
- De Pablos, J., & Colás, P. (1998). La implantación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el sistema educativo andaluz: un estudio evaluativo. Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (Universidad de Sevilla). (Investigación inédita).
- De Pablos, J., Colás, P., & González, T. (2010). Factores facilitadores de innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51. Consultado por última vez el 18-03-2013 en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_02.pdf
- Dodge, B. (1995). WebQuests: a technique for Internet-based learning. *Distance educator*, 1(2), 10-13.
- Fernández Morante, C., & Cebreiro, C. (2002). La Universidad y las redes de comunicación: espacios para la colaboración en Europa. En Rosales, C. (Coord.), *Innovación en la Universidad* (pp. 293-304). Santiago de Compostela. Ediciones Nino.
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, *7*, 48-59. Consultado por

última vez el 19-12-2013 en http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_7/pdfs/LCU-7-6.pdf

- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto: Universidad de Groningen/ANECA.
- Jorrín, I. M. (2007a). Programa docente de la asignatura Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Plaza Profesor Contratado Doctor. Área de conocimiento Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.
- Jorrín, I. M., Anguita, R., Rubia, B., Dimitriadis, I., Ruiz, I., Marcos, J., & Villagrá, S. (2007b). Lo que el ojo no ve: un estudio de caso basado en procesos de indagación co(wiki)laborativos. *Revista Latinoamericana de Educación a Distancia RIED*. 10(2), 75-96.
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., & Chang, R. (2007). The net generation are not big users of web 2.0 technologies: Preliminary findings. En *ICT: Providing choices for learners and learning*. Singapore.
- Losada, D., Valverde, J., & Correa, J. M. (2012). La Tecnología Educativa en la universidad pública española. *Pixel-Bit-Revista de Medios y Educación* 41, 133-148.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA. Sage Publications.
- Papert, S. (1987). A critique of technocentrism in thinking about the school of the future. Consultado por última vez el 18-02-2014 en http://www.papert.org/articles/ACritiqueofTechnocentrism.html
- Pino, M., & Soto, J. (2010). Identificación del dominio de competencias digitales en el alumnado del grado de magisterio, en Orejudo, J. P. (Coord.) Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol". *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3). Universidad de Salamanca, 336-362. Consultado por última vez el 25-08-2013 en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7466/7483
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *The Horizon*, 9(5), 1-6.

- QSR, Nud*Ist Vivo 8 (2008). *Software for qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA. Scolari.
- Rodríguez, F. (2000). Las actitudes del profesorado hacia la informática. *Pixel-Bit-Revista de Medios y Educación* 15, 91-103.
- Salvat, B. G., & Quiroz, J. S. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, *36*(1), 3. Consultado por última vez el 19-03-2014 en http://www.rieoei.org/deloslectores/959Gros.PDF
- Stake, R. E. (2010). Qualitative Research: *Studying how things work.* New York. The Guilford Press.
- Valtonen, T., Pontinen, S., Kukkonen, J., Patrick, D., Väisänen, P., & Hacklin, S. (2011). Confronting the technological pedagogical knowledge of finnish net generation student teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1).

Capítulo 4

Análisis e interpretación de los datos del estudio de caso TIC-escuela

El propósito de este capítulo es mostrar y discutir los resultados obtenidos durante la realización del segundo estudio de caso de nuestra investigación. En este capítulo, abordaremos el estudio de caso TIC-escuela centrado en la comprensión de la transferencia de competencias entre la asignatura TIC y la realidad profesional y semi-profesional (prácticum). Para ello, se analizan e interpretan los datos recogidos siguiendo la estructura conceptual del estudio de caso TIC-escuela establecida en el capítulo 2. De este modo, los resultados obtenidos se agrupan alrededor de las cuatro declaraciones propuestas para este caso, background del alumnado en prácticas y la docente en activo, formación adquirida en la asignatura TIC del alumnado en prácticas y la docente en activo, trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC y prácticas docentes. Esta estructura nos ayudará a iluminar la complejidad y la particularidad de este segundo caso que nos ocupa.

4.1. Introducción

A lo largo de este capítulo mostramos e interpretamos los datos obtenidos en el segundo estudio de caso. De este modo, constituye junto con el capítulo anterior, el núcleo central de esta tesis doctoral.

Asimismo, los datos e interpretaciones se organizan alrededor de las declaraciones temáticas surgidas de la estructura conceptual del caso (ver capítulo 2, sección 2.4.1.). De esta manera daremos respuesta a las preguntas informativas planteadas para iluminar el Issue establecido para el estudio *¿facilita el modelo*

teórico-metodológico de la asignatura TIC que el alumnado en prácticas y los maestros/as en ejercicio transfieran las competencias adquiridas?. De igual manera, generaremos valoraciones sobre el grado de credibilidad del aserto que hemos planteado, mostrando las conclusiones obtenidas sobre el Issue establecido.

De la misma manera que en el estudio de caso anterior, y el que en este capítulo acontece, hemos empleado un esquema de categorías de análisis (Ver capítulo 2, sección 2.4.3.b.). Asimismo, hemos establecido las declaraciones temáticas de tipo *étic* en un principio y posteriormente para analizar de forma consistente los datos, hemos empleado un esquema de categorías *émic* en la medida en que se avanzaba en la recogida y análisis de los datos que informan a las declaraciones temáticas. Lo que Stake (2010) denomina *progressive in focus*.

Siempre que expresemos un aserto relativo al caso, vendrá acompañado de sus correspondientes argumentos de apoyo. Para que el lector pueda hacerse cargo del origen de los argumentos de apoyo que presentaremos a lo largo del capítulo, mostramos a continuación la codificación empleada.

En cuanto a los informantes, hemos asignado nombres reales a los siguientes colectivos: al alumnado en prácticas de 4º curso, a la docente en activo que a su vez es alumna de 2º curso (curso académico 2012-2013) y a una maestra tutora, Yolanda previo consentimiento informado, mientras que hemos asignado nombres ficticios a los demás maestros/as tutores igual que a la directora de uno de los centros educativos seleccionados y al jefe de estudios de otro centro, ya que han preferido preservar su intimidad.

Asimismo, en el estudio de caso TIC-escuela, hemos utilizado la herramienta de análisis cualitativo Nud*Ist Vivo (2008) para analizar la información recogida a través de entrevistas, observaciones y un cuestionario, además de para generar una codificación procedente de los datos y para ayudarnos a generar una codificación comprensible. Cada argumento vendrá apoyado por los siguientes datos: *documento del que se ha extraído el dato/fecha/curso académico/persona y procedencia.* Los argumentos proceden del curso académico 2012-2013. A su vez, los argumentos se suceden de los siguientes documentos: transcripciones de entrevistas del alumnado, directora, maestro y jefe de estudios de distintos centros educativos; informes de observaciones, cuestionario de los maestros/as, análisis de actividades realizadas por los maestros/as y análisis de documentos. A continuación lo representamos en la siguiente tabla.

Informantes/Centro	Técnicas	Temporalización/Fecha
Cristina/centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús	Entrevista En pareja (Cristina y Rosa) Observaciones 1ª observación 4ºA 2ª observación 4ºB	40 min./12-3-2013 60 min./4-5-2013 60 min./14-5-2013
Rosa/centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús	Entrevista En pareja (Cristina y Rosa) Observaciones 1ª observación 3ºA 2ª observación 3ºA	40 min./12-3-2013 45 min./29-4-2013 60 min./30-4-2013
Sara/CEIP Ana de Austria	Entrevista individual Observaciones 1ª observación 5ºB 2ª observación 5ºC	25 min./8-3-2013 60 min./3-5-2013 60 min./8-5-2013
Borja/CEIP Gonzalo de Córdoba	Entrevista individual Observaciones 1ª observación 6ºB 2ª observación 6ºB 3ª observación 6ºB 4ª observación 6ºB 5ª observación 6ºB	21 min./6-3-2013 60 min./25-4-2013 135 min./2-5-2013 120 min./3-5-2013 60 min./6-5-2013 120 min./10-5-2013
Yayi/centro Santa Teresa de Jesús	Entrevista individual Observación 1ªobservación 4ºESO	30 min./12-11-2012 50 min./14-12-2012
Maestros/as tutores -Ángel/centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús -María/centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús -David/CEIP Ana de Austria -Yolanda/CEIP Gonzalo de Córdoba	Cuestionario	junio 2013
Maestro tutor Ángel/centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús	Entrevista individual	20 min./29-4-2013
Directora Sonia/centro Santa Teresa de Jesús	Entrevista individual	22 min./21-11-2013
Jefe de estudios Pablo/CEIP Gonzalo de Córdoba	Entrevista individual	30 min./7-3-2013

Tabla 4.1. Informantes, centro del que proceden, técnicas, temporalización y fecha de recogida. Curso 2012-2013

El capítulo se estructura de la siguiente manera, en primer lugar retomamos las declaraciones temáticas y las preguntas informativas del estudio de caso, que servirán de apoyo para presentar el análisis de los datos realizado.

Por último, el capítulo finaliza con una sección de conclusiones extrayendo los aspectos más relevantes de nuestro segundo estudio de caso TIC-escuela.

4.2. Declaraciones temáticas y preguntas informativas

Retomamos en esta sección las declaraciones temáticas que se definieron en la estructura conceptual del estudio de caso TIC-escuela, con el objetivo de interpretar y describir los resultados que se conformarán a lo largo del capítulo.

Tal y como mencionábamos en el capítulo 2, seguimos una aproximación de reducción anticipada de datos (Miles & Huberman, 1994). De este modo, este estudio de caso lo planteamos igual que para el estudio de caso TIC-grado del capítulo previo, sección 3.2.

A continuación, especificamos las declaraciones temáticas y la parte del caso sobre la que incidiremos.

A-Background del alumnado en prácticas y la docente en activo

En esta primera declaración temática profundizaremos en la trayectoria personal que ha tenido el alumnado en prácticas y la docente en activo con las TIC. Para ello, recogeremos los usos y relación con las TIC en su formación inicial en las etapas escolares de Educación Primaria y Secundaria. A su vez analizaremos si el entorno familiar ha contribuido de alguna manera en la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas con el manejo y uso de las TIC.

B-Formación adquirida en la asignatura TIC del alumnado en prácticas y de la docente en activo

Dentro de esta declaración temática analizaremos la formación específica en TIC que tiene el alumnado en prácticas y la docente en activo en cada caso. Cómo la han adquirido en su formación universitaria y más concretamente en la asignatura TIC. De este modo, nos ayudará a conocer qué competencias TIC han adquirido los alumnos/as en prácticas y la docente en activo que participan en el desarrollo de esta tesis.

C-Trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC

En esta declaración temática conoceremos qué particularidades tienen los centros educativos seleccionados y su entorno socioeducativo donde el alumnado ha realizado sus prácticas así como del entorno escolar donde la maestra en activo ejerce. De esta manera recogeremos evidencias relacionadas con la integración de

las TIC en el centro, así como sobre el uso didáctico que dan los maestros/as a estos recursos TIC. Además, analizaremos de qué manera el contexto de estos centros influye o no sobre el alumnado en prácticas y la docente en activo a la hora de utilizar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en estos centros.

D-Prácticas docentes

En esta última declaración temática pretendemos analizar algunas de las prácticas docentes llevadas a cabo en los contextos educativos donde los estudiantes han realizado las prácticas o donde la docente en activo ejerce su profesión. Asimismo, analizaremos pormenorizadamente la diversas experiencias realizadas por el alumnado en prácticas y la docente en activo sobre la integración y apoyo de las TIC en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Una vez descritos los aspectos en los que centraremos nuestra atención en cada declaración temática, abordaremos en las siguientes secciones su análisis e interpretación.

4.3. Background del alumnado en prácticas y la docente en activo

A continuación, en esta declaración temática mostramos la trayectoria previa que en el uso de las TIC han tenido antes de acceder al grado de maestro/a, los cuatro estudiantes en prácticas de 4º curso del Grado de Educación Primaria, a saber: Sara, Rosa, Cristina, Borja. A su vez, también presentaremos la trayectoria de Yayi, estudiante de 2º curso del grado anteriormente mencionado y docente en activo en Educación Secundaria.

Las preguntas informativas realizadas para esta declaración temática han sido las siguientes:

¿Cuál es la historia particular de nuestro alumnado en prácticas y de la docente en activo?

¿Cómo se ha formado el alumnado en prácticas y la docente en activo en TIC en sus etapas de enseñanza anteriores a la Universidad?

A lo largo de esta declaración temática abordaremos sus trayectorias formativas personales prestando especial atención a los usos y presencia de las TIC en su vidas.

En la primera de las actividades propuestas en el diseño educativo de la asignatura TIC, se le pide al alumnado que elabore una autotecnografía (Correa, Jiménez, & Gutiérrez, 2011) en la que debe reflexionar sobre la importancia que han tenido las TIC a lo largo de su vida a través de la realización de un montaje audiovisual. A su vez, acompañando el formato audiovisual, los estudiantes han de escribir un texto breve de carácter reflexivo a modo de resumen de lo que el video representa. Mediante la realización de autotecnografías, invitamos a los estudiantes a recuperar el pasado, fomentando su reflexión sobre las influencias y experiencias educativas en torno a las tecnologías digitales. Esta práctica pretende anclar los contenidos de la asignatura en la experiencia previa de cada alumno/a, permitiéndoles experimentar otras formas de comunicación con diferentes lenguajes y alfabetos (Correa et al., 2011).

En este sentido, mostramos el trabajo que individualmente realizaron los informantes de nuestro caso cuando cursaban la asignatura; un montaje audiovisual (realizado con Movie Maker, JayCut, Prezi, editor de Youtube, etc.…) acompañado de un texto explicativo, que editaron en la wiki de la asignatura poniéndolo junto al montaje sobre la incorporación de las TIC en su vida cotidiana.

Consideramos que una buena autotecnografía ha de estar elaborada a través de imágenes y narrativas donde el alumno/a expone fragmentos significativos de su vida con las TIC, reflejando su trayectoria personal de manera significativa. A continuación, a modo de ejemplo, aportamos 2 autotecnografías (en ambos formatos: vídeo y texto). También incluimos el relato de la actividad de las otras 3 alumnas[1].

Tal y como podemos observar en la siguiente autotecnografía realizada por Borja: http://youtu.be/W0uF7h4zUOU y dada su limitada experiencia previa en uso de TICs, muestra una composición multimedia pobre, de baja calidad ya que hace uso del lenguaje multimedia a través de una serie de imágenes representadas por aparatos tecnológicos (ordenador, consolas, móviles…) que se suceden en el vídeo; imágenes que apenas transmiten ideas a presentar sobre el impacto de las TIC en la vida cotidiana del propio alumno. Por otro lado no existe componente biográfico. Además, la narrativa que incluye el vídeo, tiene faltas de ortografía. Asimismo, el

[1] En los 2 primeros argumentos que mostramos de Borja y Yayi, si que hemos incluido la autotecnografía realizada con el editor online de Youtube. El inconveniente de no aportar las otras 3 autotecnografías de Rosa, Cristina y Sara es que para su realización, utilizaron el editor online JayCut que actualmente no está disponible, por lo que no podemos visualizar el trabajo realizado.

montaje multimedia realizado no muestra demasiada creatividad debido a la aportación de una sucesión de imágenes estáticas simples y de baja calidad acompañadas de un pequeño texto con deficiencias en la superposición de las imágenes. El alumno, por tanto muestra un bajo dominio de la alfabetización multimedia.

En cuanto al texto que acompaña al montaje multimedia, Borja no muestra su opinión sobre el significado e impacto de las TIC en su vida. Por otro lado, tampoco aparecen muestras de reflexión personal sobre ellas, apoyando la interpretación que de su autotecnografía hemos realizado en el párrafo anterior, Borja afirma: Mi relación con las TIC a lo largo de mi vida ha sido algo escasa.

También de su trabajo se desprende la falta de competencia audiovisual que puede deberse a que durante su formación en Educación Primaria y Secundaria, Borja apenas recibiera formación en torno a estas temáticas. Como podemos observar en el siguiente ejemplo, Borja menciona que no dispuso de acceso a un ordenador hasta los 15 años cuando llegó al instituto. Cuando pudo usarlo, éste no tenía de conexión a Internet, explica: Y no fue casi hasta que llegué al instituto cuando mis padres nos compraron a mi hermano y a mi un ordenador, pero casi no lo usábamos porque no teníamos Internet.

Este hecho, unido a que a pesar de su edad, tampoco dispuso de teléfono móvil hasta ese momento, nos hace entender que su alfabetización digital y exposición a los medios no fue elevada en el momento de cursar la asignatura de TIC. En palabras de Borja: Pero más aún me costó tener móvil porque mis padres lo consideraban un gasto inútil, pero entre mis notas y yo les hicimos recapacitar y hace unos pocos años por fin me lo compraron.

En el momento que Borja accedió a la Universidad la necesidad de tener un ordenador con acceso a Internet para poder dar respuesta a las demandas exigidas por cada una de las asignaturas se hizo evidente, tal y como refleja el siguiente extracto: Ahora ya que de verdad me hace falta el ordenador y mi hermano me ha dejado el ordenador para mí, por fin ya tengo Internet.

La única tecnología que Borja dice haber empleado cuando era niño, fueron las videoconsolas. Como podemos ver en el siguiente extracto.

> Borja: Hasta ahora lo único con lo que he tenido suerte es con las videoconsolas que por mucho que las uso, siguen a pleno rendimiento, desde

> mi primera Game Boy hasta la Play Station 2 que tantas horas de entretenimiento me han dado.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumno en prácticas Borja.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

Cabe destacar que a pesar de las carencias tecnológicas mostradas por Borja, el trabajo presentado por este alumno al finalizar la asignatura del prácticum II (3 años después) consistente en una unidad didáctica sobre Orientación mediada por TIC, fue de gran calidad, tal y como analizaremos más adelante. En la unidad didáctica se tuvieron en cuenta los principios del aprendizaje ubicuo sobre los cuales Borja diseñó una secuencia de actividades sobre Orientación en quinto de Primaria. La unidad didáctica planteada por Borja se desarrolló en espacios físicos (aula, patio del colegio y parque cercano), en espacios virtuales (Wiki de soporte a la unidad didáctica, y también en espacios de realidad aumentada (prueba de pistas en un parque cercano con balizas de realidad aumentada) (ver en este capítulo, sección 4.6.). De hecho su trabajo ha sido incluido como un caso de estudio en una tesis doctoral, dando lugar entre otros al siguiente artículo: Muñoz-Cristóbal, J., Jorrín-Abellán, I., Asensio-Pérez, J., Martínez-Monés, A., Prieto, L., & Dimitriadis, Y. (2015). "Supporting Teacher Orchestration in Ubiquitous Learning Environments: A Study in Primary Education" *IEEE Transactions on Learning Technologies* (en prensa).

En el caso de la alumna Yayi, observamos en su autotecnografía: http://youtu.be/Wgi_g9zpd0A que identifica algunos elementos donde las tecnologías han ayudado al desarrollo en diferentes ámbitos de su vida como el comunicativo, el social (ocio, entretenimiento) así como el educativo. En evidencias recogidas en el análisis del texto e imágenes de su montaje multimedia destacamos algunas reflexiones como: *"Nos informamos"* a través de la imprenta, periódico en papel, en digital, la radio…*"Nos comunicamos"* con teléfono fijo, móvil, ordenador, redes sociales*,…"Nos entretenemos"* por medio de discos, cintas magnéticas, cds, Ipod*,…"Nos educamos"* con pizarra ordinaria, ordenadores en aula, pizarra digital…

Sin embargo la alumna no acompaña las sucesión de imágenes con un discurso de apoyo en el que profundice en la manera en la que las distintas tecnologías presentadas han promovido estos cambios o los han entorpecido. No existe el componente biográfico.

Además de lo mostrado en el montaje multimedia, también hemos analizado el texto de reflexión que acompaña al vídeo, en el que se aprecia una gran diferencia entre el nivel de alfabetización textual y el multimedia. Asimismo, no hay un componente biográfico claro en el montaje multimedia mientras que sí que lo encontramos en el texto que lo acompaña. Tal y como mostramos en el siguiente argumento.

> Yayi: Mi experiencia personal con respecto a la evolución de "las nuevas tecnologías de la información y comunicación" ha ido evolucionando muy rápidamente. Los primeros recuerdos que tengo son de la radio, en mi casa ha sido y es un medio de comunicación muy escuchado por todos. Recuerdo que ya desde primera hora de la mañana mi madre la escuchaba y cuando yo llegaba por la tarde del colegio y mientras merendaba, escuchaba una novela, "Simplemente María".
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna/docente Yayi.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2011-2012.

Otro aspecto que Yayi aborda está relacionado con el uso de las tecnologías web 2.0, aunque no emite un juicio crítico ante el uso de las TIC. De esta manera, la alumna simplemente hace un recorrido interesante por una serie de tecnologías web 2.0 de manera general pero sin especificar las que realmente usa en su vida cotidiana. Solamente alude a la utilización de su ordenador portátil como instrumento de trabajo. Tal y como refleja el siguiente comentario: Después pasé al portátil, mucho más cómodo, sin duda. Con él, aparte de usarlo para trabajar, también ofrece un gran avance en la búsqueda de información, Google,… sin olvidarnos de las redes sociales, Internet, Facebook, Twitter,…

Sin embargo, la televisión parece fundamental en su proceso de alfabetización, además esta evidencia está unida a la diferencia generacional (de 20 años de diferencia) con otros informantes, como Borja, que hace que este aparato tecnológico haya contribuido a recordar contenidos promovidos por esta tecnología. Como comenta a continuación: También recuerdo de manera divertida, la televisión, sobre todo los dibujos animados, principalmente las series animadas de "Marco" y "Heidi", (todavía hoy en día tengo guardados sus álbumes de cromos), pero también me gustaban "Los Pitufos", "El oso Yogui", "Pixie y Dixie", "El lagarto Juancho", "La abeja Maya",…y muchos más.

A su vez, Rosa da cuenta en su texto de forma interesante y peculiar de algunas experiencias vividas con las TIC. Mostramos la siguiente evidencia: Siempre me gustó la radio. Aquel aparato que cambiabas de sitio por la casa y no le importaba,

porque no dejaba de hablar a no ser que tú se lo ordenaras con ese botoncito que decía off.

La alumna se centra en comentar el abanico de posibilidades que le permitían hacer las distintas tecnologías que iban apareciendo en su vida. En concreto detalla la importancia que para ella tuvo poder escuchar música en cualquier momento y espacio así como los avances existentes en función de la calidad de los audios. Como se extrae a continuación.

> Rosa: Me fascinaba además que en aquella máquina de mi padre pudieras meter un casete que te permitiera, no sólo reproducir su contenido, sino hacer justo lo contrario, ¡grabar en él lo que la radio estaba diciendo!
> Desde entonces hasta ahora, pude grabar en CDs y llevar la radio encima escuchándola con cascos. Pasé por el walkman, discman y mp3 hasta llegar al Ipod, que combina radio con muchas más funciones. Y volví a encontrarme con la relación teléfono-radio, ya que ahora puedo escucharla desde mi móvil.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna en prácticas Rosa.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

Además desarrolla un pequeño análisis reflexivo sobre la comunicación a través de la TIC. Se puede observar en el extracto que Rosa muestra algún aspecto relacionado con que tiene buenas experiencias previas en el uso de las TIC, como ejemplo la radio.

> Rosa: Más sorpresa fue cuando descubrí la relación teléfono-radio. Llamé a un concurso de la radio local para decir un trabalenguas y oí mi propia voz saliendo del altavoz, ¿pero aquello cómo podía ser?... De aquel aparato pasamos a otros dos, opuestos uno del otro. Una radio, minúscula en comparación, que se transportaba mejor pero que nos seguía contando lo que había pasado en el mundo igual de bien. Y una máquina grande que tenía, además de la zona ya conocida de la cinta, otra para un nuevo tipo de formato, el CD.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna en prácticas. Rosa.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

Es interesante ver la apreciación que la alumna muestra en la siguiente evidencia de cómo las TIC han avanzado a través de Internet y la televisión para favorecer la comunicación.

> Rosa: Y volví a encontrarme con la relación teléfono-radio, ya que ahora puedo escucharla desde mi móvil. Puedo incluso desde Internet, que para mí, es el mayor avance de las TICs, junto a la televisión. Aún así, la radio sigue transmitiendo esa comunicación y mantiene, pese a los avances, el matiz de
>
> las primeras emisiones: la capacidad de escuchar y poner nuestras propias imágenes a la voz.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna en prácticas. Rosa.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

En lo que respecta al relato de Cristina, al igual que en el caso de los informantes anteriores, cuenta lo que le permitía hacer la tecnología que usaba, cuando era niña. A continuación, mostramos un ejemplo: (La videoconsola) Era una auténtica revolución para nosotros, nos permitía jugar en parejas a un tenis un poco especial, constaba de un palo rectangular y pelota cuadrada y aunque no era muy buena.

También destaca el siguiente argumento que la alumna se acuerda de los videojuegos como primer contacto con las TIC, como medio de entretenimiento en el uso tecnológico al igual que mencionaba Borja. La alumna comenta que: El primer recuerdo que me viene a la cabeza cuando pienso en mi contacto con dispositivos de procesamiento de información es la consola que nos regalaron mis padres a los tres hermanos en unas navidades, creo que fueron las del 81.

Otra consideración que señalamos en los siguientes argumentos está en el hecho de que la familia y su idiosincrasia, constituyen un aspecto relevante en las experiencias que en el uso de las TIC tienen nuestros alumnos/as.

Destacamos los 2 primeros argumentos de las alumnas en prácticas, Cristina y Rosa. Para Cristina, su hermano fue la figura familiar que le introdujo en el manejo de las TIC. Él estaba estudiando Ingeniería y ella Económicas y le prestaba el ordenador. La segunda de las alumnas, Rosa tenía la influencia de su hermano que siempre estaba rodeado de TIC. En el caso de Borja se aprecia un salto en cuanto a generaciones, puesto que es él el que no solo no ha recibido ni información ni formación sobre TIC en su contexto familiar, sino que su formación autodidacta le ha permitido enseñar lo que sabe a otros componentes familiares. En cuanto a los 2 últimos argumentos, las alumnas hacen alusión a que no han tenido ningún referente familiar que les haya influido en su formación con las TIC.

> Cristina: Mi primer ordenador lo tuve a los 20 años o más, 22 porque mi hermano también estaba estudiando lo necesitaba, él estaba haciendo Ingeniería y entonces me lo dejaba un poco. No sabía usar nada, ni Word, ni Excel…
>
> Rosa: En casa, a mi hermano desde pequeño le han encantado, tenía ordenador este del jueguecito…es lo que recuerdo…Durante BUP, mi hermano sí que estaba muy actualizado, tenía correo, me hice una cuenta de correo pero nadie tenía @ozú.es…tenía portátil, los móviles tamaño ladrillo…
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Cristina y Rosa. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

> Borja: No…de hecho, hace poco, les he tenido que enseñar a mis padres a hacerse una cuenta de correo y a mi hermano también.
>
> Entrevista individual alumno en prácticas.
> Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

> Yayi: No he tenido ningún vínculo familiar con uso de TIC, nadie.
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

> Sara: No, ningún familiar, nadie cercano que haya utilizado las TIC.
>
> Entrevista individual alumna en prácticas.
> Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

En este sentido, Cristina muestra los videojuegos como elemento de acercamiento familiar. Sin embargo, hemos de destacar que muchas veces en la sociedad se critica los videojuegos justamente por lo contrario, por disgregar.

> Cristina: […] me parecía increíble cómo en el lugar donde hacía un momento habíamos estado viendo el telediario ahora éramos nosotros los que estábamos manipulando el contenido y nos emocionábamos con las partidas en familia.
> Por aquel entonces también fui unas cuantas veces a jugar a casa de mis primos al Spectrum, aquel aparatito que leía las cintas de casete haciendo un sonido que ahora da risa pero que entonces nos tenía absortos durante el

rato que el juego se cargaba.

Texto Autotecnografía.
Alumna en prácticas Cristina.
1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

Asimismo, la alumna aprendió a usar las TIC porque en su contexto familiar era algo que siempre había estado presente desde la cercanía de uno de sus hermanos, que continuamente utilizaba las TIC. Tal y como recogemos en el siguiente extracto: En cuanto al primer pc que apareció, mi hermano se hizo medio "freak" y con lo que me contaba me bastaba para dármelas de enterada entre mis amigas.

De acuerdo con Cristina, podemos reflexionar sobre el videojuego como elemento tecnológico de entretenimiento y la utilización de éste desde la perspectiva de género. La alumna comenta: La verdad es que este ordenador era propiedad casi exclusiva de los chicos y a nosotras nos dejaban jugar un par de veces al día si no nos cansábamos antes. Como en este caso, en algunos estudios (Gil-Juárez, Feliu, & Vitores, 2012) vinculan la brecha digital de género en el uso de videojuegos con una disminución de oportunidades para las mujeres tanto educacionales como profesionales (Beavis & Charles, 2007). Este es un fenómeno relacionado con la infra-representación de las mujeres en el ámbito de las TIC. Por ello, algunos estudios coinciden en que las TIC están social y cultualmente definidas desde un punto de vista masculino y las competencias tecnológicas son entendidas como competencias propias del género masculino (Hayes, 2008; Jenson & de Castell, 2010).

También destacamos de esta alumna que una razón importante que justifica su grado de alfabetización en el uso de TIC al comenzar la asignatura se debe a que cursó previamente otra titulación. Tras haber cursado anteriormente la carrera de Económicas mostró algunos conocimientos adquiridos en diversos programas informáticos específicos de banca, que ha empleado debido a la actividad profesional que desempeñaba en esos momentos.

Cristina: Hasta que no terminé la universidad (Económicas) no hice mis primeros cursos de manejo de office (trabajando) que me han servido en muchas ocasiones para poder hacer documentos, hojas excel y presentaciones de todo tipo.

Texto Autotecnografía.
Alumna en prácticas Cristina.
1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

En el caso Sara, en su narrativa muestra el uso de las TIC en su cotidianidad con la información de diversos medios de comunicación (radio, televisión,…) y una vez más la alumna relata lo que las TIC le permiten hacer. Tal y como nos comenta en el siguiente argumento.

> Sara: En este pequeño montaje podéis ver la evolución de mi relación con las nuevas tecnologías; desde que era muy pequeña y cómo únicamente en casa utilizábamos: la radio, el teléfono y la tele; hasta hoy en día que creo que no podría vivir sin el ordenador y más concretamente, sin conexión diaria a Internet. Éste me permite hacer de todo, con el portátil tengo tele, y no necesito videoclub, con la página web de "watch online" puede elegir película cada noche, no necesito gastar dinero en facturas de teléfono, con "Skype" llamo a cualquier parte del mundo; ya no uso mi mini-cadena, toda la música que me gusta esta en mi portátil.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna en prácticas Sara.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

A su vez, la alumna hace referencia a las tecnologías como instrumentos informacionales y de autoaprendizaje. De su trabajo se desprende que es consciente de lo que le pueden aportar y lo que no, para favorecer su aprendizaje. Además, la alumna mantiene una predisposición al aprendizaje continuo con ellas. A continuación, lo evidenciamos en el siguiente extracto.

> Sara: Gracias a Internet tengo mayor y más rápido acceso a una gran variedad de fuentes de la información, que me ayudarán a mejorar mi conocimiento y mi capacidad de investigación. Y aunque tengo que reconocer que siempre he sido un poco torpe para las nuevas tecnologías, y los videojuegos, que ya llevan años funcionando, nunca me han atraído, hoy en día como he dicho en el video "no podría vivir sin las nuevas tecnologías". Siento una fuerte dependencia a estar en contacto diario con esta fuente de información que es Internet, en mi trabajo, en mis estudios, y para mi ocio.
>
> Texto Autotecnografía.
> Alumna en prácticas Sara.
> 1º Grado Educación Primaria. Curso 2009-2010.

Otro aspecto que se recoge en la narrativa de la alumna, es una crítica al abuso de los medios que muestra su capacidad de reflexión en el uso de los medios. Este hecho muestra claramente su faceta más reflexiva y crítica a este respecto. Tal y como comenta Sara: Lo importante es saber encontrar los límites, los límites de no pasar

demasiadas horas encerrado sin mayores relaciones que las cibernéticas, o saber discriminar entre toda la información disponible en la red, la que no es correcta.

En esta primera actividad realizada en la asignatura de TIC, destacamos las 2 autotecnografías de Borja y Yayi. Debido a la diferencia generacional entre ambos. Borja, pertenece a la generación que ha crecido rodeado de tecnología y poseedora de ciertas características y habilidades con TIC, y que le diferencia del resto de personas de otras generaciones (Gisbert & Esteve, 2011) a la que pertenece Yayi. A pesar de ello, ambos poseen una mínima alfabetización digital. También, en estas autotecnografías existe una falta de análisis crítico y reflexivo en aspectos relacionados con las TIC en el tratamiento de esos medios y soportes. Asimismo, se da un escaso dominio instrumental tecnológico (Area, 2009).

Otro aspecto que influye en la formación con la que el alumnado llega a la asignatura está relacionado con la legislación educativa que rigió sus planes de estudio en primaria y secundaria. Por una parte, bajo la Ley de 1970[2], la presencia de la tecnología era inexistente, y como resultado el empleo de las TIC por parte del alumnado afectado ha sido nulo en esta etapa de Educación General Básica (EGB). A continuación, algunas alumnas argumentan.

Sara: No, en EGB no usamos nada de TIC.

Entrevista individual alumna en prácticas.
Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Cristina: En EGB nada de TIC.

Rosa: En EGB no utilicé nada.

Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
Cristina y Rosa. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

A continuación, y después de haber abordado en Educación Primaria la ausencia de las TIC, el siguiente paso dado en Educación Secundaria fue la formación previa en TIC que los estudiantes afirman tener, de acuerdo con las evidencias obtenidas:

[2] Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. A partir de 2º de BUP entre las Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales (E.A.T.P.) se podía elegir Informática dependiendo de la oferta de optativas de la que disponía el centro.

En BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) no hacían uso de las TIC (Ley de 1970) sin embargo, la asignatura de Informática se podía elegir específicamente a partir de 2º de BUP como optativa entre las Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales (E.A.T.P.) pero solamente dependiendo si el centro ofertaba la asignatura como tal, entre otras.

En COU, una de las alumnas menciona que en alguna asignatura como Historia del Arte también hacían uso de las TIC. Tal y como mostramos en los siguientes argumentos.

> Cristina: En Secundaria prácticamente nada, de vez en cuando en la clase de música nos llevaban a ver alguna película pero no había ordenadores. Pero sí que di en BUP algo de el MS-DOS…
>
> Rosa: Sí, recuerdo a partir de BUP, tener el ordenador de sobremesa en casa, hacía algún trabajo… sí que tenía una asignatura específica de Informática que nos enseñaban el Word, el MS-DOS y en alguna asignatura como en Historia del Arte (COU) que nos bajaban al aula de Informática y nos pasábamos allí algunas horas…, en BUP y COU sí que nos enseñaron un poquito.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Cristina y Rosa. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Más adelante, la Ley de 1990[3], incorpora algunas referencias en el marco de lo que se denominaban *nuevas tecnologías,* pero no existía un currículo propio para la materia. Sin embargo, Mercurio y Atenea fueron dos programas generados en los albores de la LOGSE para fomentar el tránsito de la educación en medios a la educación con medios.

A pesar de los esfuerzos del gobierno por introducir las TIC (con los programas Atenea y Mercurio entre otras estrategias) y los cambios legislativos producidos (con un mayor peso en la competencia TIC), las TIC se usaban puntualmente.

Por ello, las TIC se utilizaban sobre todo en Secundaria a partir de la década de los 90 (LOGSE), gracias a la aparición de la asignatura obligatoria de Tecnología que se incorporó en España. A pesar de los esfuerzos realizados la integración y

[3] Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Se incorpora en España por primera vez la materia de Tecnología como asignatura a impartir en Educación Secundaria.

uso de las TIC todavía era escasa. Como mostramos en el siguiente extracto.

> Borja: En Educación Secundaria trabajamos en una asignatura con ordenador que hicimos un fotomontaje, una película y un cómic con programas en el ordenador y tecnología, la verdad que en el instituto hicimos poco.
>
> Entrevista individual alumno en prácticas.
> Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Las evidencias aportadas por el alumnado refuerzan la idea de que los programas institucionales que se pusieron en marcha empezaron a tener un leve impacto en su formación.

Este impacto lo podemos ver ejemplificado en la docente en activo y alumna del Grado de Educación Primaria, Yayi, expone que no ha utilizado las TIC en ninguna de las etapas de enseñanza previas a la Universidad hasta que empezó a trabajar como docente en el centro educativo en el que actualmente trabaja, Santa Teresa de Jesús, en Valladolid e impartiendo clases de Música en secundaria. De esta manera, destaca que sus primeras experiencias de desarrollo profesional estuvieron vinculadas a cursos de formación desarrollados en el centro sobre manejo de aspectos ofimáticos básicos Microsoft Word, Excel…

> Yayi: Mi trayectoria con las TIC ha sido muy básica, empecé con las TIC estando ya como profesora en el centro, los típicos cursos de Word, de Excel…
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

Otro aspecto a destacar es la rápida evolución en el uso de las TIC en la educación superior, que se evidencia en el argumento aportado por Cristina. La alumna lo ha vivido entre los dos momentos en los que ha cursado sus estudios universitarios, porque realizó otra carrera (Económicas) antes de iniciar el grado en Educación Primaria. Además, la velocidad con la que ha avanzado y avanza la tecnología y la capacidad transformadora del conocimiento que ha tenido a lo largo de los años, en especial en Educación Superior, han hecho que se haya llegado a otras necesidades y transformaciones educativas y organizativas en la universidad a través de EEES. Por ello, el alumnado universitario del siglo XXI consciente de estos cambios, requiere una formación con una adquisición de conocimientos donde las TIC tengan un rol relevante. De acuerdo con ello, mostramos la siguiente evidencia.

> Cristina: […] La primera vez que estudié en la universidad, en la facultad de Económicas, no utilicé para nada las TIC; para mí, la impresión más fuerte, después de 20 años volver a la Universidad y ver que todos los alumnos tenían portátil, lo primero que pensé es: "cuánto ha cambiado la universidad" luego ya puedes ir viendo que a lo mejor no es tanto el cambio, pero ya el acceso a las tecnologías es mucho más…para todos.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Cristina (y Rosa). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

En esta declaración temática hemos abordado la trayectoria personal con las TIC de estos cinco informantes en sus etapas previas a la Universidad, tanto en Educación Primaria como en Secundaria.

En cuanto a la trayectoria personal con las TIC de los alumno/as y la docente en activo, a través de la primera actividad que han realizado en la asignatura TIC, la autotecnografía, hemos señalado la relación personal que han tenido las TIC en su vida cotidiana y lo que las TIC les ha permitido hacer. A su vez, hemos aportado evidencias que apuntan a la existencia de diferentes niveles de alfabetización digital y habilidades TIC entre el alumnado informante. En algunos casos estas diferencias son debidas al salto generacional existente. Por otra parte las evidencias muestran que estudiantes catalogados por Prensky (2001) como nativos digitales tienen pautas de integración y uso de las TIC meramente instrumentales y poco reflexivos.

Del mismo modo y como mencionábamos anteriormente, las carencias de formación en TIC se han hecho evidentes en Primaria entre el alumnado en prácticas y la docente en activo, ya que no han recibido ningún tipo de formación tecnológica. Sin embargo, en la etapa de Secundaria, la formación en TIC se hace más evidente entre el alumnado en prácticas seleccionado incorporándose de manera muy lenta.

Nuestros informantes a excepción de Borja y Sara, además de la docente en activo, han realizado su primera etapa escolar en torno a la década de los 80, en la que se llevaron a cabo los proyectos Atenea y Mercurio para introducir las TIC en los centros. En este sentido el pequeño avance en tecnología que afectó escasamente a nuestro alumnado seleccionado fue la integración de los medios en esta etapa de Secundaria y de la formación de su profesorado en TIC, de manera didáctica y tecnológica.

Por todo ello, el rápido avance de la tecnología, además de la diferencia generacional entre alumnado, así como la diferencia de alfabetización y el uso previo que ha dado a las TIC, evidencia la dificultad que conlleva estructurar y organizar una asignatura de esta naturaleza en el primer curso del Grado de Maestro/a. Para ello, concluimos con algunos aspectos de lo que se hace desde la asignatura TIC para poder afrontar las diferentes experiencias vitales y de formación en TIC del alumnado.

En el plan de estudios anterior al EEES, la asignatura se encontraba en tercer curso y ahora está en primero. A su vez, se han llevado a cabo en la asignatura una serie de transformaciones en su diseño (capítulo 2, sección 2.3.2. en contexto educativo), además del cambio que ha supuesto impartir la asignatura en este curso, y que hemos planteado a través de un modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado basado en el desarrollo de competencias. Asimismo, también resulta complicado definir contenidos y procedimientos que ayuden a todo el alumnado, por lo tanto es necesario ir a planteamientos centrados en el estudiante. Para poder hacer frente a la diversidad de experiencias y formación en TIC con la que el alumnado llega a la asignatura una solución que se lleva a cabo es por ejemplo con su actividad inicial de la autotecnografía donde se intenta ver el lugar en el que cada alumno/a se encuentra al llegar a la asignatura para evaluar su evolución.

Por otro lado, en la asignatura solemos ofrecer al alumnado la posibilidad de elegir entre varias tecnologías para ir realizando las prácticas. Unas son más complejas que otras lo que permite que cada alumno/a las elija en función de su grado de alfabetización mediática y audiovisual. En este caso, si algún alumno/a no sabe usar alguna herramienta como el editor de vídeo Movie Maker y sí el de Youtube para la autotecnografía, no hay inconveniente en que lo haga en el soporte tecnológico que desee.

Por último, destacamos que cuando se les solicita a los estudiantes que diseñen materiales curriculares soportados en TIC esta actividad siempre va apoyada por una contextualización didáctica, a través de la coordinación con la asignatura de Currículo y Sistema Educativo y el profesorado de la asignatura. De esta manera, recordamos a los estudiantes aspectos fundamentales de la programación curricular. Concretamente esto se desarrolla cuando los estudiantes se enfrentar al diseño de un material educativo multimedia en formato webquest apoyado con la herramienta 2.0 Wix.

4.4. Formación adquirida en la asignatura TIC del alumnado en prácticas y de la docente en activo

En la segunda declaración temática presentaremos la formación que han adquirido en la asignatura TIC de los 4 alumno/as en prácticas y la docente en activo, mostrando en este caso algunas evidencias de los rasgos generales que recuerdan de la asignatura, además de las competencias generales y específicas que creen haber adquirido en el desarrollo de la misma.

Las preguntas informativas que nos hacemos en esta declaración temática son las siguientes:

¿Qué tipo de formación específica en TIC tiene el alumnado en prácticas y la docente en activo?

¿Cómo continúan formándose? ¿Son autodidactas? ¿Reciben cursos de formación TIC a través de algún organismo? ¿De cuáles?

Previamente, destacamos que las 3 alumnas en prácticas y la docente en activo han realizado otra formación universitaria precedente al Grado de Educación Primaria. A continuación, mostraremos las carreras universitarias de cada una de ellas para destacar qué tipo de formación TIC han recibido al hacerla.

Una de las alumnas en prácticas, Sara cursó Trabajo Social (2004-2007) pero el uso que hacía de las tecnologías era prácticamente inexistente en el aula, su profesorado únicamente usaba transparencias. Además, cuando realizó el último curso de la mencionada Diplomatura, comenzaron a instalar proyectores en las aulas. A pesar de ello, y en el transcurso de su carrera, Sara no hizo ningún uso de las TIC. Tal y como se desprende del siguiente argumento.

> Sara: Antes de hacer el Grado de Educación Primaria hice Trabajo Social, y el último año cuando yo hice tercero, las clases nos las daban con transparencias, y estaban poniendo los proyectores. Pero es que en Trabajo Social no usamos la tecnología, no hicimos ni un PowerPoint.
>
> Entrevista individual alumna en prácticas.
> Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Rosa realizó la Diplomatura de Óptica (2001-2004). El empleo de las TIC estuvo presente en alguna de las asignaturas que cursó. Tales como en la asignatura optativa de Informática, con el uso de aplicaciones de Microsoft (Excel, Office); además, la alumna y sus compañeros/as emplearon programas ofimáticos de uso

habitual (Microsoft Paint) en la asignatura de Dibujo utilizándolo de manera más práctica y sencilla debido a la mayor dificultad que planteaba el uso de programas de dibujo específicos en la asignatura, tales como el Autocad. Como podemos ver en el siguiente comentario.

> Rosa: Cuando estudié Óptica si que trabajamos con TIC, hice la asignatura optativa de Informática utilizando Excel, Office, y en Dibujo también usamos Autocad y en alguna otra asignatura también las prácticas solían ser con el ordenador, se trataba muchas veces de dibujar ángulos al final acabábamos todos haciéndolo con el Paint que algo de laguna había.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Rosa (y Cristina). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Otra de las alumnas en prácticas, Cristina inició Ingeniería pero sólo realizó los dos primeros cursos. Únicamente empleó las TIC de manera específica utilizando el lenguaje de programación Pascal en una asignatura de Informática en primer curso. Después de abandonar Ingeniería, Cristina optó por hacer Económicas (1992-1999), donde apenas recibió formación TIC pero en uno de sus últimos cursos de la carrera, en la asignatura de Estadística la formación que recibió tuvo que ver con la aplicación del software específico llamado SAS sobre análisis estadístico. Cristina comenta que debido al gran número de alumnado tenían que dividirse en esta asignatura en el aula de ordenadores porque era muy pequeña. Tal y como muestra el siguiente extracto.

> Cristina: En Ingeniería estuve dos cursos y luego lo dejé. En 1º di Informática pero era una asignatura para programar en Pascal cosas más específicas, sistema binario…nada de usar las tecnologías para otras cosas. Y en Económicas no utilizamos apenas tecnología, creo que en una asignatura de Estadística en 4º o 5º, utilizamos un programa que se llamaba SAS para análisis estadístico, pero muy específico, de hecho no podíamos entrar todos en el aula de ordenadores porque era muy pequeño y las clases en Económicas eran de más de cien personas, nos repartíamos.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Cristina (y Rosa). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Respecto a Borja, él no cursó estudios universitarios previos al Grado de Educación Primaria.

En cuanto a la docente en activo, Yayi cursó los estudios de Diplomatura de Maestro en la especialidad de Educación Musical. Cuando cursó la mencionada carrera no utilizó TIC.

> Yayi: Cuando realicé la carrera, no utilicé las tecnologías.
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

Una vez mencionadas algunas enseñanzas universitarias previas que realizaron varias de las alumnas en prácticas y la docente en activo antes de iniciar el Grado de Educación Primaria, a continuación, mostramos las distintas actividades llevadas a cabo en la asignatura TIC y los rasgos generales que recuerdan de ella.

Una de las actividades que destacan todos los informantes es la última actividad que realizaron en la asignatura, la wikiwebquest. En esta actividad de investigación (Webquest) el alumnado busca información en Internet y por medio de una plantilla describe sus pasos esenciales para elaborar las partes de una secuencia didáctica que después, es implementada en una herramienta[4] (Dodge, 1995a). La actividad promueve en el alumnado el pensamiento crítico, facilitando la aplicación del conocimiento y la aplicación del aprendizaje colaborativo. De este modo, los estudiantes se ven inmersos en una actividad en la que se les pide que como docentes, diseñen un recurso educativo pensando en un contexto profesional real (más adelante con el ejemplo lo explicamos). Por ello, dos de las alumnas en prácticas y la docente en activo señalan el trabajo que conlleva su realización y el tiempo que se tarda en hacer. Además, una de ellas, Rosa valora la importancia de esta actividad puesto que se puede aplicar didácticamente con los niños/as, comparándola con otras asignaturas en las que no lo hacen, como por ejemplo Matemáticas; comenta que en la asignatura TIC se va más allá de los propios contenidos, pudiendo aplicar estas enseñanzas a la práctica real.

> Rosa: La wikiwebquest es un trabajo que te lleva mucho tiempo pero terminas y te sientes satisfecha, ves la didáctica. Ha habido muchas asignaturas que nos han mandado trabajos y hemos estado días y días… terminas y dices, bueno, de acuerdo. Son de contenido puro y duro. Como este año, en Matemáticas hemos trabajado horas… lo aprendes, pero lo aprendes para ti, no para enseñarle a un niño pero el uso educativo no lo ves por ningún lado.

[4] El término Wiki-WebQuest, acuñado por el profesorado que impartimos la asignatura, hace referencia a la plataforma (Wiki) en la que se desarrollaba la actividad de la WebQuest.

Cristina: Hicimos la wikiwebquest, ¡vaya trabajo!

Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
Rosa y Cristina. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Yayi: La última actividad, la webquest esa sí que me costó, me acuerdo que era en grupo e íbamos aportando cada uno lo que podíamos.

Entrevista individual alumna/docente en activo.
Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

Otros 2 de los alumnos en prácticas, Sara y Borja reconocen que esta actividad es novedosa y la más recordada, incluso con algo de temor en su inicio. Este temor provenía principalmente por tener que hacer un recurso educativo multimedia con estas características de formato.

Sara: Era la primera vez que me contaban algo sobre wikis, webquest,… era totalmente nuevo para mí.

Borja: Lo que más recuerdo es que al final hicimos una wikiwebquest, salió bien para lo que en principio pensamos que iba a salir.

Entrevistas individuales alumna/o en prácticas.
Sara, Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

A continuación, destacamos un ejemplo de esta actividad grupal realizado por Yayi y sus compañeras. La actividad consistía en que los miembros del grupo asumían los roles de maestros/as, que provienen de áreas diferentes que trabajan en un centro de Primaria. Para ello, realizaron e implementaron una webquest integrando una propuesta didáctica globalizada durante una semana de duración. La propuesta engloba los contenidos de tres áreas curriculares y se ha implementado utilizando una tecnología 2.0. Esta tecnología que se les propone usar es la realización de una wiki con Wikispaces[5] o la creación de una web con el editor online de Wix[6].

Este ejemplo de webquest, lo realizaron el grupo de la alumna y docente en activo Yayi. Para ello, asumieron ser docentes de 1º de Educación Primaria (Primer Ciclo), niños/as a quienes va dirigida la webquest. El título propuesto fue *Ser buenos peatones*. La tecnología empleada fue Wix, y la actividad se encuentra alojada en la siguiente dirección web: http://lauraledesmagarcia.wix.com/ser-buen-peaton

[5] http://www.wikispaces.com
[6] http://es.wix.com

Figura 4.1. Webquest realizada con Wix por Yayi y sus compañeras dirigida a niños/as de 1º de Educación Primaria. Curso 2012-2013

Siguiendo las partes de las que se compone una webquest -Introducción, Tarea, Proceso, Recursos, Evaluación y Conclusión- (Dodge, 1995b), el grupo que ha realizado esta actividad define como tarea hacer un circuito de seguridad vial en un espacio como el gimnasio, creando señales de tráfico, pasos de cebra así como la normativa que conlleva. Para ello, la propuesta didáctica supone la integración de contenidos curriculares de tres áreas de conocimiento, a saber: Conocimiento del Medio, Matemáticas y Educación Artística.

Una vez mostrada la actividad de la webquest, 3 de las alumnas Sara, Rosa y Yayi, también aluden a la primera actividad con la que da comienzo la asignatura TIC, la autotecnografía, con ejemplos que hemos mencionado en la sección anterior 4.3. correspondientes al Background del alumnado en prácticas y la docente en activo, sobre la incorporación de las TIC en su vida cotidiana; 2 de ellas comentan la herramienta y la aplicación de su uso instrumental en algunos casos como el editor de vídeo online JayCut[7] o bien el software de Windows Movie Maker para crear el montaje de vídeo.

[7] JayCut editor de vídeo que ya no existe

> Sara: Recuerdo perfectamente la primera práctica con el JayCut y no sé si tenía el Movie Maker… alguna vez hemos indagado todos con los programas del ordenador…
>
> Entrevista individual alumna en prácticas.
> Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

> Rosa: También recuerdo la primera actividad con el Movie Maker, que a lo mejor es una cosa básica pero yo no lo había visto nunca.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Rosa (y Cristina). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

En el último de los extractos sobre esta actividad, otra de las alumnas, Yayi posee una diferencia generacional con otros informantes, como Sara, de unos 15 años más de diferencia edad. En el siguiente extracto se muestra como al comienzo de la asignatura ciertos alumnos/as en nuestro caso Yayi, tienen ideas preconcebidas acerca de la naturaleza de la misma donde se esbozan algunas actitudes tecnófobas.

> Yayi: Reconozco que me daba miedo la asignatura y llamaba a Iván (profesor de TIC). Recuerdo que le preguntaba con la autotecnografía que tuvimos que hacer: pero ¿lo puedo grabar en el la memoria USB? Y él me decía: "sí, sí".
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

En esta línea, otra de las actividades recordada por 2 de las alumnas Cristina y Rosa, es **el Jigsaw**, en esta actividad grupal se generó un proceso de indagación (IBL) (Bruce, 2000), como explicamos en el capítulo 2, en la sección 2.3.2. en el contexto educativo, para mostrar las distintas posibilidades para el uso de wikis, blogs y redes sociales. En este caso, lo relevante para el alumnado es el aprendizaje basado en la colaboración y las posibilidades educativas de herramientas 2.0 como filosofía educativa (uso de recursos, creación individualización de la enseñanza…). A continuación, recogemos los argumentos de las alumnas que apoyan estas cuestiones. La primera de las alumnas expone la aplicabilidad en el aula de las posibilidades educativas que emanan del uso didáctico de las herramientas 2.0 y los cambios grupales que suponía la realización de la actividad; la segunda alumna destaca en el Jigsaw la relación grupal y la parte activa de los compañeros/as durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, apostar en la asignatura TIC por la implementación de patrones colaborativos como el Jigsaw permite por una parte generar instancias donde el alumnado

aprende unos con otros y por otra parte, evitar que el alumnado más tecnófobo se frustre cuando hay algo que no entiende o piensa que se le da mal.

> Cristina: Yo descubrí cosas que no había hecho nunca, por ejemplo lo de las redes sociales, los blogs, wikis… porque luego has ido escuchando a lo largo de estos 4 años de la carrera como se pueden ir aplicando, que tienen sus usos en el aula. Como en la actividad del Jigsaw, que cambiábamos de grupo… (porque constaba de 3 fases).
>
> Rosa: En el Jigsaw nos ayudábamos unos a otros, te iban enseñando porque yo de redes sociales era totalmente nula…
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Cristina y Rosa. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

De este modo, mostramos el Jigsaw creado por Rosa y Cristina y sus grupos correspondientes donde explican las distintas posibilidades de uso educativo de las wikis, los blogs y las redes sociales a través de una presentación (convertida en documento pdf) con acceso a enlaces web (ver anexo 57, por parte del grupo de Cristina); mientras que el grupo de Rosa lo hace a través de la edición de un vídeo en Youtube alojado en la siguiente url http://youtu.be/GtGcEQWAii0

Del análisis de estas actividades realizadas por el alumnado, cabe destacar que no fueron más allá de la mera explicación teórica de las posibilidades educativas de estas herramientas web 2.0, de manera que en ninguno de los dos casos los estudiantes crearon ni usaron estas tecnologías con propósitos educativos, como a continuación veremos. Esto supone una diferencia con la actividad de la Webquest que mencionábamos anteriormente, en la que el alumnado fue capaz de integrar en su propuesta didáctica herramientas web 2.0 para soportar diversas actividades educativas.

Centrándonos en el análisis de las actividades del Jigsaw presentadas por los estudiantes en prácticas y la docente en activo, en el grupo de Cristina observamos que, presenta una sucesión de 30 diapositivas muy básicas, de fácil realización en las que predomina la información de tipo textual, con la incorporación de escasas imágenes estáticas y elementos relacionados con herramientas web 2.0, enlaces web, y mapas conceptuales realizados.

La presentación titulada “posibles usos educativos de los blogs, las wikis y las redes sociales”. Se divide en 3 partes.

En la primera de ellas: los blogs, los estudiantes definen textualmente con lenguaje básico y sencillo qué es un blog, y añaden una serie de pequeñas herramientas con sus logotipos y sus enlaces web como Tagcluod[8], Audioblogger[9], etc.

También presentan los posibles usos educativos para blogs: entre las cuales este grupo de estudiantes destaca que los blogs suponen un canal de comunicación entre el maestro/a y los padres; entre el maestro/a y el alumnado; entre el profesorado y la dirección del centro; entre las asociaciones de padres y madres; en el propio centro con padres-alumnos/as así como para la comunidad educativa, en general.

Asimismo, el grupo realiza un mapa conceptual poco elaborado sobre blogs realizado con la herramienta Text2mindmap. En el mapa no aparecen representados con claridad los conceptos comentados anteriormente. De esta manera, el alumnado apenas destacan las ventajas y desventajas de las herramientas analizadas para la creación de blogs.

La segunda parte del PowerPoint está dedicada a las wikis, estos alumnos/as presentan la información buscada de manera textual con lenguaje sencillo en relación a qué es una wiki y algunas de sus ventajas para su uso expresadas de manera muy general: crear contenidos de manera simultánea y espontánea, diseñar páginas que se pueden modificar fácilmente, etc.

Seguidamente, visualizamos una captura de pantalla del trabajo realizado por los estudiantes. En la imagen podemos ver la representación del ejemplo que buscaron en Internet de una wiki realizada en Mediawiki[10] para mostrar la disposición de las partes de la estructura de la página.
Asimismo, se especifican una serie de cuestiones técnicas sobre wikis.

---

[8] http://www.tagcloud.com Es una nube de etiquetas que te permite que los visitantes visualicen de una forma atractiva (en "una nube") los contenidos de tu blog.

[9] http://www.audioblogger.com Te permite gratis un ilimitado número de posts desde cualquier teléfono a tus blogs en Blogger.

[10] MediaWiki es un software bajo Licencia Pública General de GNU (GPL General Public License) creada por la Free Software Foundation a mediados de 1980, dicho software permite editar libremente en wikis todo tipo de documentación con la idea de generar contenidos de manera colaborativa.

Continuando con las wikis, el grupo presenta en su trabajo una serie de usos educativos de wikis que pueden ser aplicables como: plataforma de difusión, wiki de asignatura, publicación de trabajos, desarrollo de un proyecto..
También el alumnado ha añadido información sobre herramientas donde se pueden crear wikis como: Wikispaces[11], Pbworks[12], Mediawiki, tal y como podemos ver en la figura siguiente.

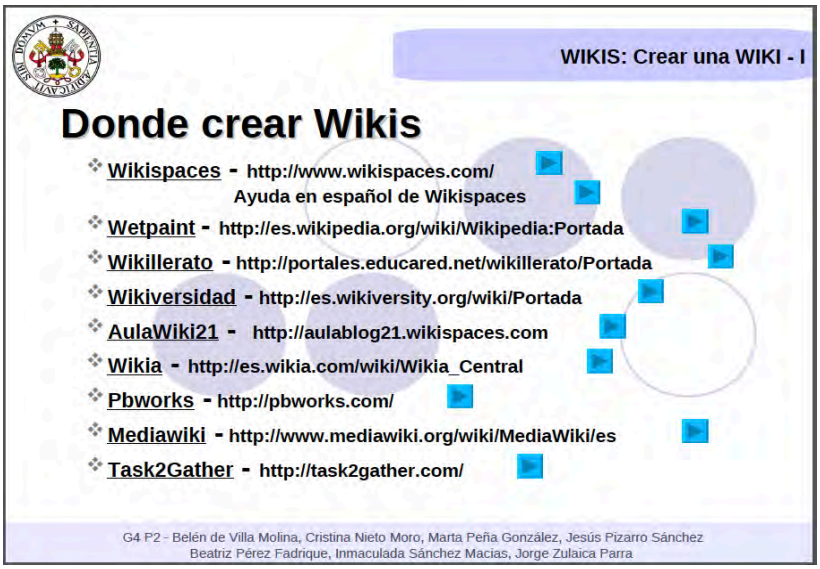


Figura 4.2.a. Jigsaw. Posibilidades de uso educativo de wikis. Realizado en PowerPoint por Cristina y sus compañeros/as de grupo. Curso 2009-2010

Además, ponen el ejemplo por medio de una imagen estática de los primeros pasos para crearse una cuenta en Wikispaces como ejemplo de wiki.
Y para completar esta segunda parte de la presentación, presentan un mapa conceptual de wikis, realizado con la misma herramienta que el anterior, que muestra las posibilidades educativas de las wikis.

Y algunas herramientas para crear wikis de las comentadas previamente en la presentación, y cada una de ellas con alguna ventaja e inconveniente relativos a su creación y uso.

[11] Wikispaces http://www.wikispaces.com
[12] Pbworks http://www.pbworks.com

La tercera parte que presenta este grupo trata de las redes sociales, las definen con 3 pequeños extractos textuales. Otro aspecto que presentan es una serie de herramientas y su definición para la creación de redes sociales, junto con logotipos y enlaces: Mahara[13], Elgg[14], etc.

Algunos contenidos más que han introducido de manera textual son los beneficios y usos educativos de las redes sociales: tales como que facilitan la coordinación de diversos grupos, aumentan la fluidez y sencillez en la comunicación, permiten al alumno/a relacionarse con otros/as, etc.

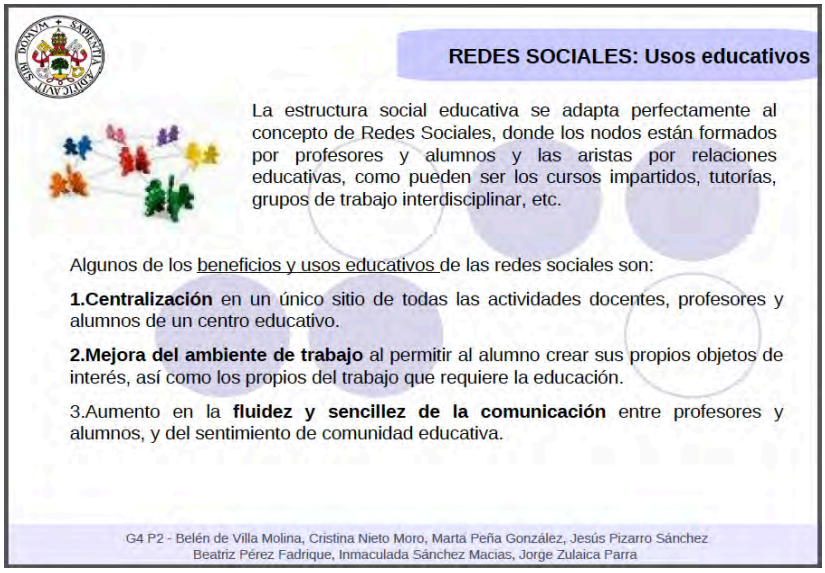


Figura 4.2.b. Jigsaw. Posibilidades de uso educativo de redes sociales. Realizado en PowerPoint por Cristina y sus compañeros/as de grupo. Curso 2009-2010

[13] Mahara http://www.mahara.org
[14] Elgg http://www.elgg.org

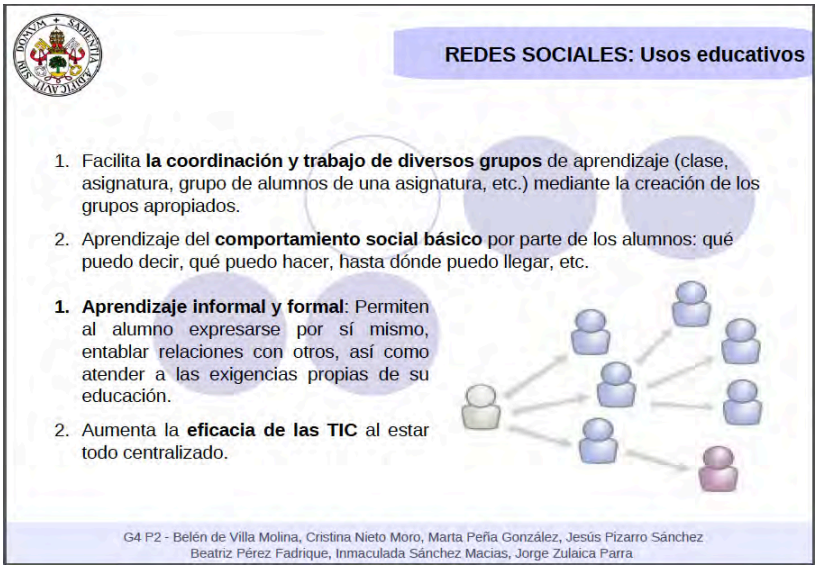


Figura 4.2.c. Jigsaw. Posibilidades de uso educativo de redes sociales. Realizado en PowerPoint por Cristina y sus compañeros/as de grupo. Curso 2009-2010

Para finalizar con el análisis de esta actividad del alumnado, podemos observar (anexo 57) que, aparecen dos imágenes de mapas conceptuales, el primero de ellos es un mapa buscado "Eduredes sociales" que presenta conceptos sobre lo que son las redes sociales educativas, qué proporcionan, las relaciones con ellas y sus aplicaciones. El segundo de los mapas conceptuales está realizado por el grupo con la herramienta Text2mindmap, el mapa está más elaborado y más concreto que los anteriores a nivel conceptual. Asimismo muestra ideas más claras en las posibilidades educativas de las herramientas y, al mismo tiempo, se profundiza en sugerir ventajas e inconvenientes de cada una de ellas.

En cuanto a la realización del vídeo en Youtube hecho por el grupo de Rosa (http://youtu.be/GtGcEQWAii0), el contenido multimedia que crean a través de imágenes, texto, animación y vídeo, versa sobre tres partes relacionadas con los usos educativos de los blogs, wikis y redes sociales.

La primera parte relativa a los blogs, muestra su definición y las posibilidades educativas que ofrecen tanto al alumnado (intercambio de ideas, trabajar en equipo, etc.) como al profesorado (acercamiento entre alumnado-profesorado, optimización del tiempo, etc.).

En cuanto a las herramientas que existen para crear blogs nos presentan dos ejemplos seleccionados: Weblogger y WordPress.

Además, este grupo de alumnos/as propone una imagen que representa modelos de uso de blogs: blogs de aula del profesor; blog de aula y colectivo de alumnos/as; blog de aula y blogs de los alumnos/as; blog de aula. En esta parte dedicada a los blogs, el grupo de alumnos/as emplea una sucesión de imágenes estáticas de (ilustraciones, fotografías y dibujos…) de calidad técnica y estética baja pero que ilustran y facilitan la información que quieren transmitir. A algunas imágenes les acompaña texto para reforzar el contenido de la información, permitiendo aclarar la imagen. Además la música que acompaña esta parte, capta la atención del usuario.

La segunda parte del vídeo está relacionada con las wikis. Para explicar qué es una wiki, el alumnado ha buscado una animación (hecha por terceros) que explica de manera visual y fácil de comprender un ejemplo de cómo utilizar la wiki, para ello, se expone de manera colaborativa: personas que editan páginas y guardan el contenido creado. Esta animación está realizada con dibujos, recortables y rotuladores, junto con la visualización de la mano del dibujante que va dinamizando y dirigiendo este proceso con los elementos mencionados.

En esta ocasión se ha empleado únicamente la sucesión de imágenes dinámicas de la animación ilustrando un contenido de sentido propio. La voz explicativa de la animación de wikis es externa al grupo de estudiantes y facilita la comprensión de la información y la refuerza.

Por último, la tercera parte del vídeo presenta las redes sociales. Una estudiante del grupo pone voz en esta parte comentando de manera clara la definición de redes sociales y a su vez nos muestra en la imagen las diferentes características de estas: unir grupos, generar conexiones, etc.

De manera más detallada y visual, el grupo de estudiantes incorpora una animación con sencillos dibujos realizados en papel que va uniendo por medio de líneas y las imágenes van dinamizando la explicación de las redes sociales. La animación sigue exponiendo cómo funciona una red social a través de las imágenes (continúa con la voz de la alumna que lo explica) cómo agregar a la gente que conoces en la herramienta seleccionada, la conexión entre personas que se puede realizar, cómo se hacen visibles las conexiones entre las personas… esta animación está realizada con recortables dibujados en papel, que van uniéndose por líneas que

la dibujante va realizando a modo de conexiones, representando los nodos de la red social.

En cuanto al contenido aportado por este grupo de las herramientas web 2.0: blogs, wikis y redes sociales y el uso educativo que se les puede dar: características, ventajas, desventajas, ejemplos de herramientas para su creación, etc., ha sido muy básico, han profundizado poco en las 3 posibilidades mostradas y el proceso de indagación ha sido poco dinámico en estos aspectos en razón a la información aportada.

En lo que respecta a las funciones generales de los múltiples tipos de información integrados en el multimedia: aparece texto, sonido e imágenes estáticas y dinámicas, estas últimas realizadas a través de *stop motion*[15].

En cuanto a la calidad general del multimedia es baja, debido a la poca creatividad porque para ejemplificar la parte de las redes sociales han copiado la idea del contenido multimedia creado por otros, a través de animaciones realizado con recortables.

Por último comentar que el contenido realizado, se ajusta mínimamente a los criterios planteados y pretendidos en la actividad.

Otra cuestión general que identificamos en esta actividad del Jigsaw es que quizás el problema también puede ser debido a que el profesorado de TIC, no proporcionemos un andamiaje suficiente al alumnado en cuanto a la explicación para crear contenidos con los que ayudarles en la realización de esta actividad.

Siguiendo con otras de las actividades que han nombrado 4 de las alumnas, una de ellas ha sido la actividad del foro en la wiki de la asignatura TIC, otras 2 alumnas comentan la actividad de los resúmenes de investigaciones y el uso de la herramienta Text2mindmap y otra de ellas, la actividad de la publicidad utilizando Google Maps.

El primero de los argumentos aportados alude a la actividad del foro en la que había que realizar una reflexión sobre los contenidos trabajados en cada una de las sesiones teóricas de la asignatura tras la exposición del docente. De acuerdo con lo

---

[15] *Stop motion*: técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una serie de imágenes fijas sucesivas. Consultado por última vez el 2-4-2015 en http://es.m.wikipedia.org/wiki/Stop_motion

que nos comenta esta alumna, este tipo de actividades para fomentar la escritura académica en la universidad, eran poco utilizadas en otras asignaturas en la carrera.

> Sara: Nos pedía Iván (profesor de TIC) después de la sesión teórica participar en el foro, y como tarea teníamos que contar nuestra experiencia, nuestra opinión, justificarlo, era algo que en ninguna de las demás asignaturas lo estábamos haciendo.
>
> Entrevista individual alumna en prácticas.
> Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

A continuación, Cristina recuerda el uso de la herramienta Text2mindmap para hacer mapas conceptuales; esta formación que adquieren en TIC, trata de promover procedimientos que ayudan al alumnado a identificar conceptos clave en un texto, así como a sintetizar aspectos clave para su aprendizaje. De acuerdo con Novak, Gowin, & Otero (1988), la creación de mapas conceptuales permiten a estudiantes y docentes verificar conocimientos previos, comprobar el grado de interiorización de un contenido fomentando de esta manera un aprendizaje más significativo a través del desarrollo de estructuras cognitivas de orden superior.

> Cristina: La aplicación del Text2mindmap, los esquemas los hacía siempre antes con llaves y cajas y demás…y ahora se usan mucho en los coles los mapas conceptuales, yo lo he visto.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Cristina (y Rosa). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

A medida que se avanza en los bloques de la asignatura y en sus actividades, se les proporciona a los estudiantes una visión desde una escuela donde existían pocos medios TIC, infraestructuras tecnológicas escasas,… (años 80 y 90) a la revolución educativa actual que supone la existencia de recursos 2.0, la llegada de Internet, etc. Esta visión de “escuela en la Nube” choca con la percepción que tiene el alumnado de la escuela que vivieron. De esta manera en muchas ocasiones, les cuesta imaginarse instancias donde las TIC generen verdaderos cambios profundos en la manera de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje y la educación en general. Tal y como mostramos a continuación.

> Rosa: Me acuerdo de un texto de acercamiento de la Escuela 2.0. era como que sonaba todo un poco a ideal que era muy bonito pero dónde se hacía eso…porque yo en BUP había hecho algo de ordenadores pero había sido BUP… Y Realizamos mapas conceptuales con Text2mindmap.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Rosa (y Cristina). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Por último, en otra actividad de la asignatura, Yayi recuerda la práctica de la publicidad a través de la utilización del Google Maps como herramienta de apoyo para su realización y su fácil manejo.

> Yayi: Otra práctica que recuerdo, la publicidad con Google Maps, la primera vez que saqué las fotos para posicionarlas me vine desde el Pinar del Jalón (zona residencial a las afueras de Valladolid)…le dije a mi marido que me llevara, era de noche, me salieron las fotos fatal…así que volví y las hice bien. Y me resultó fácil la actividad. No era tan complicado.

Y en el caso contrario, Yayi comenta en la última actividad, la dificultad que se le planteó en la realización de la webquest con Wix afirmando que las dificultades tecnológicas y de dominio instrumental en la herramienta, no le posibilitaron desarrollar unas habilidades mínimas para una buena realización.

La reflexión realizada por la alumna nos sugiere un problema bien conocido en asignaturas como TIC, que están pensadas para promover la colaboración. De esta manera, si el docente no plantea estrategias para monitorizar la mencionada colaboración puede suceder que, por un lado, haya alumnos/as que aprenden mucho mientras otros, aprenden lo básico. Sin embargo, al término de la actividad, al desarrollarse de manera grupal, el alumnado que conforma el grupo tiene la misma nota.

> La última práctica sí que me pareció difícil porque no lo dominaba, una era la wiki y la otra la Wix, no acababa yo de dominarlo, que fue bien, pero… había gente que controlaba muchísimo y hoy en día no lo domino. Hicimos la presentación salió bien y cada uno aportó lo que pudo y ya está.
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

En relación a la asignatura TIC, 2 de las alumnas destacan que es una asignatura que les ha gustado y que tal y como está concebida desde su diseño es motivadora. Asimismo, por un lado, Sara comenta que fue una asignatura práctica y

novedosa para ella, además de innovadora. Por otro lado, Rosa señala que fue aprendiendo más a medida que la asignatura iba avanzando por las diversas actividades planteadas.

> Sara: Pues me gustó mucho por lo práctico que era y por los conocimientos y aprendizajes totalmente nuevos para mi. Además, la asignatura fue bastante motivadora, innovadora y divertida a la vez.
>
> Entrevista individual alumna en prácticas.
> Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

> Rosa: Hacía ya 9 años que no estudiaba, pero a medida que fuimos haciendo actividades sí que me gustó porque estaba "muy verde" no es que ahora sea experta, pero sí que me ha servido…sí que me motivaba. Como son actividades que tienes que estar moviéndote, buscando…descubrí cosas que no había hecho nunca.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Rosa (y Cristina). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Una vez analizadas las evidencias que apuntan a aquellas actividades que el alumnado recordaba que realizada en la asignatura TIC, centraremos nuestra atención en analizar si creen que en TIC adquirieron las competencias generales y específicas propuestas en la guía docente de la mencionada asignatura (ver anexo 1).

A continuación en la siguiente tabla recuperada del capítulo 3, sección 3.4.1., enumeramos las competencias indicadas para que resulte más útil reconocer la competencia que es, al mostrar las evidencias.

Competencias generales	Competencias específicas
1. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.	a. Conocer y aplicar en las aulas las TIC.
2. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.	b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
3. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.	c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.
4. Ser capaz de coordinarse y cooperar con	d. Diseñar y organizar actividades que fomenten

otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.	en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.
5. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.	e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.
6. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.	f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen.
7. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.	g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC.
	h. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.
	i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.

Tabla 4.2. Competencias generales y específicas asignatura TIC. Elaboración propia

Los 5 alumnos/as entrevistados, en general creen haber adquirido las competencias de la asignatura TIC, tanto las generales como las específicas. De este modo, destacamos las evidencias que enfatizan algunas de ellas.

En los 3 extractos que mostramos, la primera de las alumnas comenta las competencias específicas e. *Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia*, i. *Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales,* destacando las destrezas para saber buscar herramientas, y dónde encontrarlas. Asimismo, incide en el uso de herramientas a través de espacios virtuales para trabajar el aprendizaje colaborativo.

> Cristina: Yo creo que sí todas las competencias en general. Hay tantas herramientas que puede que no conozcamos todas pero sí que sabes ir, buscarlas, que tienes recursos para decir "yo quiero hacer esto", una plataforma para el centro escolar, sé que no las voy a conocer todas, pero por ejemplo nosotras en la facultad usamos Moodle, en el centro educativo usan Edmodo, pero sabes que existen y dónde ir a buscar (competencia específica e.) Al igual que las habilidades de comunicación a través de Internet, pues lo mismo con el aprendizaje colaborativo a través de las redes

(competencias específicas e. i.)

Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
Cristina (y Rosa). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Otra de las alumnas argumenta que las competencias sí se trabajan en esta asignatura y lo ejemplifica con la competencia específica i. *Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales*; pone de relieve el trabajo colaborativo, el aprendizaje compartido llevado a cabo en esta asignatura y en 3 o 4 asignaturas más de la carrera. Además, matiza que el hecho de trabajar en grupo como han hecho en otras asignaturas, no significa que sea trabajo colaborativo.

Sara: Sí, te podría señalar algunas. En general sí, sí se trabajan, pero por ejemplo, en cuanto al trabajo colaborativo, competencia específica i., y en esta asignatura sí, pero es que en la carrera señalaría tres o cuatro asignaturas que han hecho realmente trabajo colaborativo, porque trabajar en grupo no es trabajo colaborativo, son contadas, sí que en esa asignatura lo hemos trabajado […].

Entrevista individual alumna en prácticas.
Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Abordamos una aportación del alumno Borja, y al igual que hemos argumentado en el comentario anterior, expone que fue imprescindible en la asignatura TIC la competencia específica i. *Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.*

Borja: En general dentro de lo que ofrecía la asignatura sí que aprendimos bastante. Trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales, competencia específica i., era fundamental.

Entrevista individual alumno en prácticas.
Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Por último, 2 alumnas muestran haber adquirido las competencias en la asignatura (generales y específicas) y una de ellas, Yayi enfatiza que ha adquirido las competencias generales mientras que en las competencias específicas que cree que ha adquirido dependen del dominio del manejo instrumental de la herramienta en la actividad propuesta. Destaca:

-la competencia a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC,* como ejemplo del bajo dominio del uso de la herramienta por parte de la alumna para elaborar la webquest con Wix.

-la b. *Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural*; si que la ha adquirido.

-la c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea*; si que la ha adquirido.

-la d. *Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales.*

-la e. *Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.* Yayi emplea el Moodle en la Facultad y en el centro, usa la plataforma para estar en contacto con padres y demás profesores.

> Rosa: Yo en general sí las he adquirido.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Rosa (y Cristina). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

> Yayi: Las competencias generales la a., la b., la c., la d.,…(ver tabla 4.2.) Sí, yo creo que todas las generales, hay alguna que te puede costar más pero las he adquirido.
> Las competencias específicas, la a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC,* depende de qué tipo de actividad, me cuesta la parte de la herramienta (Wix) como comentaba con el ejemplo de la última actividad. La b. y la c. sí, la d. *Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia,…* (ver tabla 4.2.) pero muchas veces, con qué materiales, qué tipos de soportes tecnológicos, los que dominas porque otros…la e. (ver tabla 4.2.) Moodle sí, porque en el centro también usamos plataforma para comunicarnos con los padres, eso no es difícil y las demás competencias…Puedo tener problemas en alguna cosa concreta, pero nada más.
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

Una vez que el alumnado en prácticas y la docente en activo han incidido en las competencias que creen haber adquirido en la asignatura TIC, y de acuerdo con estas 4 entrevistas realizadas, abordaremos si el alumnado continua recibiendo formación en TIC a lo largo de sus estudios de Grado y de qué manera.

En este sentido, se les preguntó a los informantes seleccionados si recibían algún tipo de formación docente en TIC o cursos relacionados con tecnología o bien si seguían formándose de manera autodidacta.

Tal y como reflejan estos 5 extractos, tanto el alumnado en prácticas como la docente en activo siguen formándose a través del autoaprendizaje. A la pregunta realizada *¿cómo continúas formándote en TIC?*, estos estudiantes lo manifiestan de la siguiente manera.

> Rosa: A través del autoaprendizaje.
>
> Cristina: Aprendo por autoaprendizaje.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Rosa y Cristina. Marzo 2013. Curso 2012-2013.
>
> Borja: por autoaprendizaje.
>
> Entrevista individual alumno en prácticas.
> Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Sara expresa que su Trabajo Fin de Grado es sobre TIC, las utiliza como medio de desarrollo personal y de aprendizaje. Este aprendizaje autónomo le permite desarrollar capacidades de búsqueda y selección de información que le sirven para ampliar sus conocimientos en el campo educativo. A su vez, conlleva a su capacidad de superarse en su aprendizaje diario. La alumna muestra curiosidad y motivación por las TIC, además con un grado de dependencia hacia ellas (tecnófila) pero sin llegar a obsesionarse.

> Sara: La verdad es que no hago ningún curso. Me encantaría aprender más, y considero que tengo mucho que aprender en cuanto a lo que las TIC pueden ofrecernos pedagógicamente, pero en lo que ocupo mi formación autodidacta (y casi a diario) es en el inglés. He elegido el tema de las TIC para mi TFG (Trabajo Fin de Grado) por este deseo que tengo de aprender más, y me gustaría en un futuro especializarme con estudios de máster en este campo, por eso ahora estoy leyendo más sobre ello. Creo que en estos cuatro años de carrera he mejorado mis competencias en el uso de las tecnologías por el contacto diario que he tenido con ordenadores e Internet y actualmente se me hace imprescindible trabajar con ellos.
>
> Entrevista individual alumna en prácticas.
> Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Por otra parte, Yayi comenta que ha recibido un curso de formación en su centro escolar sobre pizarra digital, y al igual que los demás alumnos/as de prácticas, es autodidacta; de esta manera va renovando su asignatura, y también con la ayuda de compañeros. Además, este año trabajan por proyectos entre diferentes áreas curriculares conjuntas. De acuerdo con lo comentado por la estudiante, el aprendizaje por proyectos (PBL) enriquecido con el uso de TIC ayuda a desarrollar el conocimiento del estudiante y a tener más autonomía y motivación. Además permite al estudiante una mayor capacidad de decisión y de pensamiento crítico. En el PBL lo más importante no es el resultado final sino el proceso de aprendizaje y profundización llevado a cabo por el alumnado. Como mostramos a continuación.

> Yayi: Sí, formación en el centro dimos cursos de pizarra digital que ya nos habían dado uno y volvieron a dar otro, el primero hace cuatro años y ahora han vuelto a dar otro pero yo ya…estoy estudiando el Grado por las tardes…voy renovando en mi asignatura de manera autodidacta, entre compañeros, pero este año, al trabajar por proyectos entre compañeros pues vemos más posibilidades.
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2013. Curso 2012-2013.

A lo largo de esta declaración temática hemos mostrado la formación adquirida en la asignatura TIC de los 4 alumno/as en prácticas y la docente en activo. Para ello, hemos destacado la importancia que otorgan estos estudiantes a algunas de las actividades que han realizado en la asignatura TIC. Además de abordar las competencias generales y específicas adquiridas a través de su paso por la asignatura.

Respecto a las actividades destacadas que ha realizado el alumnado seleccionado y la docente en activo en la asignatura TIC, han valorado positivamente la aplicación didáctica real de la actividad grupal de la webquest en la que se plantean contenidos curriculares y se pueden incorporar diferentes herramientas 2.0 como apoyo a la realización de actividades.

Asimismo, la realización de algunas actividades como la autotecnografía ha ayudado al alumnado a profundizar en el uso instrumental de herramientas como los editores de vídeo: Movie Maker, JayCut, etc., también en la realización de mapas conceptuales con el uso de la herramienta Text2mindmap y para la actividad de la publicidad utilizando Google Maps.

Consideramos necesario destacar cómo el proceso de indagación ha favorecido que el alumnado desarrolle estrategias a través del aprendizaje colaborativo llevado a cabo en la actividad grupal del Jigsaw.

En cuanto a las competencias de la asignatura TIC del alumnado en prácticas seleccionado y la docente en activo han considerado que las ha adquirido de manera global, tanto las generales como las específicas, como la búsqueda de herramientas (competencia específica e.), el uso de espacios virtuales para fomentar el aprendizaje colaborativo (competencia específica i.) y conocer y aplicar en las aulas las TIC (competencia general a.). Sin embargo, en alguno de casos (docente en activo) la adquisición de esta última competencia ha sido más costosa debido al escaso dominio instrumental de alguna herramienta por parte de la alumna (Wix; actividad webquest).

Otro aspecto que destacamos del alumnado en prácticas y la docente en activo es el aprendizaje autónomo que han manifestado seguir realizando en/con TIC que les ha favorecido para su formación y motivación. Igualmente, esta manera autodidacta de formarse ha ayudado a la docente en activo a poner en práctica estrategias didácticas con otros compañeros/as en el aula, basadas en el aprendizaje por proyectos enriquecido con TIC.

4.5. Trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC

En esta declaración temática abordamos las peculiaridades de los centros educativos donde han tenido lugar las prácticas del alumnado seleccionado de 4º de Educación Primaria y la labor de la docente en activo. Para ello nos detendremos en analizar cómo ha sido la evolución histórica de los centros educativos objeto de estudio de acuerdo a su trayectoria de integración y uso de las TIC.

A su vez, analizaremos cómo se han desarrollado las estancias en los centros del alumnado informante, prestando especial atención al rol de las TIC en las prácticas docentes que han establecido.

Para ello, abordamos las siguientes preguntas informativas:

¿Cómo se inicia el centro con las TIC?

¿Qué proyectos de innovación ha realizado y realiza el centro?

¿Qué aspectos tecnológicos facilitan/inhiben la innovación en el centro?

¿De qué manera el alumnado y la docente se ven influidos por el contexto del centro en el proceso de formación en prácticas y de formación respectivamente? ¿Cómo se implican en ello?

En referencia a los centros educativos elegidos, a continuación presentamos una breve historia en relación con la integración de las tecnologías. En primer lugar, mostraremos los recursos tecnológicos de los que dispone cada centro. Seguidamente, comentaremos la trayectoria que han tenido los mencionados centros en sus inicios con las TIC. En tercer lugar, daremos a conocer qué tipo de proyectos TIC han tenido y tienen los centros. Por último, nos detendremos en analizar de qué manera influye el contexto del centro en el proceso de formación en prácticas del alumnado y de la formación de la docente en activo.

En la siguiente tabla puede verse a modo de resumen, los nombres e imágenes de los diferentes centros junto a su dirección web y los informantes que se encuentran en cada uno de ellos.

Centros educativos	Alumnado en prácticas/ docente en activo	Web del centro	Imagen del centro y lugar
Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús	Rosa Cristina	http://www.apostoladova.com	Valladolid
CEIP Ana de Austria	Sara	http://www.colegioanadeaustria.es	Cigales (Valladolid)
CEIP Gonzalo de Córdoba	Borja	http://ceipgonzalodecordoba.centros.educa.jcyl.es/sitio/	Valladolid

Santa Teresa de Jesús	Yayi (docente)	http://www.teresianodevalladolid.com	Valladolid

Tabla 4.3. Datos de los centros educativos e informantes presentes en cada uno de ellos en la investigación

Una vez mostrados los centros, iniciamos el recorrido de sus particularidades TIC con las dotaciones de recursos tecnológicos de los que dispone cada uno de ellos.

En el Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús, las alumnas de prácticas, Rosa y Cristina comentan que el centro cuenta con 2 aulas de ordenadores (Primaria y Secundaria), pizarra digital y ordenador portátil en todas las aulas, un salón de actos con pantalla de cine y cañón proyector, y un sistema de megafonía en todo el centro. Asimismo, todo el centro tiene conexión a Internet mediante cableado y en algunas zonas también por Wi-fi. Tal y como se menciona en los siguientes argumentos.

> Rosa: Los recursos tecnológicos que yo he podido ver en el tiempo que llevamos en el colegio han sido una sala de Informática, disponen de dos diferentes, una para Educación Primaria y otra para la ESO, pizarra digital en todas las aulas, ordenador portátil en todas las aulas, salón de actos con pantalla de cine y cañón proyector, equipo de sonido (altavoces y reproductor); en las clases, altavoces mediante los cuales se hacen actividades conjuntas en todo el colegio.
>
> Cristina: Dos aulas de Informática, proyector y pizarra digital en todas las aulas. Portátil en todas las aulas. Conexión Wi-fi sólo en algunas zonas (como sala de profesores..). En todas las aulas hay Internet y se conectan por cable. Equipos de sonido. Megafonía.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Rosa y Cristina. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Además de lo comentado con anterioridad, también señalamos que este centro dispone de 2 aulas de audiovisuales dotadas con pizarra digital, 2 salas de profesores con equipos informáticos y DVD portátiles. Todos estos recursos los podemos encontrar enumerados en la sección de relación de recursos del centro en la Programación Bilingüe General Anual 2012-2013 (ver anexo 58).

Asimismo Ángel, uno de los maestros que acoge a una de las informantes, es miembro de la comisión TIC del centro. En el curso 2012-2013 este maestro puso en marcha una experiencia educativa a través del uso de la plataforma social educativa Edmodo[16] en el curso 4ºB. Edmodo fundada en 2008 por Jeff O`Hara y Nic Borg es una plataforma gratuita que se creó para dar respuesta específica a las necesidades de centros de educación primaria, fundamentalmente. Además no es tan compleja como Moodle. Viene casi completamente desarrollada de origen y se basa en el uso de blogs y microblogging[17]. Además, permite la comunicación entre el alumnado y el profesorado en un entorno cerrado y privado pudiendo compartir mensajes, archivos y enlaces.

Otro de los centros es el CEIP Ana de Austria y en relación a los recursos tecnológicos de los que dispone, todas sus aulas están dotadas de ordenador con conexión a Internet, vídeoproyector y pizarra digital. También cuenta con un aula TIC con 12 ordenadores de sobremesa, un ordenador portátil, un vídeoproyector y una pizarra digital. Además de carritos de aulas móviles TIC con portátiles, tablets PC y Netbooks. Distribuyéndose 3 aulas móviles respectivamente de la siguiente manera, uno con 20 tablets para Infantil y 1er ciclo de Primaria; otro aula móvil con 20 tablets para 2º ciclo de Primaria y el último, con 24 tablets para 3er ciclo de Primaria.

En el año 2012, este centro obtuvo la certificación de nivel 5 y recibiendo la calificación de centro de excelencia TIC (no hay muchos en la comunidad de Castilla-León).

En el centro utilizan la plataforma Moodle, mediante la cual se puede acceder a los diferentes blogs a modo de bitácoras de aula donde docentes y estudiantes aportan comentarios y reflexiones sobre los contenidos trabajados. El centro dispone también de una Wiki compartida para tercer ciclo donde se desarrollan pequeños trabajos de investigación y búsqueda de información en grupo. El centro también cuenta con un Libro Virtual en el que los estudiantes de diferentes edades narran sus relatos. A su vez, el centro cuenta con una radio escolar a través de podcast, donde los estudiantes realizan y graban programas que son emitidos por el canal de radio del propio centro. Y un canal de Youtube donde los docentes suben videos de

[16] https://www.edmodo.com/?language=es

[17] es un servicio que permite a sus usuarios enviar y publicar mensajes breves, generalmente solo de texto. Las opciones para el envío de los mensajes varían desde sitios web, a través de SMS, mensajería instantánea o aplicaciones ad hoc.

las diferentes actividades culturales y educativas realizadas a lo largo del curso académico.

Borja comenta en relación al CEIP Gonzalo de Córdoba, que hay un aula de ordenadores, algunas aulas con pizarras digitales y aulas móviles TIC con mini-portátiles en tercer ciclo (5º y 6º curso).

> Borja: El centro dispone de Aula de Informática, algunas aulas con pizarra digital, aula móvil con mini-portátiles en 5º y 6º sé que sí que tienen, en 3º y 4º no.
>
> Entrevista individual alumno en prácticas.
> Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

El centro también está dotado de biblioteca informatizada con el programa Abies[18] (gestor de bibliotecas), y la sala de audiovisuales. También dispone de blogs creados para los cursos en las distintas etapas de enseñanza realizados con Blogger (ver en http://ceipgonzalodecordoba.centros.educa.jcyl.es/sitio/)

En cuanto al centro Santa Teresa de Jesús, la docente en activo Yayi y la directora del centro Sonia nos comentan los recursos tecnológicos de los que disponen. De esta manera, Yayi comenta que las aulas están dotadas con un ordenador y con pizarras digitales, sobre todo en las primeras etapas de enseñanza más que en las aulas de Secundaria. También disponen de aulas de audiovisuales, 2 aulas de ordenadores con proyectores y pizarras digitales, una sala que utilizan para proyecciones. Mientras que Sonia en su papel de directora, nos comenta que el centro cuenta con una plataforma de gestión integral llamada Educam@s[19] de la editorial SM. Esta plataforma funciona como vía de comunicación entre profesores y familias. La plataforma y sus contenidos son gestionados por la dirección del centro. La plataforma también posee un módulo de aprendizaje con Moodle (incluido dentro) y escritorio virtual para profesorado y alumnado, aunque aún no se ha llevado a cabo en el centro.

---

[18] Abies la aplicación para gestionar las bibliotecas escolares. Observatorio Tecnológico. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado por última vez el 5-03-2015 en http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/eu/software/software-educativo/178-abies-la-aplicacion-para-gestionar-las-bibliotecas-escolares

[19] Educamos plataforma consultado por última vez el 5-03-2015 en http://www.grupo-sm.com/sm/actividad/educamos

Asimismo, la directora nos comenta que el centro también dispone de un canal en Youtube[20] donde suben vídeos de las actividades culturales que realizan. Además Sonia señala que se ha creado recientemente un blog en WordPress[21] dedicado a las Jornadas Culturales, en este caso crearon un espacio sobre el cine, en concreto de la Seminci (Semana Internacional de Cine de Valladolid).

> Yayi: Tenemos pizarras digitales, más en Infantil y en Primaria que en Secundaria. Aulas de audiovisuales, 2 aulas de Informática, proyectores, pizarras digitales…luego hay una sala auxiliar que también la utilizamos para proyección…en casi todas las aulas que impartimos clase hay un ordenador.
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

> Sonia: La plataforma digital Educam@s contempla muchas cosas, asesoría, configuración básica, información…porque están todos los datos económicos, académicos, archivo histórico, no solamente de comunicación con los padres. Todo el tema para evaluar, sacar boletines de notas y demás…hay un modelo de gestión económica, generadores de horarios, modelos de contenidos digitales, de comunicación de mensajería con los padres. En teoría es para los padres, a cada familia les asignamos un usuario y una contraseña […]
> Yo como supervisora accedo a todos los módulos, incluido el archivo histórico, lo económico…los profes sólo acceden a lo que les implica como docentes, a su parte de alumnado.
> Hemos creado un canal en Youtube del centro, en el que se cuelgan actividades de vídeos culturales, de salidas que hacen los alumnos.
> Tenemos un blog de las Jornadas Culturales en WordPress, le falta todavía contenido porque la comisión que se encarga de coordinar las jornadas culturales lo acaba de abrir; va sobre el cine, la Seminci, pero con la intención de que los demás pongamos cosas también, poco a poco…
>
> Entrevista directora centro
> Santa Teresa de Jesús. Sonia.
> Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

---

[20] Canal de Youtube de actividades del centro consultado por última vez el 5-03-2015 en https://m.youtube.com/user/STJValladolid?feature=watch

[21] Actualmente en el año 2015 esta actividad sobre el cine no aparece en el mencionado blog, debido a una reorganización de la información sobre las actividades del centro y cursos académicos. Ahora el blog está dedicado a Educación Física https://eftva.wordpress.com (consultado por última vez el 9-03-2015) y las actividades culturales están en canal de Youtube mencionado.

A continuación, mostramos los recursos tecnológicos a los que nos hemos referido, incidiendo en los aspectos destacables de los centros.

En cuanto a los aspectos que tienen en común son: los ordenadores, las pizarras digitales y la conexión a Internet. Parece claro que las tecnologías 2.0 están teniendo un claro impacto en los cuatro centros estudiados. De esta manera observamos que en todos ellos se emplea algún sistema de Blogging (como Blogger, WordPress) o Microblogging (como Edmodo) como apoyo al aprendizaje. De igual forma vemos que en el centro Ana de Austria también se emplean wikis a este respecto. Destacamos en este último centro su proyecto de "Libro Virtual" llevado a cabo dentro de Moodle como apoyo para la realización de actividades. Además de su dotación de aulas móviles TIC, tablets y Netbooks, y radio escolar con podcast. Este centro también cuenta con un canal de Youtube donde suben las actividades culturales que realiza el alumnado. Del mismo modo, el centro Santa Teresa de Jesús también posee un canal con las mismas características.

Por último, en la siguiente tabla hemos realizado un resumen con los recursos tecnológicos empleados por los 4 centros comentados con anterioridad, y que a continuación mostramos.

Centro educativo	Recursos tecnológicos			
	ordenadores	audiovisuales	Herramientas 2.0/ VLE	Redes
Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús	-2 aulas de ordenadores (Primaria y Secundaria) -Ordenador portátil en todas las aulas	-2 aulas de audiovisuales con pizarra digital -Pizarra digital en todas las aulas -Salón de actos: pantalla de cine y cañón proyector -Sistema de megafonía en todo el centro -Equipos de audio y DVD portátiles	-Edmodo en 4ºB (Primaria)	-Conexión Internet en todo el centro y Wi-fi en algunas zonas
	-Aula TIC: 12 ordenadores de sobremesa, ordenador portátil -Aulas móviles	-Vídeoproyector y pizarra digital (en aula TIC) -Vídeoproyector y pizarra digital (en	-Wikis, Blogs en Blogger, Libro Virtual -Moodle	-Conexión a Internet en todo el centro (e inalámbrica)

CEIP Ana de Austria	TIC: ordenadores portátiles, tablets Pc y Netbooks -Aula móvil: 20 tablets (Infantil y 1er ciclo de Primaria) -Aula móvil: 20 tablets (2º ciclo de Primaria) -Aula móvil: 24 tablets (3er ciclo de Primaria) -Todas las aulas tienen ordenador	todas las aulas)	-Podcast -Canal de Youtube	
CEIP Gonzalo de Córdoba	-Aula de ordenadores -Aulas móviles TIC: mini-portátiles (en 5º y 6º curso)	-Algunas aulas con pizarras digitales -Sala de audiovisuales	-Blogs creados para diferentes etapas con Blogger	-Conexión a Internet
	-Biblioteca informatizada con programa Abies (gestor de bibliotecas)			
Santa Teresa de Jesús	-Aulas con ordenadores -2 aulas de ordenadores	-Pizarras digitales en las aulas -Aulas de audiovisuales -sala para proyecciones	-Canal de Youtube -Blog en WordPress -Plataforma de gestión integral Educam@s	-Conexión a Internet

Tabla 4.4. Resumen de recursos tecnológicos por centros

Una vez conocidos los recursos tecnológicos de los que disponen los 4 centros elegidos de acuerdo a la integración de las TIC, abordaremos cuáles han sido los pasos para su introducción en los centros. Asimismo nos centraremos en analizar los proyectos específicos que se han llevado a cabo en los últimos años hasta la actualidad para fomentar la competencia digital en docentes y estudiantes.

De acuerdo a lo comentado por Ángel, principal responsable de la comisión TIC del centro Apostolado Sagrado Corazón de Jesús, el centro hace 8 años disponía de un aula de Informática para Primaria y otro para Secundaria. A partir de ese año, cuando él se incorporó al centro, se incrementaron los recursos y el uso de las TIC;

para ello, se fueron renovando los equipos y sus sistemas operativos. Antes de su llegada al centro, el coordinador TIC comenta que existieron cursos formativos desarrollados en el centro de ofimática con MS-DOS.

> Ángel: El año que entré yo, hace 8 años, había un aula de Informática (uno para Primaria y otro para Secundaria) y justo ese año se incrementó el uso de las TIC. En Primaria había 25 ordenadores y otros 25/30 para Secundaria; se han ido renovando, incluso tienen sistema Linux también Windows. Yo sé que hace 8 años y antes de que yo entrara, había formación gente del centro se formaba, lo que pasa es que la gente huía de la Informática con MS-DOS.
>
> Entrevista maestro centro
> Apostolado del Sagrado
> Corazón de Jesús. Ángel.
> Abril 2013. Curso 2012-2013.

En el centro existe escasez de apoyo institucional en relación con la dotación de infraestructuras y recursos TIC. Con el objetivo de impulsar esta línea de trabajo, el centro se acogió en el curso 2010-2011 al programa Red XXI[22]. Durante el tercer año de implantación del proyecto el centro se vio afectado por la demora en la llegada de los mini-portátiles que la Junta de Castilla y León les había concedido. Esto ha repercutido en que actualmente el centro no cuente con ningún proyecto formal de fomento de la competencia digital, tal y como nos comenta el coordinador TIC del centro.

> Ángel: Por un lado estamos esperando, creo que este año es el 3º, que la Junta de Castilla y León nos otorgue los mini-portátiles de Red XXI, […]
> Por otro lado, como proyecto no hay nada formal…pero sí que vamos avanzando…
>
> Entrevista maestro centro
> Apostolado del Sagrado
> Corazón de Jesús. Ángel.
> Abril 2013. Curso 2012-2013.

En cuanto al CEIP Ana de Austria, desde el 2002 Antonio es el director del centro y gran impulsor de las TIC que facilitó su incorporación y uso en el centro de

[22] ORDEN EDU/303/2010, de 9 de marzo, por la que se regula la autorización de uso privativo de ordenadores mini-portátiles en el marco de la Estrategia Red de Escuelas Digitales de Castilla y León Siglo XXI (Red XXI) y se establecen las condiciones para su uso con carácter educativo.

manera progresiva. Las primeras tecnologías que incorporó, fueron 13 ordenadores en un aula para todo el centro y, el alumnado iba una vez por semana. En los 3 años siguientes (2003-2005) obtuvieron 16 ordenadores más, gracias a una partida presupuestaria recibida por la Junta de Castilla y León.

Asimismo, el director se encargó de que los docentes dispusieran de ordenadores en las aulas, para la realización de tareas. Además de instalaciones para dotar al centro de conexión a Internet (Villagrá, 2012).

A continuación, mostramos la trayectoria en proyectos TIC que ha tenido el centro y de acuerdo con Villagrá (2012). En el curso 2004-2005, la Junta de Castilla y León declaró al centro "proyecto piloto de innovación".
De este modo, la Junta dotó a los centros de nuestra comunidad, de recursos para promover el uso de las TIC. A partir de ser centro-piloto, se le declaró centro educativo de atención TIC prioritario, se le concedió esta mención por las habilidades sociales del director y el hecho de que el centro contara con la plataforma de aprendizaje Moodle[23].

Desde que el centro fue declarado piloto de innovación hasta la actualidad colabora con el grupo de investigación universitario DIM (Grupo de investigación de Didáctica y Multimedia http://dim.pangea.org) perteneciente a la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). El mencionado grupo, desde 2002, trabaja en proyectos e investigaciones para aplicar las TIC en la educación. Desde el curso 2007-2008, la relación con el grupo DIM ha ayudado a que el centro participe en varios proyectos de investigación junto con otros centros educativos de Primaria y Secundaria del país.

Otra propuesta de proyecto generada se produjo a través de la vinculación a la red de contacto de la entidad pública empresarial red.es, en colaboración con las comunidades autónomas, se trata de la Red de Centros Educativos Avanzados (RedTIC http://redtic.educacontic.es) con el mismo objetivo que la red DIM, impulsar y promover el uso de las TIC en los centros educativos. A cambio de participar, los centros recibían beneficios para adquirir recursos tecnológicos a menor coste.

En el curso 2009-2010, el centro entró en el programa Red XXI, además de conseguir la certificación de "Centro de Excelencia en TIC", nivel 5.

---

[23] Entorno de aprendizaje virtual (VLE) del centro Ana de Austria en http://www.colegioanadeaustria.es

Cabe destacar que desde hace años, la comunidad docente se forma en TIC a través de proyectos anuales, como el proyecto de Formación de Centros de la Junta de Castilla y León: Leer, Comprender y Razonar en las aulas con TIC (2012-2013)[24], de formación de centros. Por otra parte, con el paso de los años se ha conseguido que la integración de las TIC esté presente de manera transversal en todo el currículo. Buena muestra de ello es que en todos los proyectos que tiene el centro anuales se programan actividades para integrar las TIC de manera transversal en el currículo de todos los ciclos.

En el caso del CEIP Gonzalo de Córdoba no se inició hasta el año 2000-2001 un proceso de incorporación efectiva de las TIC, tal y como nos relata Pablo, su jefe de estudios actual. Gracias a una dotación de la Junta de Castilla y León se compraron portátiles que ayudaron a la formación del profesorado y a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

> Pablo: Hace 13-14 años, se compraron portátiles y la Junta de Castilla y León ayudó en la dotación de los mismos. Se usaron sobre todo, para empezar con la formación del profesorado en tecnologías, para poder implantar esos conocimientos en el aula en un intento de cambiar las clases tradicionales magistrales.
>
> Entrevista jefe de estudios
> CEIP Gonzalo de Córdoba. Pablo.
> Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Siguiendo con la relación que ha tenido y tiene el centro con las TIC, el jefe de estudios comenta la participación del centro en un programa en el que la Junta de Castilla y León dotó al centro de ordenadores para un aula, para el uso y desarrollo de las TIC. Además del programa Red XXI.

Además, con la existencia de estos proyectos podemos destacar que inició al alumnado en la realización de actividades de integración con TIC.

> Pablo: La Junta ayudó a la transmisión de las TICs con un programa (desconoce el nombre) por el cual todo centro debía tener un aula de Informática, que ayudase en forma de herramienta complementaria a las clases magistrales.

[24] Proyecto de formación: Leer, Comprender y Razonar en las aulas con TIC (2012-2013). Consultado por última vez el 9-03-2015 en http://issuu.com/coelgioanadeaustria/docs/pfc201213

> Y el programa (2010-2011) el programa Red XXI ha servido para dotar a las aulas (de tercer ciclo) de un mini-portátil por alumno…
>
> Entrevista jefe de estudios
> CEIP Gonzalo de Córdoba. Pablo.
> Marzo 2013. Curso 2012-2013.

La trayectoria que ha seguido el centro Santa Teresa de Jesús para incorporar las TIC a su cotidianeidad la argumentan la docente en activo y la directora del centro. Ambas comentan que el centro lleva muchos años trabajando con las TIC.

> Yayi: Hace muchísimos años, no sabría decirte desde cuándo, cada vez se han ido incrementando más las TIC, antes veías sólo una sala de ordenadores, luego algún ordenador más; en pocos años ha evolucionado bastante y además se usa mucho.
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

> Sonia: La relación inicial con las TIC es de hace mucho tiempo, la implantación y uso por parte de los docentes en un proceso lento.
>
> Entrevista directora centro
> Santa Teresa de Jesús. Sonia.
> Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

Asimismo, Sonia destaca que su implantación y uso es lento en los docentes y que afecta de manera distinta por la diferencia generacional que se da entre el profesorado, fundamentalmente en Primaria. Por una parte se encuentra un grupo de profesores con edades próximas a la jubilación que tienen limitaciones para integrar las TIC y su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además su formación no ha sido la adecuada. Por otra parte, la generación de profesorado más joven ha crecido prácticamente en contacto con las TIC. Como aportamos en los siguientes extractos.

> Sonia: El centro tiene un claustro muy grande, hay 54 profesores y se nota muchísimo la diferencia generacional. Hay un grupo de profesores especialmente en Primaria a punto de la pre-jubilación o de jubilarse que la manera de subirse al carro de las TIC y de usarlas como herramienta educativa pues es más relativa, van con los niños a Informática, los llevan a ordenadores, eso está muy metido en el currículum y en el hacer; en mi

> opinión, haber entendido cómo hay que usar las TIC para que sea un instrumento educativo, creo que tienen limitaciones de generación porque a ellos nadie les enseñó a hacerlo de otra manera; y eso provoca que haya una generación de profesores nuevos que van a cubrir a esos jubilados y pre-jubilados, que si que han sido educados para ello, casi han nacido con ello, lo han vivido mucho más y lo manejan mucho mejor y atienden mucho más la intencionalidad real.
>
> Entrevista directora centro
> Santa Teresa de Jesús. Sonia.
> Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

En el centro Santa Teresa de Jesús no ha habido ningún proyecto con dotación institucional relacionado con TIC. Sin embargo, la directora Sonia argumenta que a nivel de centro se han desarrollado acciones formativas centradas en la competencia digital de docentes y estudiantes. Sonia expresa que estos proyectos suponen mucho trabajo y el profesorado no está siempre dispuesto a realizarlo; y además, está la diferencia generacional. Ella piensa en la posibilidad que en un futuro el profesorado más joven pueda realizarlo, tal y como se observa en el siguiente extracto.

> Sonia: Proyectos relacionados con TIC que hayamos hecho con otras instituciones o a través de otras instituciones, no. Ha habido proyectos internos, un grupo de profes o un profe en particular o de un blog para el fomento de la lectura que hicieron los profesores de Primaria, pero siempre más de Centro.
> La realización de estos proyectos supone mucho trabajo no siempre el profesorado está dispuesto, les falta un poco todavía…dar el paso.
> Y también está la diferencia generacional…Yo creo que este tipo de profesorado joven cuando también se asiente puede dar juego y pueden hacer cosas buenas.
>
> Entrevista directora centro
> Santa Teresa de Jesús. Sonia.
> Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

Como se puede ver en las evidencias obtenidas hemos observado que todos los centros han seguido un proceso de dotación de infraestructura similar en Educación Primaria. Esto se debe a que son centros que dependen de la Junta de Castilla y León y la Junta ha llevado a cabo la estrategia “Red de Escuelas Digitales

de Castilla y León Siglo XXI" (Red XXI)[25]. Esta estrategia se configura como la aplicación en el ámbito autonómico, del Proyecto Escuela 2.0 del Ministerio de Educación. Entre las líneas de actuación de Red XXI se dota de equipamiento TIC con mini-portátiles a los centros educativos para su uso por el alumnado. Esta dotación se realiza en 4 fases: la primera de ellas (2010-2011) se dirige a centros escolares que impartan enseñanzas de 5º y 6º de Educación Primaria; la segunda fase de aplicación (2011-2012) da continuidad a esta dotación, haciéndola extensiva a todo el alumnado de estos cursos; la tercera y cuarta fase de la estrategia (2012-2013; 2013-2014) dota con mini-portátiles a los cursos 1º y 2º de Educación Secundaria. En el curso 2012-2013, se otorgó la última dotación de mini-portátiles en los centros por falta de presupuesto, sin embargo el programa Red XXI sigue vigente con otras líneas de actuación.

De este modo, las infraestructuras se han distribuido a los centros educativos en función de prioridad.

Cabe destacar que tras la finalización de esta segunda fase (2012) en Educación Primaria (cursos 5º y 6º) que parece que estaba apoyando de una manera razonable la incorporación de las TIC, el propio programa en sí mismo tenía carencias. A continuación mostramos lo sucedido en algunos de los centros mencionados con los siguientes argumentos.

Ángel manifiesta que se confirmó la dotación de mini-portátiles en el mes de diciembre de 2012, cuando la segunda fase del programa finalizó. En el mes de enero del 2013 supuestamente iban a llegar, sin embargo en el mes de abril aún no habían llegado los mini-portátiles, ni la instalación pertinente.

> Ángel: [...] Nos llegó la carta que nos lo habían concedido, vino un supervisor…esto fue en diciembre del 2012 "en enero os llegan", toda la instalación y pizarras digitales tenían que venir a cargo del centro…"en enero os viene…" estamos a finales de abril y no ha llegado.
>
> Entrevista maestro centro
> Apostolado del Sagrado
> Corazón de Jesús. Ángel.
> Abril 2013. Curso 2012-2013.

[25] ORDEN EDU/303/2010, de 9 de marzo, por la que se regula la autorización de uso privativo de ordenadores mini-portátiles en el marco de la Estrategia Red de Escuelas Digitales de Castilla y León Siglo XXI (Red XXI) y se establecen las condiciones para su uso con carácter educativo.

Sonia hace una crítica al programa Red XXI y a sus fases de aplicación en los cursos 5º y 6º de Primaria, menciona que no se han realizado. Explica que la primera de ellas más o menos se ha llevado a cabo y dotaron de mini-portátiles sobre todo a centros de ámbito rural y a otros centros. La segunda fase, en la que tenían que estar todos los centros dotados de mini-portátiles, no se ha producido, y no ha habido respuesta institucional.

> Sonia: Red XXI en realidad fue una apuesta de la Junta de Castilla y León que no ha llevado a cabo, que tenía dos fases…la puesta inicial era que se comprometían a dotar a todos los alumnos de 5º y 6º de Primaria de todos los centros educativos de Castilla-León de mini-portátiles, hubo dos fases. Fase 1, en la que entraron en unos cuántos coles, sobre todo del ámbito rural y Fase 2 en el que se supone, que tenemos que entrar todos, esos ordenadores deberían haber llegado a finales del curso pasado, no han llegado y no se sabe qué va a pasar.
>
> Entrevista directora centro
> Santa Teresa de Jesús. Sonia.
> Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

Una vez que hemos mostrado los recursos tecnológicos de los que disponen los centros escolares, además de su trayectoria en la incorporación paulatina de las TIC y el tipo de proyectos que han llevado a cabo con TIC, a continuación destacaremos de qué manera los centros han influido en el proceso de formación en prácticas del alumnado y de la formación de la docente en activo.

Rosa y Cristina que han realizado las prácticas en el Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús comentan el uso que se hace de las TIC en las aulas con la maestra y el maestro, con los que han trabajado.

Rosa, no comenta nada de que haya estado influenciada por algún aspecto sobre el contexto TIC, tampoco por la maestra María. La alumna, solamente argumenta que la tecnología que María usa en el aula es la pizarra digital y el ordenador para la realización de actividades, mostrando vídeos, música, fotografía…con el objetivo de apoyar las explicaciones orales durante el periodo lectivo. La maestra por su parte, considera que una de las peculiaridades del centro educativo, el disponer de pizarras digitales en todas las aulas, ha condicionado el uso de las TIC por Rosa. A pesar de que este centro tenga pizarras digitales en todas las aulas no quiere decir que determine la utilización de las TIC por parte de los demás docentes del centro.

> Rosa: Se utiliza la PDI en el aula y no se utiliza otro tipo de tecnología, excepto el portátil que maneja la tutora. Desde la PDI se hacen actividades, se muestran fotografías, vídeos, se pone música a los alumnos/as y se utiliza de soporte en la explicación.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Rosa (y Cristina). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

> María: Sí porque tenemos pizarras digitales en todas las aulas.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> María. Centro Apostolado del Sagrado
> Corazón de Jesús. Junio 2013. Curso 2012-2013.

Sin embargo, Cristina comenta que una de las principales motivaciones para usar las TIC en el centro fueron las posibilidades proporcionadas por su maestro tutor. En este caso, la alumna le destaca entre otros profesores; lo que le ayuda a Cristina es tener un maestro 2.0 para poder realizar la unidad didáctica de las prácticas con el uso de tecnología. Ángel, además de utilizar la pizarra digital en todas las clases, también emplea aplicaciones específicas para Educación Primaria e incorpora la plataforma educativa Edmodo en su docencia. Asimismo, tiene el Ipad siempre preparado para conectarlo al proyector para mostrar documentos audiovisuales interesantes al alumnado.

De este modo, el maestro en su enseñanza utiliza recursos TIC para el desarrollo de actividades multiplicando sus posibilidades e intentando mejorar el aprendizaje del alumnado.

> Cristina: Más que el centro use o no las TIC, creo que según el tutor. En mi caso, mi tutor hace más uso que otros profesores, ya que es coordinador de TICs, y lo conoce y le gusta utilizarlas, lo cual influye para que yo intente hacer más uso de ellas también, y me plantee mi unidad didáctica en esa línea. En el caso de mi tutor, utiliza la PDI en todas las clases (como pizarra, para las explicaciones del libro de texto, actividades,...), uso de aplicaciones especificas para Primaria como programas de habilidad lectora,.. uso de la plataforma educativa Edmodo. Además siempre lleva el Ipad en la mano y a veces les enseña fotografías conectándolo al proyector…
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Cristina (y Rosa). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Ángel como maestro tutor de Cristina considera que existen una serie de factores como las pizarras digitales de todas las aulas y su conexión a Internet, la formación de los docentes en la aplicación web Smart Notebook, la utilización de recursos online y de las editoriales que hacen que influyan de manera positiva en Cristina y le ayuden en el uso de las TIC ya que lo ha estado observando en el aula desde que comenzó sus prácticas.

> Ángel: El centro dispone de PDI y conexión a Internet en todas las aulas. Todos los profesores han sido formados para el uso de la aplicación Smart Notebook. Se utilizan recursos digitales de las editoriales y otros recursos online. Creo que todos estos factores han influido positivamente en el aprendizaje de Cristina, ya que ha visto usarlos de manera ordinaria como un elemento más desde el primer día.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> Ángel. Centro Apostolado del Sagrado
> Corazón de Jesús. Junio 2013. Curso 2012-2013.

En este sentido, hemos de destacar que además de la influencia del maestro en la alumna, las posibilidades tecnológicas utilizadas de las que está provisto el centro (pizarras digitales, material multimedia de editoriales, recursos online…) y de la formación impartida a los docentes hacen que favorezcan el aprendizaje TIC de Cristina en sus prácticas y para su futura docencia.

Sara destaca que el contexto TIC donde realiza las prácticas el CEIP Ana de Austria le influyó mucho; por una parte en la manera de formarse con las metodologías y la integración de las TIC del centro, y por otra, en poder desarrollar su propia práctica con el uso de las TIC. Sara en ningún momento hace alusión al maestro con el que ha realizado las prácticas, David.

> Sara: Creo que influye bastante, primero en la oportunidad que voy a tener para aprender sobre herramientas y formas de trabajo que desconozco o que sólo conozco a través de lo que he leído. Además va a ser no sólo un "conocer", sino un "saber hacer" porque espero aprovechar esta oportunidad y utilizar la pizarra digital, tablets o portátiles, etc. que el centro dispone para hacer actividades o la UD.
>
> Entrevista individual alumna en prácticas.
> Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

En cuanto al CEIP Gonzalo de Córdoba, en este caso la influencia de las TIC la ha ejercido el alumno en prácticas Borja sobre la maestra que le acoge, Olga, en

la idea de realizar sus prácticas y su propuesta para el Trabajo Fin de Grado (TFG). Asimismo, Olga mostró su interés y motivación para poner en marcha ideas que le fueran surgiendo o le surjan de este proceso.

> Borja: Como mi TFG está orientado a las TIC, la profesora me ha comentado que a ver si le daba la idea concreta de lo que estaba trabajando porque a ella lo de implementar las TIC si que le llama la atención. Es predispuesta. Y si encuentra algo que pueda poner en práctica pues sí que le interesa bastante.
>
> Entrevista individual alumno en prácticas.
> Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Por otra parte, Olga considera que las peculiaridades del centro educativo, condicionaron el uso que hizo Borja de las TIC, en este caso comenta la lentitud de la red que impidió realizar contenidos preparados con TIC y Olga planteó la idea de tener una segunda sesión preparada como opción, por si falla la tecnología. Con frecuencia la tecnología falla en el aula, en este caso un fallo técnico posiblemente por la imposibilidad de una conexión de red mejor por falta de presupuestos. De este modo, los problemas que ocurren en la realización de actividades que dependen del centro no son ajenos a la tarea docente y si la solución no es instantánea hay que tener una segunda tarea preparada.

> Olga: El principal problema del uso de las TIC ha sido precisamente la baja calidad de redes del centro. Todo esto te puede condicionar mucho una sesión que tengas preparada; e incluso, a veces, tener que dejar de impartir ese contenido. Hay que tener preparados otros contenidos por si esto sucede.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> Olga. CEIP Gonzalo de Córdoba.
> Junio 2013. Curso 2012-2013.

En el centro Santa Teresa de Jesús, y su contexto en relación con las TIC, Yayi reflexiona sobre la importancia que tiene en nuestra sociedad estar recibiendo formación continua en cuanto al uso e integración de las TIC. A su vez destaca el importante papel que pueden tener las TIC a la hora de fomentar la colaboración y conexión entre la labor educativa que desarrollan los docentes en el centro en relación con el objetivo de implicar a las familias a lo largo de todo el proceso educativo.

> Yayi: Me parece bien, me voy adecuando, también entre los compañeros nos ayudamos, con los padres nos comunicamos por la plataforma,…
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

Cabe destacar la importancia del papel del docente formado para integrar las TIC en los centros y sus actitudes hacia la enseñanza-aprendizaje para incorporar poco a poco innovaciones con TIC adaptándolas a la metodología que desarrolle (Area, 2010). De este modo, ayuda a generar procesos de innovación y mejora educativa dentro y/o fuera del aula. Por ello, en este caso las TIC se utilizan como un recurso central de la enseñanza catalizador de la innovación pedagógica. Además, las innovaciones que se derivan del uso de las TIC hacen que se genere entre el profesorado actitudes reflexivas y críticas beneficiando la innovación y ayudando a replantear otras nuevas.

Una de estas innovaciones la podemos identificar en la que ha realizado Ángel, uno de nuestros maestros tutores de centro. Ángel llevó a cabo como innovación tanto metodológica como pedagógica el empleo en el aula de la plataforma social educativa (Edmodo).

Sin embargo, los demás maestros/as tutores en el uso e integración pedagógica de las TIC, las han introducido (en mayor o menor grado de aplicación y calidad) como un elemento de apoyo al trabajo realizado en el aula.

Asimismo, la implicación del alumnado en prácticas que ha acudido al centro y la docente en activo han tratado de implementar las TIC tanto como recursos para el aprendizaje de las materias curriculares como para el desarrollo de competencias específicas tecnológicas.

Para ello, el maestro/a tutor ha servido de apoyo para el alumnado en prácticas para que observara, analizara y valorara desde la comprensión y el sentido crítico los aspectos didácticos y organizativos del centro y del aula; además de diseñar y poner en práctica sus actividades (Guía docente Prácticum II ver anexo 59).

A través de esta declaración temática, hemos aportado las particularidades relacionadas con la trayectoria, la integración y el uso de las TIC de los centros donde el alumnado ha realizado las prácticas y la docente en activo trabaja.

Para ello, hemos tenido en cuenta los recursos tecnológicos de los que disponen los centros; en general, los 4 centros están bien dotados de recursos tecnológicos la importancia es el uso que se les da y cómo los aplican.

De este modo, cuando se dispone de equipamientos e infraestructuras que garantizan el acceso a las TIC, a veces, tanto alumnado como profesorado, usan las TIC de manera limitada y poco innovadora (Coll, 2009). Sin embargo, hemos de destacar el CEIP Ana de Austria por el uso de herramientas TIC 2.0 (Wikis, blogs) así como el uso extendido de la plataforma virtual de aprendizaje Moodle como repositorio de contenidos y realización de actividades educativas para todo el centro. Además, conecta familia y escuela, también realizan programas de radio a través de podcast y posee canal de youtube de actividades realizadas por el alumnado del centro.

Asimismo, hemos comentado que en la trayectoria que han tenido los centros en sus inicios con las TIC desde hace pocos años (entre 8 y 14 años atrás) han ido incorporando los recursos y el uso de TIC de manera progresiva a través de partidas presupuestarias de la Junta de Castilla y León destinadas para ordenadores u otras dotaciones de los propios centros. Este hecho se debe al avance tecnológico que se ha producido y que ha facilitado la integración de las TIC en los centros escolares.

Por lo que podemos aludir a la iniciativa del *Plan Avanza* (2006-2010)[26], plan nacional para el desarrollo de la Sociedad de la Información y de la Convergencia con Europa y entre Comunidades Autónomas, uno de los ejes del *Programa Ingenio 2010*[27] (Plan estatal I+D+I). Por lo que respecta al sistema educativo, se consiguieron entre otros logros, una mejora de las TIC en infraestructuras, recursos tecnológicos y formación del profesorado. Además, también este avance es debido a la Ley Orgánica de Educación (2006)[28] que integra entre otras la competencia digital que debe conseguir el alumnado al finalizar la educación obligatoria. Y asimismo, a las políticas europeas que inciden en la ruptura de la brecha digital.

---

[26] Plan Avanza 2006-2010. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Consultado por última vez el 10-03-2015 en http://www.agendadigital.gob.es/agenda-digital/planes-anteriores/DescargasPlan%20Avanza/1.%20Plan%20Avanza/plan_avanza_documento_completo.pdf

[27] Programa Ingenio 2010. Consultado por última vez el 10-03-2015 en http://www.ingenio2010.es

[28] Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.

A su vez, consideramos que los centros han tenido y tienen una escasa participación en proyectos institucionales TIC. Destacando el programa Red XXI del que han sido partícipes los centros.

También excepcionalmente, destacamos el CEIP Ana de Austria por su singular trayectoria en proyectos en el uso y desarrollo de las TIC. Por ello, consideramos que estos proyectos han ayudado a promover el uso y el aprendizaje de las TIC en el centro.

En este sentido, podemos resumir que nuestro alumnado ha estado influenciado en primer lugar por el uso de los recursos tecnológicos del centro que ha favorecido el desarrollo de sus prácticas. En segundo lugar, la influencia del maestro tutor 2.0 le ha ayudado a guiar y a mejorar el proceso de aprendizaje. En tercer lugar, la influencia del contexto de aprendizaje TIC le ha beneficiado por la manera de emplear curricularmente las TIC. En cuarto lugar, la influencia que favorece a la maestra tutora debido a la capacidad del alumno por integrar las TIC, este es el caso inverso en el que la maestra tutora aprende del alumno. Finalmente, la docente en activo se ve influenciada por el contexto en el que desarrolla su labor docente y por otros docentes que le ayudan a la adquisición de conocimientos en TIC.

4.6. Prácticas docentes

En esta última declaración temática destacaremos el análisis de las experiencias de enseñanza-aprendizaje que el alumnado en prácticas y la docente en activo han desarrollado a través de la incorporación de las TIC en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, mostraremos las prácticas relacionadas con el uso de las TIC en estos centros donde el alumnado ha desarrollado sus prácticas y donde desempeña su labor la docente en activo.

Algunas de las preguntas informativas que nos hemos planteado para profundizar en esta declaración temática, son las siguientes:

¿Qué tipo de prácticas de enseñanza-aprendizaje con TIC ponen en marcha en los centros donde realizan las prácticas nuestro alumnado? ¿Y la docente en activo?

Las competencias específicas que el alumnado en prácticas y la docente en activo han adquirido en la asignatura TIC, ¿cuáles de ellas está desarrollando o ha desarrollado en su práctica docente?

¿Qué dificultades sobre la incorporación y uso didáctico de las TIC encuentra el alumnado en prácticas y la docente en activo en el camino?

¿Qué herramientas tecnológicas para el apoyo de la docencia utilizan en su actividad docente?

Para arrojar luz sobre esta declaración temática presentaremos a continuación en la sección 4.6.1., el análisis de las experiencias del alumnado en prácticas realizadas en los centros y la docente en activo. Asimismo, en la sección 4.6.2., mostraremos el análisis de las prácticas docentes con TIC que desarrollan los maestros/as tutores del alumnado en prácticas en los centros.

4.6.1. Análisis de experiencias del alumnado en prácticas en los centros y la docente en activo

A continuación, abordaremos las experiencias que han llevado a cabo en los centros nuestros informantes. Para ello, en primer lugar haremos una breve descripción y contextualizaremos la asignatura Prácticum II o prácticas escolares que han realizado los futuros maestros/as. Posteriormente, analizaremos sus experiencias indicando de qué manera han utilizado las TIC en sus actividades propuestas en el aula. También mostraremos qué dificultades con las TIC se han encontrado en el transcurso de sus experiencias. Además, analizaremos las prácticas del alumnado y la docente en activo, tratando de identificar las competencias que han desarrollado en sus clases. Por último, expondremos cómo ha sido el transcurso de las prácticas del alumnado en los centros.

La asignatura del Prácticum II pertenece al Módulo Prácticum del Título y sus competencias básicas están definidas en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

La mencionada Orden alude a que los futuros maestros/as inicien su práctica docente y conozcan los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de los centros, a su vez, con el apoyo y tutela del profesorado universitario que ejercerá de *tutor/a académico* y con los maestros/as acreditados como tutores de prácticas, *maestro/a tutor*. Por ello, el Prácticum se desarrollará en centros de Educación Primaria reconocidos como centros de formación en prácticas por la Dirección Provincial de Educación, tal y como establece la Orden EDU/9/2012, de 13 de enero, bajo la tutela y supervisión de ambos tutores. (Guía docente Prácticum II, ver anexo 59).

Según la guía docente de la asignatura, la Relación que tiene el Prácticum II con otras materias, es la siguiente:

> Esta asignatura se apoya, necesariamente, en la formación básica adquirida previamente. Dicha formación ha proporcionado ya al estudiante conocimiento sobre las características, físicas y psicológicas del niño de la etapa de Primaria, contenidos pedagógicos, didácticos y organizativos de la realidad escolar, la atención a la diversidad, etc. Asimismo, cabe señalar la proyección que tiene el Prácticum en las materias didáctico-disciplinares, que han de proporcionar al estudiante competencias ligadas a los fundamentos disciplinares, curriculares y didácticos que permitirán, en este momento, el diseño, implementación y evaluación contextualizada de diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas curriculares de la Educación Primaria.
>
> Guía Docente asignatura Prácticum II.
> Grado de Educación Primaria (anexo 59)

El Prácticum II en Educación Primaria se cursa en el segundo semestre del 4º curso. Esta asignatura tiene 24 ECTS, consta de 600 horas con 12 semanas de estancia en los centros escolares que se refleja en una dedicación de 25 horas semanales.

En el Prácticum II han de someterse al contraste con la práctica escolar las competencias adquiridas en las asignaturas de los diferentes módulos del Título, incluido el de optatividad. De modo que las competencias se basan en otras competencias propias de las asignaturas del Título cursadas (Guía docente Prácticum II, ver anexo 59).

Asimismo, para ofrecer al estudiante la posibilidad de configurar distintos itinerarios formativos, según la orden mencionada anteriormente, y tal y como mencionábamos en el capítulo 1, en la sección 1.4.2. En este plan de estudios propone las menciones cualificadoras de 60 créditos. Para obtener alguna mención es preciso que el estudiante:

a) Curse las 5 asignaturas optativas (30 ECTS) del Módulo de Optatividad integradas en la materia que lleva el mismo nombre que la mención a la que ésta va ligada.

b) Curse, además, el Módulo Prácticum de acuerdo con la estructura que se especifica en este Plan de Estudios para las menciones cualificadoras: la asignatura Prácticum II y el trabajo fin de grado, con 24 y 6 créditos ECTS respectivamente.

De manera que puedan someterse a contraste con la práctica escolar las competencias adquiridas en las asignaturas de los diferentes módulos del título, incluyendo de un modo preferente el de Optatividad; deben cursarse de tal forma que se garantice la oportunidad de poner en marcha en la práctica escolar las competencias adquiridas en la materia vinculada a la mención que el estudiante desee obtener a través de las 5 asignaturas a las que se ha hecho referencia en el punto anterior (Memoria Plan de Estudios del Título de Maestro en Grado de Educación Primaria UVa, 2010, p.78) (ver anexo 4).

En referencia a nuestro alumnado en prácticas, Borja ha realizado el Prácticum II con mención cualificadora en Educación Física, centrándose especialmente en las asignaturas obligatorias del área de Didáctica de la Expresión Corporal y, sobre todo, en las asignaturas específicas del módulo de optatividad que configuran la mención de Educación Física (Guía docente Prácticum II mención Educación Física, ver anexo 60). Mientras que Sara, Cristina y Rosa han realizado el Prácticum II, centrándose en las materias propias del módulo de optatividad con la mención en Lengua Extranjera en Inglés (Guía docente Prácticum II mención Lengua Extranjera-Inglés, ver anexo 61).

El Prácticum II se organiza en 3 fases que conllevan una serie de tareas y funciones por parte de los agentes que participan en cada una de las fases, el tutor/a académico, el maestro/a tutor y el estudiante. A continuación, definimos cada una de las fases y mostramos las tareas y funciones del estudiante (Guía docente Prácticum II, ver anexo 59).

Las fases son las siguientes:
-1ª. Fase preparatoria: en la que se proporciona al alumnado una serie de pautas y criterios para el desarrollo de las prácticas.
-2ª. Fase de estancia y permanencia en los centros: es esta fase el alumnado conoce, participa y reflexiona sobre la práctica profesional en el aula de Educación Primaria.
-3ª. Fase de evaluación: fase en la que el alumnado realiza la memoria de prácticas.

En la tabla 4.5. se muestras las tareas y funciones que ha de desempeñar el alumnado de acuerdo a las diferentes fases del Prácticum II. (Feyts, Uva, ver anexo 59)

Estudiantes	
1ª Fase: preparatoria	-Asistir obligatoriamente a todas sesiones/seminarios preparatorios del Prácticum. -Realizar tareas encomendadas por el tutor/a académico o maestro/a tutor para una correcta incorporación al centro de prácticas. -Documentarse y revisar las asignaturas cursadas sobre Educación Primaria.
2ª Fase: estancia y permanencia en los centros	-Asistencia diaria centros escolares. -Asistencia a seminarios con tutores académicos. -Realización y entrega de tareas solicitadas por ambos tutores (informes). -Participar activamente en todas las tareas propuestas por maestros/as tutores. -Observar, analizar y valorar desde la comprensión y con sentido crítico, los aspectos didácticos y organizativos del centro y del aula. -Diseñar, poner en práctica y evaluar actividades educativas (unidades didácticas). Asesorado y supervisado por el maestro/a tutor.
3ª Fase: evaluación	-Realización y entrega del informe final. -Evaluar el programa del Prácticum y realizar propuestas de mejora.

Tabla 4.5. Fases, tareas y funciones del estudiante realizadas a partir de la Guía docente de la asignatura Prácticum II, 4º curso

De esta manera, una vez abordadas las principales cuestiones organizativas y metodológicas de la asignatura, a continuación analizaremos las actividades que ha desarrollado el alumnado en prácticas en los distintos centros seleccionados.

Hemos de destacar que las actividades que han llevado a cabo las alumnas en prácticas Cristina, Rosa y Sara, se basan en una propuesta de enfoque por tareas que a continuación explicamos.

El método de enseñanza utilizado se asienta en el aprendizaje de idiomas basado en tareas, es un método del enfoque comunicativo para el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2) en este caso inglés (Richars & Rodgers, 2001), que parte del análisis del lenguaje como instrumento de comunicación para llevar a cabo las tareas (Breen, 1987; Prabhu, 1987). De acuerdo con estos autores, una tarea en la que el alumnado adquiere diferentes conocimientos para abordar varias tareas y una tarea final propuesta y que logre realizar.

Por ello, estas alumnas en las sesiones de sus unidades didácticas han empleado varios términos que precisamos como son: actividades (rutinas, refuerzo, calentamiento…)/tareas indistintamente, además de -subtareas- término que conlleva a la tarea final con la que concluye cada unidad didáctica. Todas estas tareas presentadas están orientadas a la consecución de los objetivos de la unidad didáctica.

Además de tener en común la metodología del aprendizaje de idiomas basado en tareas en las unidades didácticas propuestas de inglés, a continuación, algunas actividades desarrolladas han seguido el método de Respuesta Física Total-TPR (*Total Physical Response*) (Asher, 1966), apoyándose en la teoría psicológica de la memoria que aumenta si se estimula a través de la asociación de actividades motoras durante el aprendizaje de lenguas. Este autor propone que el habla directa hacia el alumnado consiste en comandos u órdenes a los que el alumnado responde con respuestas físicas antes de que produzca respuestas verbales.

En este sentido, destacamos las experiencias de las alumnas Cristina y Rosa que han realizado las prácticas en el centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús.

Cristina ha realizado sus prácticas en este centro en 4º curso de Educación Primaria en los grupos A y B (grupos de referencia), en el área de Inglés, y la temática elegida para sus sesiones ha sido “At School” (en la escuela) (Unidad Didáctica-Prácticum II, ver anexo 62).

El método de enseñanza utilizado como hemos comentado con anterioridad se asienta en el aprendizaje de idiomas basado en tareas.

Cristina ha intentado seguir y no modificar la metodología de su maestro tutor Ángel, procurando que primasen las actividades basadas en la interacción con y entre el alumnado.

Para ello, Cristina ha elaborado 6 sesiones en sus prácticas, con una duración de una hora por sesión. Las actividades propuestas en cada sesión oscilan entre 3 y 7, dependiendo de su temporalización y dificultad. El tipo de actividades que ha planteado Cristina son de rutina, de introducción y de refuerzo: con uso de estructuras y expresiones en inglés, de vocabulario, de comprensión oral y escrita, etc. En su mayoría, las actividades han sido creadas por Cristina y minoritariamente otras que ha añadido, pertenecen al libro de texto del alumnado que viene acompañado por recursos y actividades en formato digital para realizar con

ordenador o a través de la pizarra digital que le han servido a Cristina como apoyo en sus prácticas.

A continuación, exponemos de acuerdo a cada sesión el tipo de actividades que Cristina ha desarrollado en sus prácticas.

En la tabla 4.6. se muestran los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la primera sesión correspondiente a la unidad didáctica desarrollada por Cristina para 4º curso de Educación Primaria.

SESSION 1		
	SPECIFIC OBJECTIVES	**CONTENTS**
UNIT 7 **AT SCHOOL**	– Become familiar with school vocabulary (places and classroom objects). – Practise listening and talking about school.	**Vocabulary:** Places: Main entrance, reception, secretary, theatre, chapel, computer room, corridor, laboratory, playground, court, sports hall, toilet, gymnastics room, board, classroom. Classroom objects: marker, highlighter, rubber, sharpener, scissors, stapler, ruler. **Review**: There is/There are Place prepositions
TIME	**ACTIVITIES**	**EVALUATION**
60´	1. Daily Routine 2. Welcome to our school. 3. My classroom 4. The magic schoolbag. 5. Play a game.	– Reproduce school vocabulary (places at school and classroom objects). (act. 2,3,4) – Listen and talk about school. (act. 2, 3,4)

Tabla 4.6. Sesión 1. Unidad Didáctica (ver anexo 62) perteneciente a las prácticas realizadas por Cristina. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

De acuerdo a lo reflejado en la tabla 4.6., la sesión 1 estuvo conformada por la puesta en marcha de 5 actividades.

En la primera de ellas, Cristina preguntó al alumnado en una breve actividad lo que hizo el pasado fin de semana (Tabla 4.6. Activities *1.Daily routine*)

En la segunda actividad, Cristina presentó a los alumnos/as un PowerPoint en la pizarra digital con imágenes del centro escolar, donde tuvieron que identificar los lugares y describirlos. Para ello, emplearon la estructura *There is/are* y utilizaron las preposiciones. Las imágenes mostradas del centro para esta actividad, son las siguientes:

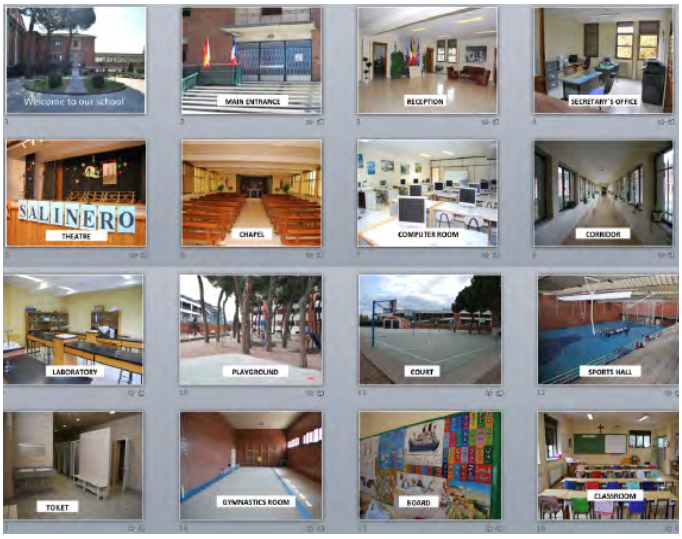


Figura 4.3. Imágenes del centro escolar. 2ª actividad. Sesión 1. Cristina, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

En la tercera actividad, Cristina describió algunos objetos del aula y los señaló. Después, preguntó a un alumno/a para que hiciese lo mismo, que señalara algún objeto del aula y preguntara a otro compañero/a por otro objeto. De este modo, favorece también la interacción entre compañeros/as, se refuerza el vocabulario y la estructura que se ha aprendido.

En la cuarta actividad, un alumno/a eligió un objeto situado en el interior de una mochila con material escolar, y lo describió sin decir el nombre. Quien adivinara el nombre debía repetir el proceso.

La última actividad de esta sesión, se trató de aprender más vocabulario usando para ello la pizarra digital donde Cristina proyectó un recurso en flash y el alumnado buscó los objetos según el guiado de la actividad. Se realizó en la siguiente web http://conteni2.educarex.es/mats/14445/contenido

En la sesión 2 se llevaron a cabo 7 actividades.

En la primera, los alumnos/as tuvieron que hablar acerca de las asignaturas que más les gustaba de la escuela, para ello utilizaron y crearon listas de vocabulario en la web spellingcity.com
Sobre la lista "School" ya creada por la alumna en prácticas, en http://www.spellingcity.com/crisnieto también pudieron hacer juegos y test para deletrear las palabras.

La segunda actividad de la sesión dos, Cristina les preguntó a los estudiantes qué asignatura les gustaba más y qué se estudiaba en cada una de ellas. Para ello utilizó diferentes tarjetas para representar las asignaturas escolares (véase figura 4.4.)

Figura 4.4. Tarjetas asignaturas. 2ª actividad. Sesión 2. Cristina, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

En la tercera actividad, los alumnos/as tuvieron que hablar sobre el horario de materias representadas por los diferentes individuos que aparecieron en la imagen mostrada en la pizarra digital. Para ello, utilizaron la estructura de los días de la semana y la representación de la asignatura que tuviera las personas propuestas como ejemplo (ver anexo 62).

Siguiendo con el horario escolar, en la cuarta actividad propuesta, el alumnado creó su propio horario en la pizarra digital. Cristina les preguntó a qué hora y día tenían una asignatura u otra, etc. Para que así trataran de construir correctamente la oración.

La quinta y la sexta actividad, se realizaron en la pizarra digital. En la primera de ellas tuvieron que pronunciar el nombre de la asignatura y ponerla en la casilla adecuada dependiendo de las sílabas que tenga (1, 2 o 3 sílabas). Mientras que en

la actividad 6, cada secuencia correspondía a 3 personajes y la relación (si les gustaba o no) con las 4 asignaturas que aparecían, lo que el alumnado tuvo que hacer fue poner si era correcto o no.

La última actividad también se realizó en la pizarra digital, completaron los espacios de las letras que faltaban de las asignaturas y deletrearon toda la clase.

Las sesiones 3 y 4 se plantearon para ver la parte gramatical de la unidad.

En la sesión 3 se han desarrollado 7 actividades.

En la primera actividad, los alumnos/as hablaron del tiempo y de lo que hicieron durante el fin de semana anterior utilizando oraciones con verbos en pasado simple.

La segunda actividad constó de tres partes: primero hubo que escuchar y leer con entonación una historia mostrada en la pizarra digital. Para ello, el alumnado se agrupó y a cada uno le correspondió el papel de un personaje. La segunda parte consistió en una serie de secuencias y hubo que decir si era verdadero o falso. Por último, entre el alumnado se hizo una revisión del vocabulario nuevo y de las expresiones de la historia contada. A continuación mostramos la actividad.

Figura 4.5. 2ª actividad. Sesión 3. Cristina, alumna en prácticas.
Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

La tercera actividad fue una continuación de la actividad 2. En este caso, el foco de atención fue la gramática, los tiempos verbales en pasado simple y el verbo *to be* en frases afirmativas, negativas e interrogativas.

En la cuarta actividad, Cristina explicó el uso de *there was/there were* para que los estudiantes interactuaran entre ellos y realizaran descripciones de imágenes en pasado, utilizaran expresiones de tiempo, etc.

La quinta actividad se trató de escuchar una conversación sobre lo que les gustaba y no les gustaba a las personas que iban a la escuela, después en una tabla aparecieron 5 personas y 3 materias y hubo que adivinar quién decía qué.

La sexta y séptima actividad son similares. En la primera de ellas se leyó "el reportaje de Peter" y escribieron 3 oraciones en pasado usando *He was/wasn´t good at…*En la otra actividad, había una serie de palabras (was/were/wasn´t/weren´t) que tuvieron que colocar para completar las oraciones en un pequeño texto.

La sesión 4 ha constado de 4 actividades.

En la primera actividad el alumnado interactuó hablando con el uso de nuevo vocabulario.

En la segunda actividad, se empleó el uso de la estructura *there was/there were* en diferentes situaciones.

La tercera actividad se realizó en grupos de 5 alumnos/as. Se propusieron dos imágenes (ver figura 4.6.), una con objetos, personas y animales, la otra sin ellos. Durante 2 minutos memorizaron los objetos de la 1ª imagen de la pizarra digital y después hicieron un listado de palabras en cada grupo. En la 2ª imagen recordaron los objetos. Para ello, se empleó el uso de *there was/there were* y de preposiciones. La estructura bien construida se recompensaba al grupo con 2 puntos, si no estaba del todo bien, un punto. La actividad ha sido creada por la alumna en prácticas Cristina con la aplicación web Smart Notebook[29] (software de aprendizaje colaborativo). Sin embargo, este tipo de formación específica TIC recibida para esta aplicación web en el centro escolar, no tiene un alineamiento con lo que previamente enseñamos al alumnado en la asignatura TIC en primer curso del grado de Educación Primaria. En la observación (ver anexo 39) que mostramos a continuación, se describe la realización de la mencionada actividad.

[29] http://www.smarttech.com

Figura 4.6. 3ª actividad. Sesión 4. Cristina, alumna en prácticas.
Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

9:41 A continuación, pasamos a otra actividad. Cristina les pregunta si se acuerdan de las preposiciones.
Cristina les pide al primero y último de cada fila una hoja. Ángel (maestro tutor) está ayudando a Cristina con el ordenador, al parecer hay algún problema, no encontraba la ubicación del archivo de la actividad a realizar.
Esta actividad la ha creado Cristina con la aplicación web Smart. Es la imagen de un salón de una casa compuesta por objetos, animales y personas. Observan la imagen, porque desaparecerá todo lo que hay en ella.
Se agrupan por filas, Cristina pone números a los grupos. Cada grupo tiene que ir haciendo frases con las preposiciones según la colocación del objeto de la imagen que elijan.
9:50 tienen 5 minutos para poner un listado en la hoja de las cosas. La frase puntúa y si repiten lo que otro grupo ha dicho puntúa de menos. Finalizan los 5 minutos.
9:55 Cada grupo va diciendo una frase (con la preposición) y van dibujando en la imagen el objeto que han dicho.

Informe 1ª observación 4ºA 14-5-2013.
Cristina, alumna en prácticas en centro
Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús.
http://www.gsic.uva.es/~saragar/Apostolado/Cris.Sesion1.html[30]

La última actividad se realizó mediante juegos y se centró en el deletreo de palabras y descifrar la palabra correcta de la lista de vocabulario creada en *spellingcity*: www.spellingcity.com/crisnieto

[30] Para acceder al informe: usuario: invitado contraseña: Inv1taDo

En la sesión 5 desarrollaron 4 actividades.

En la primera actividad, la maestra en prácticas interactuó con los estudiantes utilizando vocabulario nuevo.

En la segunda actividad, se reforzó el uso con frases con (*was/were) good at…* en afirmativas, negativas o interrogativas. A su vez, el alumnado tuvo que escuchar la frases y decir si eran correctas o no, contestando a las preguntas. Esta actividad, está soportada a través de la pizarra digital.

En la tercera actividad, el alumnado leyó una página de una revista con 4 personas y una pequeña descripción, en la que tuvieron que identificar con el nombre correcto de cada persona y responder a las cuestiones planteadas. Se realizó de manera individual pero a su vez también la revisión de todo lo que previamente han dicho con toda la clase en la pizarra digital.

En la última actividad, se trató de la primera parte de la tarea final, una actividad interdisciplinar del área de Matemáticas, el alumnado se organizó por parejas y tuvieron que hacer un "informe escolar" del curso anterior 3º de Primaria. Para ello, utilizaron 26 tarjetas creadas por Cristina, en las que se preguntan por parejas sobre su asignatura favorita; la respuesta dada la plasmaron con un dibujo de una cara, y si tenía una sonrisa la asignatura les había gustado. De este modo, los estudiantes interactuaron unos con otros y después lo exponían al resto de la clase, cada pareja la de su compañero/a.

A continuación, mostramos la actividad en la siguiente figura.

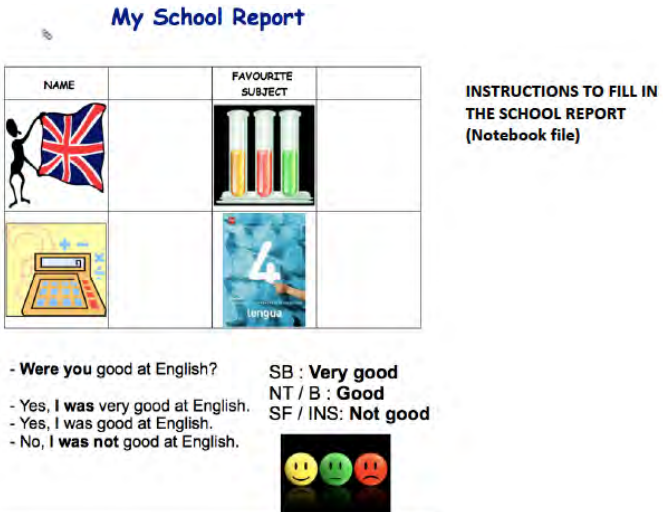


Figura 4.7. 4ª actividad. Sesión 5. Cristina, alumna en prácticas.
Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

Además el alumnado tuvo que usar todo el vocabulario empleado hasta el momento relacionado con la escuela, la gramática.

En la última sesión, se han realizado 3 actividades.

La primera actividad, Cristina describió las actividades a realizar y les hizo preguntas: *cómo están, si han estudiado*, etc.

La segunda actividad, en la que se ha desarrollado la segunda tarea final, "A class survey", se realizó una encuesta de satisfacción en el que se preguntó al alumnado por 4 asignaturas (*maths, science, english, spanish*) y en qué grado les gustó en su realización en el curso pasado (*very good; good; not good*). En general, la asignatura favorita fue inglés. Se trató de representar los resultados de la actividad de la sesión anterior. Y para extraer la información de la encuesta, Cristina facilitó al alumnado una plantilla de Excel para introducir los datos obtenidos en una serie de tablas para verlo reflejado en gráficos de barras y de sectores, y realizarlo en la pizarra digital. A continuación lo mostramos representado, según el grado de satisfacción del alumnado en cada una de las 4 asignaturas.

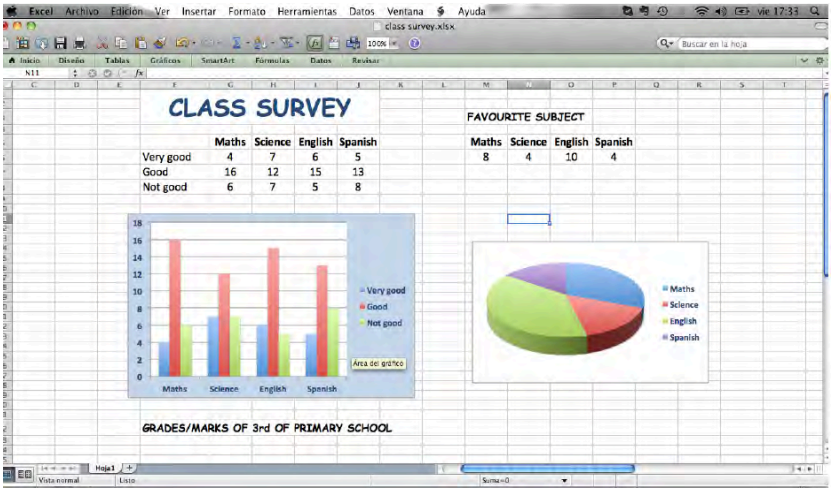


Figura 4.8. Representación gráfica encuesta. 2ª actividad, segunda tarea final Sesión 6. Cristina, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

En la última actividad de la sesión, se realizó por parte del alumnado un test final individual para evaluar la unidad 7 efectuada (ver en anexo 62).

Integración de las TIC

Una vez expuestas las actividades que Cristina implementó en su período de prácticas, analizamos a continuación el uso que ha hecho de las TIC en las actividades mencionadas. La mayor parte de las actividades interactivas se han realizado con la pizarra digital, por lo que Cristina ha hecho de mediadora intentando una participación activa por parte del alumnado. Algunas de estas actividades correspondientes al libro digital, se han elaborado en el aula posteriormente al desarrollo de la actividad realizada en el libro de texto. Podemos entender por tanto, que Cristina empleó las TIC como refuerzo.

Otras actividades a destacar en las que ha empleado las TIC han sido las creadas por la propia alumna en prácticas, tales como la actividad 3 de la sesión 4 con las dos imágenes (una imagen con objetos, personas y animales, la otra sin ellos) realizadas con la aplicación/software Smart Notebook de aprendizaje colaborativo para que el alumnado interactúe.

Además, la realización de otras actividades en webs educativas (actividad 1, sesión 2 y actividad 4, sesión 4) como la web http://www.spellingcity.com en la que la alumna en prácticas creó un enlace propio proporcionando al alumnado un

espacio para la búsqueda de recursos como apoyo a la unidad tratada "School" http://www.spellingcity.com/crisnieto para aprender vocabulario, deletrear, escuchar, juegos…estos recursos ayudaron a reforzar y a trabajar el vocabulario en el alumnado utilizando las TIC.

Por último, en las actividades realizadas de creación propia para la tarea final, las tecnologías se convirtieron en soporte principal de la actividad, como fue el caso de la segunda parte de la tarea final ("A class survey"). En esta parte, los estudiantes mostraron un especial interés por las TIC, con la ayuda de la aplicación Excel y su hoja de cálculo, de este modo estuvieron motivados y disfrutaron a la vez que aprendieron y desarrollaron la competencia digital.

Asimismo, creemos conveniente resaltar que la mayor parte de las actividades se han realizado en gran grupo, salvo en las actividades individuales desarrolladas en el libro. Además, en 2 actividades han trabajado en grupo (actividad 3 y 4, sesión 4) y otra de las actividades la han desarrollado por parejas (actividad 4, sesión 5). Las 5 actividades mencionadas con anterioridad, se corresponden con actividades creadas por Cristina.

También, durante las prácticas, Cristina ha utilizado la plataforma Edmodo para la realización de actividades propuestas para el área de Matemáticas, que su maestro tutor lleva usando como plataforma colaborativa (Informe 2ª observación, http://www.gsic.uva.es/~saragar/Apostolado/Cris.Sesion2.html[31] y en anexo 40).

En referencia a si Cristina ha usado las TIC en sus prácticas, su maestro tutor Ángel, argumenta que se ha interesado bastante en saber cómo ha integrado él las TIC en el aula, qué recursos ha utilizado (programas educativos, PDI,…) para poderlos incorporar en sus sesiones.

> Ángel: El uso de programas educativos, pizarra digital, internet, están muy integrados en mi aula. Cristina ha mostrado gran interés en saber cómo se usan y en utilizarlos en sus sesiones.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> Ángel. Centro Apostolado del Sagrado
> Corazón de Jesús. Junio 2013. Curso 2012-2013.

Además, durante el período de prácticas, Cristina tuvo que afrontar algunas dificultades con el uso de las TIC que se encontró en el centro Apostolado del

[31] Para acceder al informe: usuario: invitado contraseña: Inv1taDo

Sagrado Corazón de Jesús. Tales como la pizarra digital Mimio, ya que este modelo fue de los primeros instalados en el centro y la alumna en prácticas no la había utilizado; comenta que tuvo que aprender su manejo y que no era táctil a diferencia de la pizarra Smart ya utilizada en el centro donde realizó el Prácticum I el curso anterior; también para el empleo de la Mimio utilizó un puntero.

En este sentido, el maestro tutor Ángel, también considera la situación a la que tuvo que adaptarse Cristina a la conexión y a la pizarra digital Mimio con sus características (calibración, puntero…). Tenemos en cuenta esta problemática por las múltiples posibilidades de mercado que ofrecen los software de las diferentes pizarras digitales y su uso. Además, le enseñó el uso y manejo, y las diferentes posibilidades de la aplicación Smart Notebook. De este modo, Cristina pudo instalar el software en su ordenador, para crear actividades.

Otra de las dificultades que Cristina se encontró, es que el aula no estaba conectada por Wi-fi, lo que dificultaba el uso de dispositivos. Tal y como observamos en los siguientes extractos.

> Cristina: Una dificultad podría ser la utilización de la pizarra digital. Aunque en otras aulas hay Smart, en mi aula está la PDI Mimio que fueron las primeras pizarras que pusieron porque eran más baratas. Creo que hay poca diferencia entre ellas. La fundamental es que la Mimio no es táctil y sólo se puede usar con el lápiz específico y en principio requiere más destreza, aunque por lo general los niños la utilizan muy bien.
> El aula no tiene conexión Wi-fi, sino que va por cable, lo que limita el uso de algunos dispositivos.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Cristina (y Rosa). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

> Ángel: Cristina tuvo que familiarizarse con la conexión y puesta en marcha de la pizarra digital. La pizarra que hay en clase es Mimio y necesita ser calibrada constantemente. No es táctil, con lo que el uso del puntero dificulta el manejo de las aplicaciones.
> Cristina no conocía la aplicación Smart Notebook. Me dediqué a enseñarle su manejo, características y posibilidades. Le facilité el CD para que pudiera instalarlo en su ordenador personal y crear presentaciones.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> Ángel. Centro Apostolado del Sagrado
> Corazón de Jesús. Junio 2013. Curso 2012-2013.

Competencias TIC desarrolladas

De este modo, y por lo comentado anteriormente, identificamos algunas de las competencias generales y específicas de la asignatura TIC, cursada en primer curso del Grado de Educación Primaria, (ver tabla 4.2. y en anexos 1 y 4) que Cristina ha tratado de desarrollar con su alumnado a través de los distintos tipos de actividades junto con los recursos TIC utilizados.

Las competencias específicas a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC*, g. *Ser capaz de utilizar e incorporar las TIC adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje*, i. *Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.* Tal y como se han podido ver a lo largo del diseño que ha realizado la alumna se pueden identificar en los siguientes aspectos. Cristina realizó actividades como un juego por equipos para reforzar la gramática aprendida (There was/There were) entendiendo y practicando de manera oral y escrita su uso. Para ello, Cristina utilizó como recurso una aplicación/software Smart Notebook de aprendizaje colaborativo llevada a cabo en la pizarra digital para que el alumnado interactuase entre ellos/as a través de dos imágenes y que encontrasen sus diferencias, de este modo, identificaban y describían. Además de esta actividad, la alumna en prácticas propuso la realización de algunas actividades interactivas de matemáticas, en concreto de medida, usando la plataforma colaborativa Edmodo del mismo modo que empleó el maestro tutor por medio de la pizarra digital, como proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer y facilitar las tareas al alumnado; una vez que el estudiante finalizaba la actividad, aparecían los errores y aciertos resultantes. Asimismo, Cristina también propuso la actividad correspondiente a la tarea final ("A class survey") para la recogida y tratamiento de información del curso anterior por parte del alumnado a través de la aplicación Excel de Microsoft Office para hojas de cálculo, creando tablas y gráficos para reforzar conceptos.

Podemos concluir que tenemos estas evidencias que apuntan que Cristina sí que fue capaz de desarrollar las competencias específicas a., g., i.

La competencia general 7. *Ser capaz de utilizar procedimientos de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.* Esta competencia se puede reconocer en la actividad que Cristina propuso al alumnado para trabajar el vocabulario, buscando recursos web educativos (www.spellingcity.com) donde a partir de la introducción de un listado del vocabulario trabajado, se generó un enlace con test y juegos interactivos de *spelling* para que el alumnado reforzase y trabajase el vocabulario.

Por ello consideramos que con este argumento parece que la alumna sí fue capaz de llevar a cabo la competencia general 7.

Según el maestro tutor de Cristina, Ángel considera que durante las 12 semanas de estancia en el centro, en las que Cristina realizó sus prácticas, tuvo una progresión muy favorable. Destaca su inicio en el Prácticum con inseguridad en el manejo de TIC pero paulatinamente utilizó las herramientas que tuvo a su alcance y además mostrando gran interés. Asimismo, concluyendo las prácticas, Cristina creó sus propias actividades interactivas con la aplicación Smart Notebook. En este sentido, entendemos que existe cierta desconexión de lo que aprenden los alumnos/as en la asignatura TIC a lo que se hace en los centros con las TIC.

> Ángel: Cristina ha evolucionado muy satisfactoriamente. Comenzó el Prácticum muy insegura en cuanto al dominio de las TIC se refiere. Progresivamente fue usando todas las herramientas que estuvieron a su disposición desde el primer día. Ha mostrado mucho interés hacia esta materia. Al finalizar el Prácticum, incluso creó sus propias actividades interactivas con las plantillas de Smart Notebook.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> Ángel. Centro Apostolado del Sagrado
> Corazón de Jesús. Junio 2013. Curso 2012-2013.

De igual modo que Cristina, Rosa ha compartido el mismo centro para la realización de sus prácticas en el Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús.

Rosa ha desarrollado sus prácticas en 3er curso de Educación Primaria en los grupos A y B, en el área de Inglés. El tema que ha elegido para su unidad didáctica ha sido “At the sports centre” (En el polideportivo) (Unidad Didáctica-Prácticum II, ver anexo 63).

Al igual que Cristina, Rosa también ha utilizado en sus prácticas el aprendizaje por tareas y TPR.

Para reflejarlo en la unidad didáctica, la alumna llevó a cabo tareas intermedias orientadas a la tarea final y tareas planteadas por el libro de texto cuya realización ayudaría en gran medida a la facilitación de esas tareas intermedias.

Las sesiones realizadas por Rosa han sido 7, con una temporalización de una hora por sesión. Las actividades de cada sesión oscilan entre 4 y 7, dependiendo del tiempo estimado y el grado de dificultad. El tipo de actividades diseñadas por Cristina siguen la misma estructura en cada sesión, a excepción de la última (tareas finales): una de rutina inicial, una de introducción, varias de refuerzo, una de

calentamiento y una de rutina final. Algunas de estas actividades han sido creadas por Rosa y otras provenientes del libro de texto que a su vez se podían realizar en la pizarra digital.

En este sentido, exponemos por sesiones las actividades que Rosa ha diseñado para sus prácticas.

Además, cada sesión ha abarcado unos objetivos específicos planteados, con unos contenidos a tratar, las actividades a realizar, la temporalización de cada una de las actividades y su evaluación. En la siguiente tabla correspondiente a la sesión 1 de la mencionada unidad didáctica, lo representamos como ejemplo de las 7 sesiones realizadas para 3er curso de Primaria.

1		
	SESSION 1	
UNIT 7: AT THE SPORTS CENTRE	OBJECTIVES	SS should be able to: • Understand the topic of the unit. • Become familiar with vocabulary for sports. • Understand oral interventions and produce outputs.
	CONTENTS	• Sports vocabulary: football, baseball, basketball, chess, gymnastics, hockey, judo, table tennis, tennis, volleyball, badminton, rugby, handball, cycling, swimming, surfing, karate, running. • Review food vocabulary.
	ACTIVITIES	1. DAILY ROUTINE. 2. INTRODUCTION ACTIVITY: connecting with previous knowledge. 3. REINFORCEMENT ACTIVITY: magic bag. 4. REINFORCEMENT ACTIVITY: presentation of vocabulary by flashcards and the meaning by mime gestures. 5. WARM UP ACTIVITY: presentation final task. 6. FINAL ROUTINE: seven.
	TIME	One-hour session = 5′ + 10′ + 15′ + 15′ + 10′ + 5′
	EVALUATION (criteria and relation with activities)	• listen and understand oral interventions from the teacher (activities 1 and 6 (routines) and activities 2,3,4,5) • understand the meaning of sports vocabulary and is able to reproduce it (activities 3,4). • understand input and produce output (during all the session).

Tabla 4.7. Sesión 1. Unidad Didáctica (ver anexo 63) perteneciente a las prácticas realizadas por Rosa. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

En la sesión 1, que corresponde a la tabla anterior, se han elaborado 6 actividades.

La sesión se inicia con la actividad de rutina diaria que va a ser igual en todas las demás sesiones, el alumnado respondió a una serie de preguntas que Rosa hizo: *What´s your name? How old are you? How many brothers and sisters have you got?*, etc. Además de anotar en el cuaderno la fecha en inglés y de escribir el título del nuevo tema. De este modo, el alumnado se comunica, se expresa y se entiende de manera oral y escrita en inglés.

En la segunda actividad, Rosa introdujo al alumnado en la temática haciendo unas preguntas sobre los deportes -*Do you know What are sports? Do you know basketball? What sports do you play?...*- para ver qué tipo de conocimientos tenían sobre este tema a tratar. Asimismo, realizaron la actividad en la pizarra digital.

En la tercera actividad, Rosa llevó una bolsa "mágica", les explicó en inglés que al salir voluntario/a y coger un objeto de la bolsa sin mirar (son balones de varios deportes) y tenían que adivinar de qué deporte se trataba, respondiendo a las preguntas en inglés realizadas en este caso por Rosa; y así sucesivamente con varios alumnos/as. Después, eligieron la tarjeta del deporte perteneciente al balón correspondiente (tarjetas que ha realizado Rosa-*Sports flashcards*, ver anexo 63), y lo pegaron en la pizarra. De esta manera, se familiarizan con el vocabulario de los deportes.

La cuarta actividad, sigue la línea de la actividad anterior, los alumnos/as copiaron en sus cuadernos las palabras correspondientes a los deportes de las tarjetas creadas por Rosa y las palabras que ella escribió en la pizarra digital. Después, todo el alumnado repitió cada deporte por mímica, además de prestar atención a la fonética de estas palabras.

La quinta actividad versa sobre la presentación de la tarea final. Rosa presentó un PowerPoint en la pizarra digital para explicarlo de la siguiente manera: al final del tema, el alumnado tenía que mostrar a todos los compañeros/as lo que ha aprendido sobre el "desfile olímpico".

De este modo, en los Juegos Olímpicos hay una gran cantidad de países que compiten en diferentes deportes. Y para preparar el desfile, en primer lugar se establecieron los equipos. Estos equipos fueron: equipo azul, equipo negro, equipo rojo, equipo amarillo y el equipo verde. Cada equipo tuvo que crear su propio anillo olímpico para tratar de ganar una medalla de oro.

Cada equipo eligió un deporte para introducir en el desfile. Y los componentes del equipo tuvieron que tratar de hablar de ello con el fin de ganar su propia medalla de oro. Para ganar hay que hablar. ¿Cómo? Rosa lo explicó en otra de las sesiones (sesión 2, actividad 5).

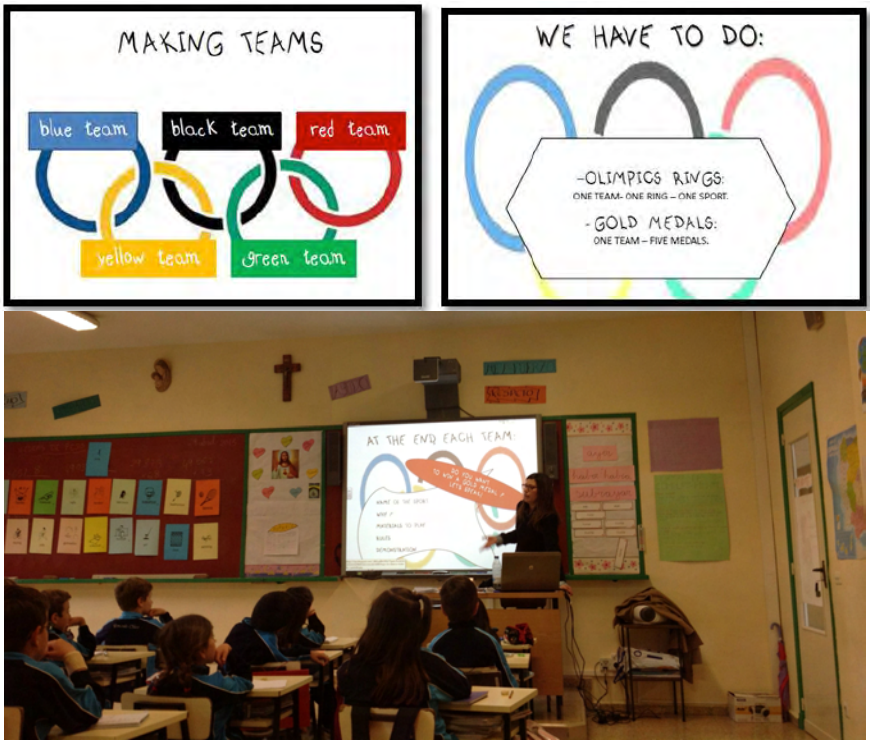


Figura 4.9. 5ª actividad: presentación de la tarea final. Sesión 1. Rosa, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

La última actividad llamada *seven* fue un juego de palmas, el alumnado tuvo que cantar a la vez que aplaudir, contando hasta el número 7 (*one, two…)* y realizando diferentes movimientos. Esta actividad de rutina final se repetirá en todas las sesiones propuestas incrementando el grado de dificultad. Y terminaron la sesión en inglés: *see you tomorrow/the next day…*

La sesión 2 ha constado de 6 actividades.

La primera de ellas sigue la misma rutina que se realizó en la primera actividad de la sesión 1.

La segunda actividad consistió en hacer una revisión de las actividades deportivas en la pizarra digital. El alumnado salió a la pizarra y eligió entre varias opciones la fotografía correcta, que era un deporte. Una vez que el alumnado ha marcado su elección, contestó una serie de preguntas propuestas.

La tercera actividad fue evaluar los conceptos adquiridos del día anterior, el alumnado tuvo que identificar el deporte junto al número que apareció en un listado y colocarlo en la imagen correspondiente. A continuación, podemos verlo en la actividad creada por Rosa.

Figura 4.10. 3ª actividad. Sesión 2. Rosa, alumna en prácticas.
Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

En la cuarta actividad, los estudiantes escucharon un diálogo del libro y luego leyeron el texto. Posteriormente, el alumnado preguntó por el vocabulario no comprendido y después hubo que encontrar la frase que correspondiera a cada diálogo (ver anexo 63).

La quinta actividad consistió en formar grupos de 4-5 personas para los equipos del "desfile olímpico", tal y como se describe en la observación realizada.

> Rosa reparte un papel y les dice que es un secreto. Los niños/as exclaman y comentan entre ellos. Ella les explica la actividad. Tienen que hacer el sonido del animal que les ha tocado en el papel. Están levantados alrededor de la clase. Se agrupan por animales y además en el papel también pone el color del aro olímpico que les corresponde, relacionado con la actividad que explicó en sesión anterior. Los estudiantes se alteran...están todos/as en pié.
>
> Informe 2ª observación 3ºA 30-4-2013.
> Rosa alumna en prácticas en centro
> Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús.
> http://www.gsic.uva.es/~saragar/Apostolado/Rosa.Sesion2.html[32]

Esta última actividad de rutina final se repite, como se explicó en la última actividad de la sesión 1.

La sesión 3 ha consistido en 7 actividades.

La primera actividad está basada en la misma rutina utilizada en la primera actividad de la sesión 1.

En la segunda actividad se expuso una pequeña prueba diseñada por Rosa que consistió en una hoja (ver anexo 63), donde los estudiantes identificaban los deportes y escribían su nombre debajo del dibujo.

La tercera actividad fue un juego de tarjetas que ayudó al alumnado con la gramática. Mediante este puzzle, los estudiantes identifican jugando el verbo *"do"* para hacer algún deporte y el verbo *"play"* para decir jugar a algún deporte.

La cuarta actividad, la realizaron en el libro, escucharon un audio y pusieron un número en una imagen y tuvieron que decir qué deporte hacer y qué deporte no hacer con el vocabulario ya aprendido.

La quinta actividad también la hicieron en el libro, reforzando la gramática completando el ejercicio con el tiempo verbal en presente y la oración de forma interrogativa en inglés.

---

[32] Para acceder al informe: usuario: invitado contraseña: Inv1taDo

En la sexta actividad continuó la elección del deporte para “el desfile olímpico” y para hacer el aro olímpico correspondiente. Con los aros hicieron una bandera para toda la clase. Y en el grupo eligieron un deporte.

En la última actividad de esta sesión, se repite la rutina final de la última actividad de la sesión 1.

En la sesión 4 desarrollaron 6 actividades.

La primera de ellas sigue la rutina de la primera actividad de la sesión 1.

En la segunda actividad hicieron dos pequeñas actividades del libro. En la primera identificaron qué deporte se practicaba en las imágenes representadas y los alumnos/as tuvieron que clasificar los deportes que se jugaban con balón/pelota y los que no. En la segunda de las actividades se trató de ver una imagen con los horarios de un centro donde se practicaban una serie de deportes. El alumnado tuvo que explicar qué deporte se practica y en qué sala; después escuchar el diálogo entre varias personas donde se habla de hacer deporte y escoger la hora de realización (Ver anexo 63).

En la tercera actividad, Rosa creó unas tarjetas (ver figura 4.11.) con el símbolo de “me gusta o no” y un deporte, en las que el alumnado se puso por parejas y leyó el mensaje que les había tocado sin que ninguno de sus compañeros/as lo viese. Después lo representaron a través de mímica para que lo adivinaran los demás.

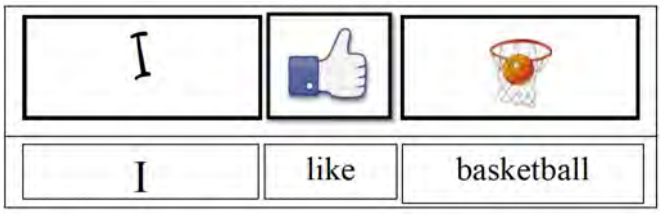
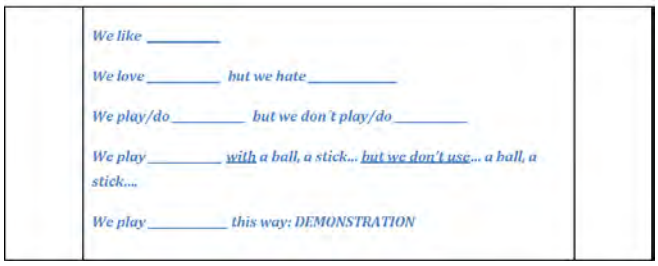


Figura 4.11. Tarjeta creada 3ª actividad. Sesión 4. Rosa, alumna en prácticas.
Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

La cuarta actividad propuesta realizaron dos actividades del libro. La primera de ellas observaron, leyeron y completaron el texto individualmente, donde aparecían una serie de personas realizando deportes o no. En la otra actividad propuesta, aparecían una serie de oraciones referidas a deportes que el alumno/a realiza o

hace con el verbo "*play*" y "*do*", tuvieron que rodear con un círculo la que creyeron como oración verdadera.

La quinta actividad, en "el desfile olímpico" los equipos terminaron de realizar su aro olímpico y prepararon oraciones para hablar del deporte elegido en el desfile.


We like _____

We love _____ but we hate _____

We play/do _____ but we don't play/do _____

We play _____ with a ball, a stick... but we don't use... a ball, a stick....

We play _____ this way: DEMONSTRATION

Figura 4.12. 6ª actividad. Sesión 4. Rosa, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

En la actividad sexta, se repite la rutina de la última actividad de la sesión 1.

En la sesión 5 se han llevado a cabo 5 actividades.

La primera de ellas sigue la misma rutina que se realizó en la primera actividad de la sesión 1.

En la segunda actividad, revisaron la actividad 4 que realizaron en la sesión anterior para poder practicar el idioma y el desarrollo de habilidades para interactuar.

En la tercera actividad, Rosa ha creado la actividad el museo de las señales, colocó folios con una serie de señales por el pasillo, recreando un recorrido: de dirección, de información, de ayuda… (ver anexo 63), el alumnado realizó lo que las señales indicaban. Esta actividad conlleva, por tanto, varios propósitos: introducir nociones sobre las señales, sobre su función y sobre la importancia de recibir, comprender y seguir instrucciones. Esto último comentado, guarda relación con lo tratado en el deporte.

En la cuarta actividad, con una imagen que aparece en el libro mostraba una serie de señales indicando varios lugares y preguntas en inglés referidas a diferentes horarios, edades y precios que aparecen de esos lugares. El estudiante explicó con mímica el vocabulario que no sabía y contestó a las preguntas. También la realizaron en la pizarra digital.

Esta última actividad se repite del mismo modo que la última actividad de la sesión 1.

En la sesión 6 realizaron 7 actividades.

La primera actividad sigue la rutina de la primera actividad de la sesión 1.

En la segunda actividad se revisó la actividad 5 de la sesión 3 sobre el tiempo verbal en presente y el vocabulario de los deportes en inglés.

La tercera actividad consistió en dos actividades. En la primera de ellas el alumnado escuchó y completó con números referidos a horarios, edades y precios en inglés. En la segunda, una vez completados los datos de esta actividad anterior, se buscaron los lugares señalados en una imagen. También se realizó la actividad en la pizarra digital como refuerzo.

Figura 4.13. 3ª actividad. Sesión 6. Rosa, alumna en prácticas.
Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

La cuarta actividad relacionada con la anterior, se profundizó en la presentación y revisión de contenidos sobre precios, horarios y edades en inglés. Además de hacerlo con otras imágenes en un PowerPoint preguntando al alumnado de manera activa.

En la quinta actividad se escuchó una canción en inglés acerca de la importancia de las señales y con la letra de la canción puesta en la pizarra digital, además del libro. Los alumnos/as la cantaron y gesticularon lo que representaba el significado de la canción.

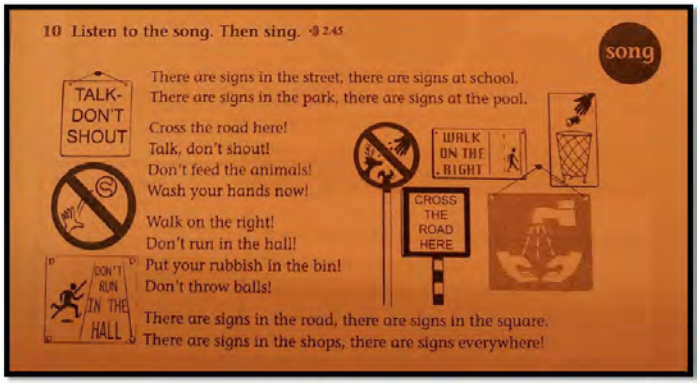


Figura 4.14. 5ª actividad. Sesión 6. Rosa, alumna en prácticas. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Curso 2012-2013

La sexta actividad, tiempo de equipos, es el último día para preparar el discurso del “desfile olímpico”. Rosa les explicó y recordó que si hablaban en inglés sobre un deporte, podían ganar la medalla de oro. Los alumnos/as estaban de acuerdo y hablaron con sus equipos para decidir.

La séptima actividad repitió de nuevo la última actividad de la sesión 1.

En la última sesión se han elaborado 4 actividades.

La primera de ellas continuó con la misma rutina que se realizó en la primera actividad de la sesión 1.

La segunda actividad fue un test final para evaluar algunas habilidades orales y escritas con todo lo realizado con anterioridad.

La tercera actividad fue la tarea final, el “desfile olímpico” y complementó la actividad previa, se realizó el discurso del deporte, en este caso se evaluó escribir y leer de forma adecuada y las habilidades para interactuar en el momento de la representación y previamente, cuando lo han preparado con sus compañeros/as. Los grupos hicieron el desfile por el aula, dos vueltas en al aula, una de ellas con la bandera y guía de grupos y la otra, portando la bandera al grupo a representar. Después de las presentaciones se entregó la medalla de oro.

En la última actividad de esta sesión se repitió la misma rutina igual que se realizó en la última actividad de la sesión 1.

Integración de las TIC

De este modo, Rosa desarrolló las mencionadas actividades en su período de prácticas en el centro. A continuación, explicamos el uso que ha hecho de las TIC en el aula. Algunas de las actividades que se realizaron de forma paralela en el libro y en la pizarra digital, como las actividades 2 y 4 de la sesión 5. De esta forma, la pizarra digital como recurso tecnológico facilitó la comprensión y el refuerzo de las actividades al alumnado, además de su participación.

Además Rosa, en algunas actividades, realizó presentaciones PowerPoint proyectándolas en la pizarra digital para sus contenidos como apoyo a las explicaciones y aclaraciones. Y de este modo, captar la atención del alumnado. Tal y como hicieron en la actividad 5 de la sesión 1 (“desfile olímpico”).

Asimismo, Rosa creó diversas actividades para los estudiantes de 3º de Primaria y como ayuda se ha servido del ordenador para la realización de: unas tarjetas con la representación de deportes, otras con un mensaje que acompañaba a la tarjeta, un test de vocabulario, etc.

En línea con lo anterior, destacamos que Rosa ha utilizado las TIC para crear algunas actividades sobre todo utilizándolas como recurso visual de apoyo, debido a que en su puesta en práctica las actividades que más se han desarrollado en este alumnado han sido actividades de comunicación y comprensión oral-escrita, de vocabulario, de interacción, de mímica, de repetición, juegos, etc., sin demasiada intervención de las TIC.

Las actividades comentadas, a excepción de las realizadas individualmente en el libro, fueron realizadas en gran grupo. También en cada sesión (excepto la sesión 5), hubo una actividad grupal (4-5 alumnos/as) referida al “desfile olímpico”.

Asimismo, señalamos una actividad por parejas desarrollada en la actividad 3 de la sesión 4.

En este sentido, la maestra tutora, María entiende que Rosa en sus prácticas ha empleado las TIC en las actividades en las que se usa el juego como aprendizaje y en la presentación de los contenidos de las actividades. Según la pregunta realizada a los maestros/as tutores *¿ha usado el alumno/a en prácticas las TIC? Si es así, describe en qué momento las ha usado y con qué objetivos.* A lo que María argumenta.

> María: Sí, tanto para las actividades lúdicas como para la presentación de contenidos.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> María. Centro Apostolado del Sagrado
> Corazón de Jesús. Junio 2013. Curso 2012-2013.

Asimismo, en el período en el que Rosa ha llevado a cabo las prácticas, considera que no ha tenido prácticamente ninguna dificultad con las TIC en el centro ya que el uso de la pizarra digital es fácil y su maestra tutora le ha apoyado y facilitado su uso. Además la alumna ya había utilizado alguna pizarra digital en las prácticas realizadas durante el Prácticum I, de tercer curso.

> Rosa: En principio, ninguna. El uso de la PDI es sencillo y estoy siendo ayudada en todo momento por mi tutora para su utilización, además de haberla utilizado en las prácticas del año pasado.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Rosa (y Cristina). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

En este sentido, la maestra tutora María comenta la situación vivida por Rosa en la que prácticamente apenas tuvo dificultades con las TIC. Únicamente destaca al inicio de las prácticas el periodo de adaptación con las TIC y el manejo.

> María: En principio la adaptación a ellas y el manejo.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> María. Centro Apostolado del Sagrado
> Corazón de Jesús. Junio 2013. Curso 2012-2013.

Competencias TIC desarrolladas

En relación con lo comentado con anterioridad, aunque la predisposición de Rosa siempre fue buena, las competencias desarrolladas en el uso de las TIC fueron más limitadas que en el caso anterior. Por ello, Rosa ha procurado desarrollar a través de las actividades propuestas para el alumnado alguna competencia correspondiente a la asignatura TIC (ver tabla 4.2. y en anexos 1 y 4) a lo largo de la implementación de sus diseños educativos.

La competencia específica a. *Ser capaz de conocer y aplicar en las aulas las TIC.* Esta competencia podemos identificarla en las actividades intermedias relacionadas con la tarea final y en la última propuesta de la alumna. Para ello, Rosa explicó todos los pasos a seguir para realizar la tarea final "el desfile olímpico" a través de un PowerPoint proyectado en la pizarra digital tratando de facilitar la comprensión al alumnado.

Otra de las actividades que la alumna realizó usando el libro digital fue la presentación de diferentes imágenes utilizando la pizarra digital para la comprensión e identificación de los deportes aprendidos de la sesión 2, actividad 2. En este caso, el alumno/a interactuó en la pizarra para su realización.

Por lo mencionado, podemos considerar que la alumna sí que fue capaz de desarrollar la competencia específica a.

En cuanto al período de prácticas de la alumna en el centro, María argumenta que desde que Rosa inició las prácticas su evolución ha sido muy satisfactoria. También destaca que siempre se ha prestado a colaborar en todas las situaciones.

> María: Muy positivo. Siempre ha estado muy dispuesta a ayudar y a trabajar en todo lo que fuera posible.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> María. Centro Apostolado del Sagrado
> Corazón de Jesús. Junio 2013. Curso 2012-2013.

También aportamos la experiencia de la alumna Sara que ha realizado las prácticas en el CEIP Ana de Austria. Sara ha impartido sus clases en 5º de Educación Primaria en los cursos A, B y C, en el área de Inglés, y la temática elegida para sus sesiones en la unidad didáctica ha sido "Holiday time around the world!" (Vacaciones en todo el mundo). (Unidad Didáctica-Prácticum II, ver anexo 64).

Sara, de la misma manera que Cristina y Rosa en sus prácticas se ha basado en el aprendizaje por tareas, y *TPR* tal y como comentamos con anterioridad. Además Sara añade otro planteamiento, el aprendizaje colaborativo apoyado por ordenador (CSCL-Computer Supported Collaborative Learning) (Dillenbourg, Eurelings, & Hakkarainen, 2001). Y el uso de PLE´s (Entorno Personal de Aprendizaje).

Siguiendo con este enfoque, el alumnado ha trabajado en 2 tareas propuestas para la sesión 5 y 6 (subtarea 3 y tarea final) que seguidamente describiremos, con el objetivo de desarrollar la competencia digital del alumnado a través del uso de herramientas web 2.0: Wikis, Blog y Libro Virtual.

De este modo, el alumnado trabajó colaborativamente en equipos de 3 personas, para la realización de las mencionadas tareas. Dentro de cada equipo, cada uno de los 3 componentes desempeñaba un rol diferente variando en cada tarea. Siendo un moderador/a, el/la portavoz que pedía al alumnado pensar en la justificación sobre la toma de decisiones; un secretario/a que escribía en el ordenador y un diseñador/a que era quien decidía sobre las presentación de la tarea a realizar.

Asimismo, Sara con el objetivo de planificar las sesiones que conforman su unidad didáctica y para enriquecer su propuesta de aula ha utilizado un PLE (Entorno Personal de Aprendizaje) que es un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza asiduamente para aprender (Adell & Castañeda, 2010; Castañeda & Adell, 2013). También ha permitido una mejor organización y la captación de la atención del alumnado.

Para ello, Sara creó un PLE en Symbaloo[33] una aplicación web que permite crear escritorios virtuales individualizados, organizar y crear páginas en forma de bloques y compartirlo. Además, Sara con la utilización del PLE ha permitido una mejor organización de todas las tareas, recursos y acceso a herramientas blog, wiki, libro virtual y ha captado la atención del alumnado. Tal y como refleja la siguiente figura.

[33] http://www.symbaloo.com

Figura 4.15. PLE en Symbaloo creado por Sara, alumna en prácticas en el CEIP Ana de Austria. Curso 2012-2013. Enlace http://www.symbaloo.com/mix/englishlesson-holidays[34]

Sara planteó la unidad didáctica partiendo de una propuesta final acordada a través de consenso entre el alumnado sobre el tema y la forma de trabajo; estableciendo la tarea final y tres intermedias; todas orientadas a la acción, para desarrollar diferentes habilidades en el alumnado necesarias para llevar a cabo la tarea final. Los alumnos/as fueron conscientes de por qué y para qué desarrollaron las tareas, ya que las mencionadas tareas tuvieron un objetivo claro y real enmarcado en una situación comunicativa de la vida cotidiana, como: cantar una canción o mantener una conversación con un compañero/a sobre las vacaciones.

Las sesiones realizadas por Sara han sido 6, con una temporalización de una hora por sesión. Las actividades de cada sesión son diversas por lo que las especificaremos en cada una de ellas. Además, la mayoría de ellas han tenido una duración estimada menor a 10 minutos, para no perder la atención del alumnado, como la alumna mencionaba en su memoria de prácticas. Asimismo, hemos de destacar que todas las sesiones han seguido la misma rutina de actividades de inicio y de fin de sesión; además de las actividades calentamiento, de refuerzo y de las actividades principales, tareas y subtareas (ver anexo 64).

[34] El PLE las *task 1*, *task 2*, *task 3* y *final task* están modificadas por Sara la alumna en prácticas para un curso a posteriori de Virtual Learning que hizo y amplió estas actividades.

A continuación exponemos las rutinas iniciales planteadas:
-Saludos: diferentes maneras para decir "hello" música: http://www.youtube.com/watch?v=qGaOlfmX8rQ
-Qué vamos a aprender hoy
-Actividad de calentamiento: actividades para activar al alumnado previas a las que requieren más concentración, como:

- •trabalenguas: *Tongue Twister* (sesión 1), lo escucharon y trataron de repetirlo;
- •canción: crearon una canción utilizando la letra de la sesión anterior (sesión 2);
- •juego con tarjetas: *Board Slam* (sesión 3), los estudiantes se dividieron en 2 grupos. Las tarjetas con las palabras estaban colocadas en la pared y los estudiantes leyeron todas. Los estudiantes se alinearon en sus equipos a ambos lados de la pared con un matamoscas. El profesor comenzó a contar una historia y mostró una de las fotos. La primera persona de cada equipo fue corriendo a golpear la palabra correcta de las tarjetas. El primero que lo hiciera, ganaba 1 punto;
- •canción: *The months* (sesión 4), los estudiantes cantaron las canciones para aprender los meses del año http://www.youtube.com/watch?v=EEOhuuKtFYU http://www.youtube.com/watch?v=v608v42dKeI
- •juego: *Crazy stories* (ver explicación al final de la sesión 5)
- •juego: *The Ghosts* (ver a continuación la explicación en la actividad 2, sesión 4)

Las rutinas propuestas finales fueron:
-Plenario: qué hemos aprendido hoy.
-Despedida: con una canción http://www.youtube.com/watch?v=qGaOlfmX8rQ
Estas actividades siguen la misma rutina de realización y se han desarrollado en gran grupo.

También señalamos que se realizaron actividades TPR (ver anexo 64). Tomamos como ejemplo de actividad de rutina de la sesión 3, el juego TPR de *Slam Board*, juego de las tarjetas comentado con anterioridad en las rutinas propuestas iniciales.

Además Sara ha creado muchas de las actividades llevadas a cabo y definidas en la unidad didáctica. Asimismo, exponemos las sesiones que se han diseñado para las prácticas realizadas. Asimismo, junto con las actividades, cada sesión ha constado de unos objetivos específicos planteados, unos contenidos a tratar, la temporalización de cada una de las actividades y su evaluación. Tal y como mostramos en la siguiente tabla correspondiente a la sesión 2 de la unidad didáctica realizada para 5º curso de Primaria.

SESSION 3	Unit: Holiday time around the world!	60 minutes

Learning Objectives	Evidence for assessment
Through the development of this task the students should be able to: 1. To indentify and use different colloquial expressions to say hello. 2. To indentify and use different colloquial expressions to say bye. 3. To interact and talk about one's past holiday. 4. To give details about different places where they were on holiday 5. To give details about different activities they practiced on holiday.	**At the end of this session the students will be able to:** 1.2. To use different colloquial expressions for greetings. 3. To understand questions as: Where do you go on holiday? What do you do on holiday? Who do you go with? Where were you last holiday? What did you? Who were you with? 3.4.5. To answer correctly questions as: Where do you go on holiday? What do you do on holiday? Who do you go with? Where were you last holiday? What did you? Who were you with?
Contents	**Assessment tools**
0. Understanding and answering questions that include information about "where", "what" and "who". 2. Oral interaction in simulated situations using verbal and nonverbal responses. 3. Produce a simple oral text (through role playing) framed in a real life situation: saying what he/she did last holiday. 5.Awareness of the foreign language as a communicate tool. 11.Reflecting about one's learning process, work organization, group work and self-assessment. 13. Developing confidence in one's ability to learn a foreign language and value of collaborative work. 14. Value English language as a way to communicate and interact with classmates and people from other countries.	• Direct observation- Use a check list with above indicators. (See Annex IV) • Direct questions to students. • Assessment of the Subtask #2: Check-list for Subtask #2 (See Annex IV) • Students' co-assess Subtask #2: o After every team's task presentation, the rest of the teams give feedback regarding the performance. o After presenting all tasks students in an assembly vote and give points about their classmates' performance. Points to value: Effort, Creativity, More English Spoken.

	Grouping	Timing	Sequence of activity
Lesson management	Whole group	1min	**Greetings**: *"Different ways of saying hello Song"*
		1min	**What are we going to learn today?**
		3min	**Warm up: Flashcard game**: *Board Slam* (TPR game) Flashcards are around the class. Cards regarding: places, actions, people (where I was on holiday, what did I do, who did I go with) The teacher tells a story and shows picture of the places mentioned. Students run to slam the mentioned word card.
	Team work (teams of 3 people)	2 min	**Activity 1: Video Watching**: Explanation
		6min	Video Watching: "Tell me about your last vacation." http://www.youtube.com/watch?v=2v5AlmrqEug Pre-watching Watching
		10min	After-watching Students watch the video twice Answer some comprehensive questions in groups
	Whole group	3 min	**Subtask #2: Role play, chatting about Easter holiday** Explain the task
		1 min	Present an example of the task:
	Team work (teams of 3 people)	8 min	Prepare the task
	Team work (teams of 3 people) to the whole group.	15min	Presentation of the task (role play)
		6 min	**Report the task and vote**
	Whole group	1 min	**Plenary : What have we learnt today?**
		1min	**Bye Bye Song**

Tabla 4.8. Sesión 3. Unidad Didáctica (ver anexo 64) perteneciente a las prácticas realizadas por Sara. CEIP Ana de Austria. Curso 2012-2013

Teniendo en cuenta las actividades de rutina que tienen en común todas las sesiones, en la sesión 1 se han desarrollado 5 actividades y una subtarea 1.

En la primera de ellas, Sara trató de introducir la unidad, la tarea final y de discutir con los estudiantes acerca de las normas de organización del grupo de trabajo.

La segunda actividad fue la introducción a la sesión: *Holidays*!, en esta actividad Sara les contó que tenían que usar tarjetas para contar *dónde había estado* según la historia: *"Last Summer I was in Thailand teaching English in a school there. Also I spent 15 days traveling on holiday and I was in different places".* Tuvieron que colocar las tarjetas en la pared con el nombre de los lugares y las actividades realizadas.

La tercera actividad consistió en una lluvia de ideas. Se pidió al estudiante que respondiera a una serie de preguntas en la pizarra.

En la cuarta actividad el alumnado realizó un juego (TPR) de emparejar tarjetas unas con nombres de lugares con otras tarjetas con las imágenes de lugares que hubo que seleccionar.

La quinta actividad fue un juego en el que hubo que escribir en un papel un nombre de los lugares vistos en el vocabulario. Sara inició el juego describiendo el lugar, quien lo adivinara, continuaba el juego.

La subtarea propuesta para esta sesión, fue crear por grupos una versión propia de la canción del verano. Todos los grupos tuvieron que cantar e interpretar su versión y presentarla para que los demás compañeros/as la escucharan y la votaran. Además hicieron un informe oral evaluando a los compañeros/as y autoevaluándose los aspectos de la tarea.

En la sesión 2 se realizaron 3 actividades.

La primera actividad fue de lectura compartida de un cuento con todos los alumnos/as "Tilly and the Tsunami". Antes de su lectura los estudiantes tuvieron que predecir la historia cuando vieron la primera imagen. Mientras leían tuvieron que hacer preguntas. Y después de la lectura, hicieron una prueba, contestando a las preguntas de una pequeña pizarra donde tuvieron que escribir las respuestas. Esta última parte se hizo en grupo de trabajo.

La segunda actividad se realizó de manera individual y consistió en una actividad de escuchar y comprender diferentes conversaciones sobre personas que

estaban de vacaciones (*Who, Where...)* Se escuchó previamente y posteriormente, y se revisó.

La actividad 3 fue un juego a realizar con una bolsa de playa con tarjetas que hubo que leer previamente, antes de introducirlas en ella. Al sonar la música, los estudiantes cantaban a la vez que pasaban la bolsa. Cuando la música paraba, quien tuviera la bolsa de la playa debía sacar 3 tarjetas de cada color correspondientes a un lugar, a una persona y una acción. Con estos datos, sus compañeros/as tenían que adivinar dónde había estado de vacaciones, con quién y qué había hecho.

En la sesión 3 se realizó una actividad y una subtarea 2.

En la actividad vieron un vídeo "Tell me about your last vacation" http://www.youtube.com/watch?v=2v5AlmrqEug El alumnado visualizó dos veces el vídeo y contestaron a cuestiones de comprensión en grupos.

La subtarea 2 consistió en un "role-playing", tuvieron hablar sobre las vacaciones de Semana Santa. Los estudiantes forman grupos de 3 personas y tienen que preguntar y hablar de sus vacaciones pasadas. Los estudiantes trabajan en grupos de 3 o de 2 en 2. Preparan la conversación. Y posteriormente, presentan la tarea mientras que sus compañeros/as prestan atención a cada pareja. Después de la presentación, hacen un informe de forma oral evaluando a los compañeros/as y autoevaluándose y votan a los compañeros/as que mejor lo han hecho.

En la sesión 4 se llevaron a cabo 5 actividades y una subtarea 3.

La primera actividad fue un juego con tarjetas para aprender los meses del año. Se colocaron en dos columnas para que se pudieran leer, una con las tarjetas de imágenes y otra con tarjetas de palabras, la maestra comenzó a contar una historia y un voluntario/a recogió cada tarjeta de palabras/imágenes de acuerdo con lo que se contó.

La segunda actividad consistió en un juego que han realizado en 2 o 3 grupos. Dibujaron dos fantasmas en la pizarra que representaron las oportunidades de cometer o no los errores que tiene cada equipo. Para ello, escribieron una historia cada uno de los equipos con frases sencillas contestando a las preguntas para conocer los pronombres interrogativos: *When? Where? What? Who with?* Y tratar de seguir un orden correcto con los elementos y su escritura en inglés.

En la tercera actividad, Sara les contó a los estudiantes que había recibido un correo electrónico de su amigo inglés Rob. Rob fue uno de los estudiantes al que había dado clase en Inglaterra. Y le había enviado un calendario con las vacaciones en Gran Bretaña. Los estudiantes escucharon el correo electrónico y luego lo leyeron, posteriormente hicieron preguntas sobre él. Después trataron de encontrar e identificar las diferencias y similitudes entre las vacaciones escolares españolas y británicas. Seguidamente Sara explicó la subtarea 3 para que los estudiantes entendieran el propósito de esta actividad que se ha incluido en el Libro Virtual, y en la sesión siguiente.

En la cuarta actividad los estudiantes continuaron trabajando con autonomía sobre las similitudes y diferencias entre las vacaciones escolares de España y Gran Bretaña y lo fueron anotando en sus cuadernos.

En la quinta actividad (para los alumnos/as que terminasen antes) eligieron otro país del que sabían algo o tienen curiosidad y tuvieron que encontrar igualmente las similitudes y diferencias de las vacaciones escolares entre España y el otro país elegido. Para ello, lo han hecho a través de los recursos que Sara les ha proporcionado. Los estudiantes trabajaron de manera autónoma en sus equipos y tomaron notas en sus cuadernos.

Y por último realizaron el juego *Crazy stories*. Sara les explicó que tenían que escribir en un papel un tema y el nombre de un compañero/a. Los estudiantes doblaron el papel y lo pasaron a la derecha a otro compañero/a sucesivamente y escribieron otra palabra respecto a la acción, después respecto al dónde y al cuándo, para crear una historia. De este modo, emplearon indirectamente los pronombres interrogativos: *Who, what, where, when,* creando una historia escrita.

En este punto, destacamos que las siguientes 2 sesiones, fueron sesiones TIC, para ello el alumnado empleó los mini-portátiles del aula móvil.
En la sesión 5 se ha desarrollado la subtarea 3: *Are school holidays different in other countries?*

Los estudiantes crearon una lista o tabla en el Libro Virtual en la que presentan similitudes y diferencias entre las vacaciones escolares españolas y británicas. De la misma manera, los alumnos/as compararon España con otro país. Los estudiantes hicieron una presentación de su trabajo en el aula. Además dispusieron de recursos para realizar la tarea en el Libro Virtual y de un ejemplo online de ayuda. Tal y como se puede ver en la siguiente figura 4.16. y en el enlace: http://www.colegioanadeaustria.es/scrapbook/index.php?section=51&page=-1

El Libro Virtual que hemos mencionado el este centro se usa como recurso para todos los estudiantes de Primaria. Por último, han hecho un informe de manera oral autoevaluándose y han votado la presentación de los compañeros/as.

Figura 4.16. Subtarea 3 y recursos online. Sesión 5. Sara, alumna en prácticas. CEIP Ana de Austria. Curso 2012-2013.Enlace http://www.colegioanadeaustria.es/scrapbook/index.php?section=51&page=-1

En esta subtarea, hemos mostrado la forma en que Sara utilizó su PLE (Entorno Personal de Aprendizaje) (ver figura 4.17.). Además, en el centro donde esta alumna ha realizado las prácticas (http://www.colegioanadeaustria.es) ha tenido acceso a la plataforma virtual de aprendizaje Moodle. Especialmente dentro de esta plataforma se ha servido del Libro Virtual como aplicación web en la que se han desarrollado las tareas de la sesión 5 y 6 y sus propuestas educativas.

Tal y como muestran los siguientes extractos de una de las observaciones realizadas, Sara en la actividad intentó fomentar el trabajo colaborativo en grupos formados por los estudiantes. Estos agrupamientos se realizaron con la asignación de diferentes roles en el alumnado, de este modo el rol implicó una mayor responsabilidad en el alumno/a en la realización de la actividad y ayudó a promover

su aprendizaje autónomo. Además, para la actividad se emplearon los mini-portátiles, ofreciendo al alumnado recursos y herramientas con los que poder desarrollar la actividad en el Libro Virtual. Cabe destacar que en todo momento Sara tuvo en cuenta los problemas tecnológicos e imprevistos que a algunos estudiantes les surgieron con los ordenadores a lo largo de la actividad.

> La sesión es sobre las vacaciones, Sara inicia su clase en inglés. De fondo en la PDI tiene su PLE (Symbaloo). Les pregunta sobre *Eastern holidays*.
> 13:13 Sara les pone un vídeo con una canción con los meses del año en inglés.
> A continuación les habla de que si las vacaciones de verano (*Summer holidays)* son iguales en España que en Gran Bretaña.
> Sara desarrolla la mayor parte de la clase hablando en inglés.
> Va diciendo mes a mes qué vacaciones hay relacionadas con Gran Bretaña y va preguntando a los niños/as diferencias y similitudes con España.
> Les dice que van a hacer la *task number 3*. Para esta tarea utilizan los mini-portátiles. Tienen media hora para realizarla. Sara explica la actividad. Cada alumno/a tiene que desempeñar un rol en su grupo. Un moderador/a, un secretario/a que escriba y el diseñador/a. Les pide realizar 3 diferencias y 3 similitudes entre España y Gran Bretaña que lo realicen en el Libro Virtual del centro.
> Parece que en algunos grupos hay problemas con la red, Sara está tratando de resolver el problema tecnológico en dos grupos. En un grupo les pregunta Sara que si lo han cerrado bien…
> Sara ha solucionado el problema pero le reclaman de nuevo. Otro niño le dice que dónde, Sara le dice que pulse en "escribir".
>
> Informe 1ª observación 5ºB 3-5-2013.
> Sara alumna en prácticas
> en el CEIP Ana de Austria.
> http://www.gsic.uva.es/~saragar/AnaAustria/Sesion1.html[35]

[35] Para acceder al informe: usuario: invitado contraseña: Inv1taDo

Figura 4.17. PLE en la PDI para mostrar la subtarea 3, sesión 5, correspondiente a Sara, alumna en prácticas. CEIP Ana de Austria. 5ºB. Curso 2012-2013

En la última sesión se elaboró la tarea final.

En este caso, Rob el amigo inglés, envió un correo electrónico con el mural que ha preparado en su clase. Sara mostró el correo electrónico e hicieron preguntas a los estudiantes. Éstos crearon un mural sobre las vacaciones con los siguientes datos: *When do you go on holidays?; Where do you go on holidays?; What can you do on holidays?; Favourite Holiday.*

Holiday Time around the world! El mural lo realizaron en la wiki compartida para el centro, en este caso para tercer ciclo, cuyo enlace a la tarea final es http://educartic.wikispaces.com/finaltask (ver figura 4.18.). Los alumnos/as trabajaron en grupos de 3 personas, y cada grupo creó un mural diferente con imágenes buscadas en Google y más información de otras fuentes, describiendo unas vacaciones diferentes en su país: Semana Santa en España, vacaciones de verano en España o en otro país.

Como mencionábamos anteriormente, cada persona dentro del grupo tenía un rol asignado, en este caso el moderador/a es la persona que habla y debe preguntar a los miembros de su grupo para ver de qué manera realizan la justificación de las secciones hechas. El secretario/a lo escribe en el ordenador y el diseñador/a se

encarga de la búsqueda de las fotos y de organizar el mural. Posteriormente, cada equipo hizo una presentación de su mural a los demás grupos. Después pudieron hacerles preguntas (2 minutos por grupo). Cada equipo votó la presentación de sus compañeros/as, autoevaluaron su tarea y el trabajo en equipo. Posteriormente, los estudiantes escribieron comentarios sobre los trabajos realizados en el blog[36] de clase de tercer ciclo de inglés con la siguiente dirección: http://cpanadeaustriaingles.blogspot.com.es/p/ingles-3-ciclo.html

Las siguientes figuras corresponden a esta tarea final y a un ejemplo de una actividad realizada por uno de los grupos (Grupo E, ver figura 4.19.)

Figura 4.18. Wiki correspondiente a la tarea final de la sesión 6. Sara, alumna en prácticas en CEIP Ana de Austria. 5ºC. Curso 2012-2013. Enlace http://educartic.wikispaces.com/finaltask

[36] No hubo tiempo para realizarlo en clase, sin embargo algunos de los estudiantes han añadido comentarios generales voluntariamente respecto a la unidad en general, sobre todo destacan que les ha gustado mucho trabajar en grupo. http://cpanadeaustriaingles.blogspot.com.es/p/ingles-3-ciclo.html

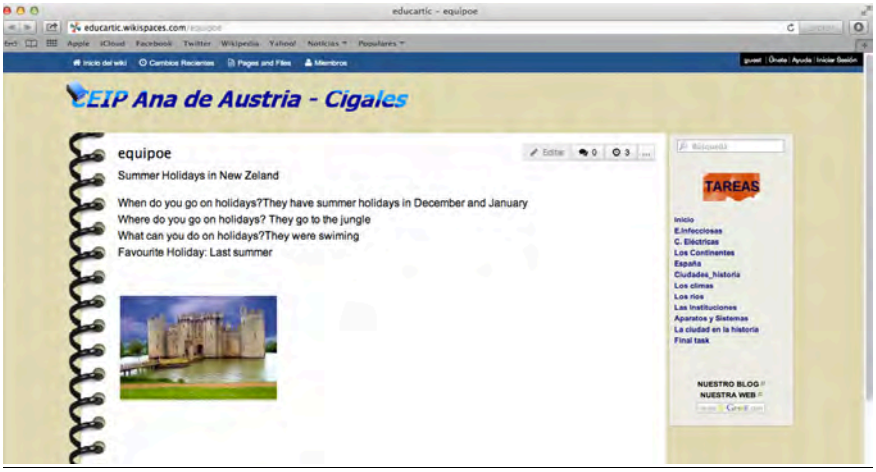


Figura 4.19. Wiki. Tarea final de la sesión 6. Grupo E 5ºC. Sara, alumna en prácticas en CEIP Ana de Austria. Curso 2012-2013. Enlace http://educartic.wikispaces.com/equipoe

En el siguiente extracto perteneciente a la observación de la realización de la tarea final podemos observar cómo Sara guía al alumnado con los grupos formados para poner en práctica la actividad en la wiki de tercer ciclo. Además les mostró el manejo de la wiki. Consideramos que Sara ha adquirido el conocimiento para gestionar una wiki debido a que la asignatura de TIC está diseñada en una wiki y de este modo, a Sara le ayudó haber realizado la asignatura en una plataforma de estas características. A su vez, en esta actividad, la wiki facilitó al alumnado flexibilidad para el desarrollo del aprendizaje colaborativo.

> Sara les dice que para la tarea a realizar hay que elegir un país y título.
> Sara abre el blog del centro y lo tienen que crear e incluir en la wiki del colegio de tercer ciclo. Qué acciones puedes hacer, dónde vas de vacaciones, cuándo…
> 13:31 Una vez explicada la actividad, los niños se sientan en los ordenadores de sobremesa para realizar la actividad en 30 minutos.
> Se agrupan en 6 grupos y Sara les va asignando una letra: A, B, C, D, E, F. Hay 2 grupos de 4 y los demás son de 3 alumnos/as. Les dice que tienen que hacer clic en el "editar", de este modo les aparece la barra de herramientas de la wiki de tercer ciclo de la web del colegio para que comiencen a editar y Sara les explica cómo hacerlo escribiendo cuando pinchen en "final task"
> En los grupos, buscan imágenes en google, piensan en el país…
> Sara les pone el temporizador en la PDI para que sepan el tiempo en todo momento que les falta para finalizar la actividad.

Los niños/as continúan trabajando en la actividad.
13:49 Algunos de los grupos han elegido países como USA, Francia, Nueva Zelanda...la mayoría de los grupos siguen contestando las preguntas de la actividad.
Ya casi es hora de salir, Sara continúa con uno de los grupos y les dice que hagan frases cortas…
13:54 Parece que tres grupos han terminado la tarea, los demás grupos siguen buscando fotos en google…
El tiempo de la actividad ha terminado, se oye un pitido que anuncia que han consumido todo su tiempo para la realización de la actividad de la cuenta atrás que había puesto Sara en la PDI. Les dice que den a "save" y cierren la sesión del ordenador.
13:58 Se empiezan a levantar…Sara les repite que cierren sesión y apaguen ordenador…

Informe 2ª observación 5ºC 8-5-2013.
Sara alumna en prácticas
en el CEIP Ana de Austria.
http://www.gsic.uva.es/~saragar/AnaAustria/Sesion2.html[37]

Integración de las TIC

Una vez descritas las actividades en el período de realización de las prácticas de Sara, mostramos el uso que ha hecho de las TIC en las mencionadas actividades. La mayor parte de las actividades de su unidad didáctica se realizaron fuera del libro seguido en el aula; buena parte de éstas se diseñaron y adaptaron o bien de otros libros o bien a través de recursos TIC. Casi todas fueron creadas de una forma u otrapor Sara.

Las actividades propias del libro que realizaron son: *Tongue Twister* (sesión 1), la lectura compartida del cuento y la actividad de escucha y comprensión (actividad 1 y 2, sesión 2); además de la actividad del correo electrónico de Rob (actividad 3, sesión 4).

Otras de las actividades diseñadas que adaptaron a través de otros libros o búsqueda de recursos como algunas de las rutinas iniciales propuestas con canciones con vídeos de Youtube, como apoyo y refuerzo a la unidad didáctica: *The months* (sesión 4), para aprender los meses del año: http://www.youtube.com/watch?v=EEOhuuKtFYU otra para saludar y decir "hello": http://www.youtube.com/watch?v=v608v42dKeI y de despedida: http://www.youtube.com/watch?v=qGaOlfmX8rQ

[37] Para acceder al informe: usuario: invitado contraseña: Inv1taDo

Otro vídeo "Tell me about your last vacation": http://www.youtube.com/watch?v=2v5AlmrqEug donde en grupos el alumnado contestan a las cuestiones de comprensión (actividad de la sesión 3)
Por último, las actividades creadas por Sara fueron las siguientes tareas y las subtareas.

Principalmente destacamos la subtarea 3 de las sesión 5 y la tarea de la sesión 6 que para ellas se utilizaron las TIC. En ellas el alumnado trabajaba en grupos de 3 con los mini-portátiles de manera colaborativa a través de la plataforma Moodle, con el Libro Virtual, el blog y la wiki. En la subtarea 3 (sesión 5), el alumnado entró en la web del centro y a través de la plataforma Moodle, escribió en el Libro Virtual presentando las similitudes y diferencias entre las vacaciones escolares españolas y británicas además de ayudarse con los recursos de diccionario online de Wordreference[38] y de la enciclopedia Wikipedia[39] y otras fuentes proporcionadas.

En cuanto a la tarea final de la sesión 6, el alumnado realizó la tarea en la wiki de tercer ciclo. Cada ciclo tiene una wiki en el centro. El alumnado hizo un mural con imágenes buscadas en Google y con información de otras fuentes para describir unas vacaciones escolares en su país o en otro.

Sara en ambas actividades TIC trató de llevar a cabo con su alumnado el aprendizaje colaborativo apoyado por ordenador (CSCL). Con este planteamiento de modelo colaborativo desarrollado en las actividades, creó un proceso abierto centrando el interés en un problema central a resolver. Para ello, los grupos formados por el alumnado tuvieron autonomía para decidir la forma de trabajo (en equipos de 3 personas) y Sara les ayudó como guía o facilitadora.

Cabe destacar que las tareas y subtareas se realizaron en grupos de 3 personas y prácticamente las demás actividades se desarrollaron en gran grupo.

Además, tal y como mencionábamos al inicio de la explicación de las prácticas de Sara, ella utilizó para conformar su unidad didáctica un PLE (Entorno Personal de Aprendizaje) para recoger todas las actividades en soporte tecnológico, como herramienta personal para organizar el trabajo realizado y captar la atención del alumnado.

Sara, a lo largo de la realización de sus prácticas se encontró un obstáculo en su docencia que ha sido su propio maestro tutor David, él no le facilitó ayuda ni

[38] http://www.wordreference.com
[39] http://www.wikipedia.org/

apoyo con las tecnologías, ya que a pesar de preguntarle por el uso que hizo y hace en sus prácticas docentes con las TIC y de todos los recursos de los que dispone el centro y de sus posibilidades educativas, le explicó a Sara que no utiliza apenas nada y no aporta nada en su docencia. Por lo que mostró una actitud crítica hacia las TIC. Sin embargo, Sara manifestó la gran diferencia de su maestro tutor comparándolo con el director del centro por la visión mostrada hacia las TIC de una manera totalmente abierta e integradora en la enseñanza-aprendizaje. Por ello, la implicación con las TIC del maestro tutor fue prácticamente nula, aunque utilizó algunas fuentes como Wikipedia o ha buscado canciones, etc., como apoyo y búsqueda de recursos para el desarrollo de las actividades.

> Sara: La primera dificultad que me he encontrado por ejemplo, yo a mi tutor le pregunto bastante, también un poco por ver dónde va y por qué hace las cosas y yo le he preguntado cuándo utiliza la pizarra digital, tiene el blog de inglés, tiene más recursos, el Moodle y le he preguntado cómo lo utiliza. No lo utiliza. Si fuera por el director todo sería informatizado, si fuera por no sé quién…tiene una visión crítica hacia las TIC, utiliza bastante Internet para utilizar fuentes, el ir a Wikipedia o buscar una canción,…dentro de la lección recurre a cosas que pueden ser interesantes para buscar cosas y apoyar…
>
> Entrevista individual alumna en prácticas.
> Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

En línea con lo anterior, Sara también ha comentado el ejemplo de la actividad que realizó el compañero maestro de David en el blog con el alumnado; y después David hizo la misma actividad, pero les dijo a los estudiantes que se lo entregaran en papel, que lo de escribir en el blog era voluntario. Este maestro al parecer tuvo una tendencia a acomodarse en el proceso, reacio a los cambios educativos. De este modo, podemos destacar la reticencia que sigue mostrándose por algunos maestros/as hacia las TIC y que con los diferentes cambios educativos han conducido a la necesidad de reconsiderar la forma de enseñanza-aprendizaje.

> Sara: Sí a los alumnos les resulta muy motivante, pero él no se implica más, no le pidas que…el otro día su compañero de primer ciclo propuso una actividad en el blog y él la propuso a sus alumnos/as, pero se lo van a entregar a él en papel. Han descrito la actividad en el blog pero él les pide que sea voluntaria y que no todos los alumnos tienen acceso a Internet en casa y que bueno que no lo va a pedir como deberes obligatorios pero que no se quiere implicar…podría hacer muchas cosas…
>
> Entrevista individual alumna en prácticas.
> Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Competencias TIC desarrolladas

De este modo podemos decir que Sara ha intentado desarrollar a través de las actividades propuestas para el alumnado diferentes competencias, entre las que destacamos las correspondientes a la asignatura TIC (ver tabla 4.2. y en anexos 1 y 4). Seguidamente, las exponemos junto con los recursos TIC utilizados para estas actividades mencionadas.

La competencia general 7. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea; y* las competencias específicas a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC,* g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC.* Estas competencias se han podido identificar en algunos aspectos de las actividades llevadas a cabo por Sara, en las que realizó una búsqueda de información a través de vídeos en Youtube: vídeo de una canción sobre "months" para identificar vocabulario, vídeo sobre "last vacation" de comprensión oral, y sobre todo a través de canciones para decir "hello" y "bye", para tratar de motivar al alumnado y que se divirtiera aprendiendo.

Además de las competencias mencionadas (7., a., g.), la competencia general 3. *Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos*; y las competencias específicas c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea*, f. *Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen,* i. *Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.* Estas competencias se han podido reconocer en algunos rasgos en las actividades como la subtarea 3 de la sesión 5 y la tarea final en la sesión 6.

En las actividades propuestas por la alumna, en la subtarea 3 *Are school holidays different in other countries?* el alumnado tuvo que indagar en las similitudes y diferencias entre las vacaciones escolares españolas y británicas. La actividad fue grupal y se desarrolló con roles entre sus componentes fomentando el aprendizaje colaborativo. Finalmente el trabajo fue presentado de manera oral en la pizarra digital. Para ello, los recursos que buscó para que el alumnado pudiera realizar el trabajo fueron la búsqueda de información en línea a través de la web de wikipedia y en el diccionario Wordreference y otras fuentes proporcionadas. Además se dispuso al alumnado de los mini-portátiles del aula-móvil para trabajar las búsquedas.

También utilizaron como recurso el Libro Virtual donde han realizado la actividad teniendo el acceso dentro de la plataforma virtual de aprendizaje Moodle.

Por otro lado, tarea final *Holiday Time around the world!* consistió en crear un mural sobre unas vacaciones diferentes en España o en otro país. Del mismo modo que en la actividad anterior, trabajaron en grupo para fomentar el aprendizaje colaborativo y con roles entre el alumnado. Posteriormente, cada equipo hizo una presentación en la pizarra digital. En esta actividad los recursos utilizados fueron el uso de los mini-portátiles, la búsqueda de información de las imágenes en Google y a través de otras fuentes de información, la wiki de tercer ciclo del centro y el blog como herramienta para la comunicación e interacción.

Asimismo la competencia específica e*. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.* Esta competencia se ha identificado en el desarrollo de las explicaciones de estas actividades. Para ello, Sara empleó como recurso en la pizarra digital, el empleo de su PLE (Entorno Personal de Aprendizaje).

Podemos concluir que tenemos algunas evidencias que apuntan que Sara sí que fue capaz de desarrollar las competencias generales 3., 7., además de las competencias específicas a., c., e., f., g., i.

Por último, explicamos que no hemos podido triangular las evidencias obtenidas con información procedente del maestro tutor David, puesto que se negó a contestar al cuestionario realizado a los maestros/as tutores que han acogido al alumnado en prácticas y que les formulamos al finalizar las prácticas del alumnado.

Del mismo modo que hemos expuesto el análisis de las prácticas realizadas por Cristina, Rosa y Sara, por último, destacamos las experiencias del alumno Borja en el CEIP Gonzalo de Córdoba.

> *Son las 9:45 de un soleado día de primavera. Sara, Juan y yo (Iván) llegamos al centro a las 9:45 de la mañana. Juan y Sara entran por la puerta principal mientras aparco. Al acercarme veo que Borja está en el patio junto a Yolanda, la profesora del Gonzalo de Córdoba que le ha acogido en prácticas. Nada más verla reconozco su cara. Estudiamos juntos en la Facultad. Ella Educación Física y yo Educación Especial. Borja nos acompaña por la escalera principal hacia la primera planta, donde se encuentran las aulas de 6º A y 6º B. Al subir la escalera me encuentro con un cartel que dice "Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo pequeñas cosas, puede cambiar el mundo". La frase me inspira y parece augurar un buen desarrollo de la sesión de hoy. En el trayecto hacia el aula*

de 6ºB Borja nos da las contraseñas de la red Wi-fi del centro para poder configurar los Ipads que usará el alumnado en la segunda parte de la sesión. Llegamos a un aula espaciosa y luminosa con 18 alumnos (12 chicas y 6 chicos) ¡nos miran con impaciencia!. Borja nos presenta y les pide que se presenten igualmente. Antes de comenzar la sesión, a las 10:10, Borja organiza al alumnado por grupos de seis. Esta agrupación será consistente a lo largo de las 5 sesiones. Cuando Borja va a comenzar, la profesora del aula, Yolanda, pide a los chicos/as que anoten en sus agendas que mañana realizarán una salida al parque de "Las Moreras" para seguir trabajando el tema de la orientación. Los niños/as se alborotan y casi no oyen a Yolanda decirles que tienen que pedir el permiso de sus padres para la salida…-Un niño dice en voz alta "¡¡eso suena muy bien, vamos a perder la clase de inglés!!, ¿no?"- Borja inicia su presentación. Les va a explicar el tema de la orientación y para ello, utiliza una presentación en PowerPoint en la Smart board…

Informe 1ª observación 6ºB 25-4-2013.
Boja, alumno en prácticas
en el CEIP Gonzalo de Córdoba.
http://www.gsic.uva.es/~saragar/GonzaloCordoba/session1.htm[40]

La viñeta anterior ilustra el comienzo de la unidad didáctica de Borja, que realizó sus prácticas en 6º curso de Educación Primaria en el grupo B, en el área de Educación Física. La unidad didáctica está diseñada con las sesiones centradas en el tema de Orientación (Unidad Didáctica-Prácticum II, ver anexo 65) integrando realidad aumentada.

Borja diseñó sus sesiones didácticas inspirándose en la teoría del descubrimiento guiado Bruner (1960; 1966) donde el alumnado se involucra de manera activa y va construyendo su propio aprendizaje buscando la respuesta a la actividad planteada. De modo que el alumno/a tiene que investigar, tomar decisiones y descubrir siempre orientado por el maestro/a.

Por ello, esta situación puede ser entendida como una situación de aprendizaje a través de espacios ya que los estudiantes aprenden en diversos escenarios y en múltiples capas (web, aumentada, física). A continuación, la figura 4.20. nos muestra los 3 espacios diferentes en los que se llevó a cabo el aprendizaje. Este alumnado de 6ºB ha colaborado y ha realizado las actividades de aprendizaje propuestas en 3 espacios físicos; el aula, el patio del centro, y un parque cercano Las Moreras. Además, los estudiantes también han interactuado a través de una capa aumentada

[40] Para acceder al informe: usuario: invitado contraseña: Inv1taDo

de los espacios físicos anteriores, ya que la realidad aumentada se utiliza para tender un puente sobre estos dos espacios, según lo sugerido por Azuma, Baillot, Behringer, Feiner, Julier, & MacIntyre (2001). También se les pidió a los estudiantes colaborar a través de un sitio wiki online y la utilización de aplicaciones de Google Drive, tales como el editor on line de textos colaborativos Google Drive. De esta manera, las 5 sesiones en las que se ha dividido la actividad se han desarrollado en paralelo a través de estos espacios.

Figura 4.20. Situaciones de aprendizaje a través de espacios

El diseño educativo generado por Borja constó de 5 sesiones con la siguiente temporalización dependiendo del espacio y de la actividad. Las sesiones 1 y 3 se desarrollaron en el aula en 1 hora de duración. La sesión 2 se llevó a cabo en el Parque de Las Moreras durante 1 hora y media. La sesión 4 se desarrolló en el patio del centro Gonzalo de Córdoba en 1 hora y media. La última sesión se implementó en el Parque de Las Moreras con una duración de 2 horas. Tal y como podemos observar en la siguiente tabla.

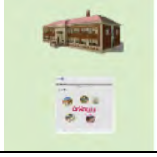
Sesión	Fecha	Espacio físico	Enlace web[41]	Temporalización
Sesión 1	24/4/2013	Aula del centro	http://www.gsic.uva.es/~saragar/GonzaloCordoba/session1.htm	1 hora
Sesión 2	2/5/2013	Parque de las Moreras	http://www.gsic.uva.es/~saragar/GonzaloCordoba/session2.htm	1 hora y media
Sesión 3	3/5/2013	Patio del centro 	http://www.gsic.uva.es/~saragar/GonzaloCordoba/session3.htm	1 hora y media
Sesión 4	6/5/2013	Aula del centro	http://www.gsic.uva.es/~saragar/GonzaloCordoba/session4.htm	1 hora
Sesión 5	10/5/2013	Parque de las Moreras	http://www.gsic.uva.es/~saragar/GonzaloCordoba/session5.htm	2 horas

Tabla 4.9. Diseño educativo de las Sesiones planteadas por Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013

A continuación, describimos las actividades realizadas en cada sesión.

[41] Para acceder al informe: usuario: invitado contraseña: Inv1taDo

La sesión 1 estuvo dedicada a una introducción general a la orientación. Borja explicó en un PowerPoint algunas cuestiones generales sobre cómo leer mapas, el uso de una brújula o la forma en líneas de contorno representadas en un mapa topográfico. Después de unos 35 minutos de presentación, se les pidió a los alumnos/as generar en 3 grupos de 6 personas, un croquis de la clase que representase todos sus elementos. Para ello, los estudiantes utilizaron Ipads dotados de 3G para crear los croquis del aula para después poderlos compartir con el resto de la clase en la wiki creada para la unidad "Oriéntate"

Figura 4.21. Wiki "Oriéntate" creada para la unidad didáctica de Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013

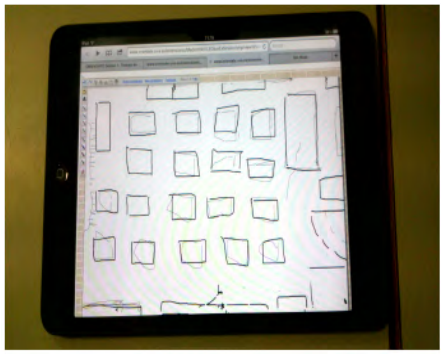


Figura 4.22. Croquis del aula realizado para la sesión 1. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013

La sesión 2 tuvo lugar en un parque público cercano llamado Las Moreras. Los grupos se mantuvieron exactamente igual que en la sesión anterior. A cada grupo se les dió un mapa con una porción asignada del parque. Para ello, se les pidió a los estudiantes que localizasen 5 elementos con un interés especial para ellos/as en

ese espacio asignado (es decir, una fuente, una caseta, etc.). Asimismo, el grupo tuvo que elaborar una pregunta relacionada con cada uno de estos elementos. Además se les pidió dibujar en papel con un lápiz, el croquis del parque y situar los elementos elegidos. A continuación, en el extracto de la observación siguiente relatamos cómo se ha desarrollado la actividad el grupo 1. En esta sesión destacamos que la actividad de esta área se desarrolló en un espacio diferente al aula tradicional, de este modo, hizo que el alumnado pudiera orientarse en entornos no conocidos. Además, el trabajar esta actividad en grupos hizo que se fomentara el espíritu colaborativo. El alumnado recogió datos a través de la observación mientras que se orientaba en el espacio. Para ello, les ayudó la utilización de Ipads como herramienta motivadora para realizar la actividad para estimular al alumnado en su aprendizaje.

> Grupo 1
> 9:48 Los grupos están divididos (3 grupos de 6 niños/as). Yo (Juan-observador) estoy con el Grupo 1 y con Yolanda. Nosotros salimos. Vamos un observador y un profesor/estudiante en prácticas con cada grupo. Los niños tienen: Un mapa de orientación de las Moreras en el Ipad (donde tienen que marcar los puntos) y un papel para dibujar un croquis de su zona. El papel es un A3 sujeto a un cartón con unas pinzas.
> 9:50 Sitúan la baliza 1 en unas rocas/muralla medio caída casi en el río. Les decimos que también tienen que poner una pregunta. En esta primera baliza Yolanda les ayuda, preguntándoles qué ven distintivo en la zona, que si las rocas son distintivas, etc. El Ipad lo manejan ya con bastante velocidad. Nos acercamos a las rocas para ver qué se puede preguntar […]
> 9:56 Sitúan la baliza 2 en un edificio (la parte de abajo del restaurante Los Álamos). Para la pregunta, Yolanda les va dirigiendo para que la hagan sobre el cartel amarillo.
> 10:00 Sitúan la baliza 3 en una caseta al lado de unas escaleras. La profesora les dice que escriban también las respuestas a las preguntas. Yolanda les ayuda mucho a elegir sitios y preguntas […]
> 10:01 El niño que maneja el Ipad (siempre es el mismo) localiza con bastante velocidad las posiciones de los objetos en el mapa. Alguna vez me hace alguna pregunta, pero se orienta deprisa.
> 10:03 Eligen poner la baliza 4 en las máquinas de hacer ejercicio.
> 10:13 En una baliza que quieren poner en la playa, quieren poner una marca a toda la playa. Les explico que la marca tiene que ser pequeña para que se pueda poner y encontrar una baliza.
> 10:19 Les recuerdo que tienen que hacer un croquis en el papel. Empiezan a dibujar el croquis (les quedarían unos 5 minutos para hacerlo) […]
> 10:23 Siguen dibujando y hablando. Han cambiado el orden de las preguntas. Les digo que en ese caso tienen que cambiarlo también en el Ipad. Prefieren dejarlo como estaba al principio.

10:25 Se dan cuenta de que se han equivocado y el croquis de toda la zona no cabe en el papel. Borran y rehacen. Ahora ya participan más los demás en el dibujo.
10:28 Terminan el croquis y volvemos al quiosco central (punto de encuentro).

Informe 2ª observación 6ºB 2-5-2013.
Boja, alumno en prácticas
en el CEIP Gonzalo de Córdoba.
http://www.gsic.uva.es/~saragar/GonzaloCordoba/session2.htm[42]

Figura 4.23. Alumnado Grupo 1 realizando croquis Parque de Las Moreras. Sesión 2.
Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013

Figura 4.24. Croquis realizados del Parque de Las Moreras. Sesión 2.
Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013

[42] Para acceder al informe: usuario: invitado contraseña: Inv1taDo

Para la sesión 3, Borja propuso una *gymkhana* como actividad basada en realidad aumentada para su realización en el patio del centro. La carrera de orientación que tuvieron que realizar, se llevó a cabo en los mismos grupos de estudiantes pero con itinerarios diferentes y se les pidió descubrir 7 marcadores de realidad aumentada ocultos por todo el patio del centro. A su vez, cada marcador contenía una pregunta propuesta por Borja sobre contenidos de orientación estudiados durante los 2 días anteriores. Para la realización de esta actividad, los grupos utilizaron un Ipad con conexión 3G, donde se instaló Junaio (http://www.junaio.com), app que permite la navegación en realidad aumentada, a través de un código QR para leer las balizas y descubrir las preguntas y dar respuesta a las cuestiones planteadas. En la siguiente secuencia presentamos el desarrollo de la actividad llevada a cabo por el grupo 2. En este caso, el alumnado tuvo que orientarse en un espacio conocido para ellos/as como era el patio del centro. De este modo, adquirieron una noción práctica de lo que es una carrera de orientación. Para ello, aprendieron el uso de los Ipads para visualizar la realidad aumentada, utilizando de este modo, nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, fomentándose la interactividad.

> Grupo 2
> 10:26 El grupo 2 comienza corriendo el recorrido. Encuentra la primera baliza sin problemas y tratan de responder a la pregunta relativa a las partes de las que consta una brújula. Les parece un poco complicada. Intentan visualizar de nuevo el contenido aumentado para identificar las partes.
> 10:30 El grupo 2 va leyendo el plano después de cada baliza sin problema. Encuentran las balizas rápidamente y aunque tienen algún que otro problema para contestar (por la dificultad del contenido), se organizan bien para hacerlo.
> 10:32 La hoja de postas es un poco pequeña, lo que impide que escriban por ejemplo la respuesta a la pregunta de la segunda baliza sobre lo que significan algunos símbolos que aparecen frecuentemente en los planos de orientación.
> 10:34 Encuentran la tercera baliza sin problemas. Les resulta complicado responder a la pregunta identificando las partes del plano que aparecen marcadas en el contenido aumentado (Un plano con algunas zonas marcadas en rojo) La calidad de la imagen no es muy buena y cuesta identificar algunas flechas en el plano.
> 10:40 Encuentran la cuarta baliza muy rápidamente y les resulta sencillo ver la imagen de una colina e identificar su representación en planta. Parece que se acuerdan bien de la sesión primera en la que Borja se lo explicó. La conexión 3G de los Ipads no ha fallado ninguna vez y de momento la actividad se desarrolla sin contratiempos. El alumnado parece muy motivado y corren de una baliza a otra. Observo que se auto-regulan bien y se reparten

tareas constantemente. Todos quieren llevar el Ipad pero no siempre lo lleva la misma persona. También se intercambian la hoja de postas y el plano del patio del centro.
10:43: Encuentran la quinta baliza en la que se les pregunta por los elementos indispensables para comenzar una carrera de orientación. Parece claro que este tipo de respuestas podrían haberlas dado directamente sobre el Google Docs.
10:46: En la sexta baliza se le pregunta por los 7 pasos a seguir en una carrera de orientación. En esta se encuentran un poco perdidos y me piden postas para contestar.
10:52: Encuentran la última baliza en la que se les pide que realicen un pequeño cálculo matemático para responder a una pregunta sobre escalas de mapa. Sorprendentemente todos los miembros del grupo se ponen a hacer la cuenta y acuerdan la respuesta correcta rápidamente.
10:54 Terminan el recorrido de 7 balizas los grupos 1 y 3.
10:55 acaba el grupo 2. Borja reúne a los tres grupos en el centro del patio para subir de nuevo al aula y finalizar allí la sesión.

Informe 3ª observación 6ºB 3-5-2013.
Boja alumno en prácticas
en el CEIP Gonzalo de Córdoba.
http://www.gsic.uva.es/~saragar/GonzaloCordoba/session3.htm[43]

Figura 4.25. Marcador de realidad aumentada. Sesión 3. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013

[43] Para acceder al informe: usuario: invitado contraseña: Inv1taDo

Figura 4.26. Hoja de postas y plano del centro. Sesión 3. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013

La sesión 4 tuvo lugar en una clase regular, se pidió a los estudiantes generar en la wiki de la unidad la formalización de una serie de preguntas que habían hecho en la sesión 2 en el parque de Las Moreras seleccionando los puntos de interés. Estas preguntas se generaron con las respuestas de cada uno de los otros 2 grupos en la última sesión de la unidad. Tal y como mostramos en un extracto de la sesión, elaboraron el recorrido de orientación por equipos con la ayuda del mini-portátil, Borja en todo momento trató de resolver los problemas tecnológicos que surgieron en los grupos además de las discusiones sobre los contenidos al realizar la actividad en algún grupo, intentando fomentar el respeto entre el alumnado.

> 9:16 Borja les dice la contraseña (me pregunta). Hay un poco de lío con usuario y contraseña (mayúsculas, minúsculas, etc). Borja dirige la sesión. Yolanda observa y pasea por los distintos grupos.
> 9:20 En el grupo 2 hay un problema de acceso a la wiki. Tenían el bloqueo de mayúsculas activado y han bloqueado el usuario. Mientras tanto nos damos cuenta de que hay grupos que no ven todas sus preguntas en la sesión cuatro. Es problema de Google Chrome. Cambiamos a Firefox y se soluciona.
> 9:29 El grupo 1 está con Yolanda, van escribiendo las preguntas todas juntas (en la 1ª pregunta) y se van pasando el portátil para escribir más de uno. Yolanda les va dando pistas…Borja les dice que tienen que escribir cada pregunta de una en una y tienen que acompañarlo de pistas.

9:33 Borja está explicando al grupo 2 lo que tienen que hacer. También lo que tienen que poner en el documento 5 (ya que crearon 2 balizas 5 por si una fallaba, ya que la habían puesto en un barco)
9:35 El grupo 3 está ya discutiendo sobre las preguntas y poniéndolas.
9:36 Borja e Iván están explicando lo que tienen que hacer al grupo 2 (tienen que poner la pregunta y entre paréntesis una pista para llegar a la siguiente baliza)
9:39 Borja está explicando al grupo 1. Han puesto todo en un Google Docs, y les está diciendo que lo vayan poniendo cada uno en uno. Les dice lo de la pista. Una niña le dice protestando que así será muy fácil encontrar la baliza para el otro grupo.
9:48 Algunos grupos tienen problemas a la hora de generar las pistas. Borja pone buenos ejemplos, casi todos rimados, que gustan bastante a los grupos.
9:52 El grupo 1 y 2 dicen que han terminado. El grupo 3 sigue trabajando, Yolanda se pone con ellos/as, no han realizado bien las pistas y discuten entre ellos/as, al parecer no se han entendido bien en la distribución del trabajo.

Informe 4ª observación 6ºB 6-5-2013.
Boja alumno en prácticas
en el CEIP Gonzalo de Córdoba.
http://www.gsic.uva.es/~saragar/GonzaloCordoba/session4.htm [44]

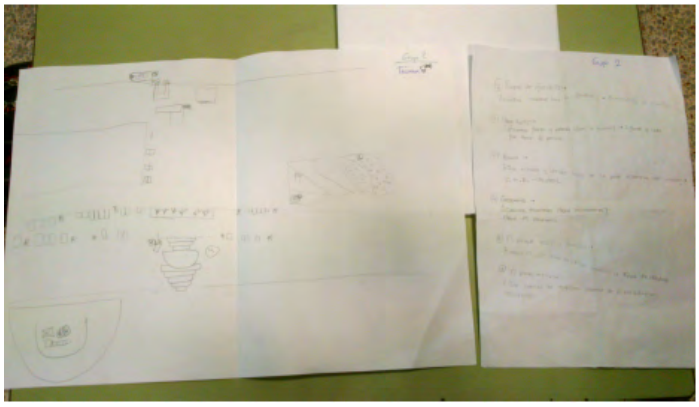


Figura 4.27. Material generado. Sesión 4. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013

[44] Para acceder al informe: usuario: invitado contraseña: Inv1taDo

En la última sesión, los estudiantes regresaron al parque de Las Moreras para hacer la actividad de la *gymkhana* final. Esta vez, cada una de las preguntas realizadas por el alumnado en la sesión 4, Borja las pasó al Google Drive para que se pudieran ver y fueron convertidas en marcadores de realidad aumentada y se colocaron por el parque en los lugares previamente seleccionados en la sesión 2. Al grupo 1 se le pidió encontrar los marcadores del grupo 2, al grupo 2 encontrar los planteados por el grupo 3 y así sucesivamente. Cada grupo utilizó un Ipad con conexión 3G para leer los marcadores y responder a las preguntas y también, para tomar una imagen de los lugares encontrados. Además, cada imagen fue subida por el grupo al sitio web como evidencia de haber estado en ese lugar. Seguidamente, exponemos la realización de la actividad y cómo la ha desempeñado el grupo 3. Destacando la implementación de las TIC y las posibilidades tecnológicas utilizadas donde el alumnado ha usado los Ipads para visualizar los códigos QR de realidad aumentada y el *bucket*[45] como sistema para manejar artefactos generados por el alumnado, para subir en este caso las imágenes requeridas hechas a través del código.

> 9:35 Borja comienza a explicar la sesión, un Ipad y 18 niños. Algunos de ellos están hablando tranquilamente entre ellos sin prestar atención.
> 9.36 Una vez que el alumnado ha llegado con la maestra Yolanda, Borja comienza a darles las pautas para desarrollar la actividad; les dice que tienen que hacer la foto con Junaio, poner el nombre de la baliza, configurar baliza... Después contestar las preguntas en la hoja de postas. Yolanda les advierte al grupo en general que estén atentos.
> Grupo 3
> 9:56 Alejandro (otro alumno en prácticas) y yo (Sara) vamos con el grupo 3 que inician la actividad demasiado rápido y precipitados. Hay una niña en este grupo, que en todo momento ejerce la capacidad de liderazgo para realizar las tareas con el Ipad. Se apresuran a la primera baliza que ven en su camino y que no corresponde a la 1. Comienzan a contestar la pregunta sin haber hecho la foto...es la baliza número 4 en la que están. Alejandro les pide calma y que miren primero lo que tienen que hacer y que vean que esa no es la pregunta 1.
> Se dan cuenta que la 1ª baliza estaba situada en la máquina de "la hora" justo al lado de donde estábamos, y que habían quitado el código que habíamos pegado anteriormente.
> Volvemos a poner el código en la primera baliza para que los niños puedan hacer la foto.

[45] Es un sistema que permite el manejo de artefactos generados por los estudiantes durante el desarrollo de situaciones de aprendizaje a través de espacios.

La niña que sostiene el Ipad sube la foto al bucket, que lo hace inmediatamente. Le pregunto que si sabe subirlo y me dice que sí. La pregunta de esta baliza se refiere al teléfono que aparece en la máquina, cuya respuesta escribe otra niña que se encarga de llevar la hoja de postas. A continuación, se dirigen a la 2ª baliza que está en la papelera y la pregunta es cuántas máquinas hay en el parque, la respuesta es 15 máquinas.
La 3ª baliza es la fuente cuya pregunta es cuántos pétalos hay en las 3 flores. Respuesta: 36 pétalos. La niña lo anota en la hoja.
Nos dirigimos a la baliza 4 que está en las escaleras y la pregunta al respecto es cuántos escalones hay: 19. Se dan cuenta que las dos primeras balizas se han olvidado de hacer las fotos y lo hacen a posteriori. Llegamos a la baliza 5, que está situada en la rampa de acceso al barco del Pisuerga. Desde la rampa, podemos observar que la pregunta 5 se refiere al aforo del barco, que los niños/as descubren que está escrito en el barco, y pone "capacidad máxima de 90 personas". Por último, finalizamos el recorrido de orientación con la baliza 6, el parque infantil, y la pregunta sobre cuántas espirales hay, la respuesta que dan los componentes del grupo 3 es 14 espirales.
10.34 hemos terminado, las 2 últimas fotos las han subido al bucket a posteriori porque tardaba más de la cuenta...
Nos desplazamos para reunirnos con el resto de compañeros/as en el punto de encuentro. Volvemos al centro Gonzalo de Córdoba.
11:10 Ya en clase, están los niños en grupos con los mini-portátiles. Borja quiere que comprueben las respuestas…

Informe 5ª observación 6ºB 10-5-2013.
Boja alumno en prácticas
en el CEIP Gonzalo de Córdoba.
http://www.gsic.uva.es/~saragar/GonzaloCordoba/session5.htm[46]

[46] Para acceder al informe: usuario: invitado contraseña: Inv1taDo

Figura 4.28. 3ª baliza. Fuente. Parque Las Moreras. Sesión 5. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013

Figura 4.29. Grupos de trabajo. Sesión 5. Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013

Integración de las TIC

La innovación planteada en esta unidad didáctica y en sus sesiones ha sido compleja. El uso de las TIC ha estado presente en todo momento en varios escenarios donde este diseño se ha puesto en marcha, tal y como resumimos a continuación en la tabla 4.10.

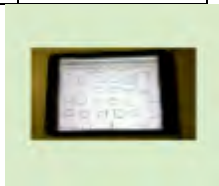
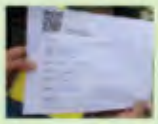
Sesión	Fecha	Espacio físico	TIC	Resultados
Sesión 1	24/4/2013	Aula del centro	-Ipads 3G -PowerPoint -Wiki -Pizarra Digital	
Sesión 2	2/5/2013	Parque de las Moreras	-Ipads 3G -Wiki -GLUEPS-AR	
Sesión 3	3/5/2013	Patio del centro	-Ipads 3G -Junaio -Wiki -Google Drive -GLUEPS-AR -Mini-portátiles	
Sesión 4	6/5/2013	Aula del centro	-Mini-portátiles -Wiki -Google Drive	
Sesión 5	10/5/2013	Parque de las Moreras	-Ipads 3G -Junaio -Wiki -Google Drive -GLUEPS-AR -Mini-portátiles	

Tabla 4.10. Resumen de las sesiones realizadas, empleo de TIC y resultados obtenidos.
Borja, alumno en prácticas en CEIP Gonzalo de Córdoba. Curso 2012-2013

Toda la experiencia en esta unidad didáctica ha sido diseñada, desplegada y desarrollada con el apoyo de GLUEPS-AR (Muñoz-Cristóbal, Prieto, Asensio-Pérez, Jorrín-Abellán, Martínez-Monés & Dimitriadis, 2013) es un sistema que permite a profesores no expertos en tecnología poner en marcha experiencias educativas en distintos espacios físicos y virtuales usando realidad aumentada.

El uso de las tablets, en este caso Ipads con conexión 3G por parte del alumnado ha sido primordial para el desarrollo de las actividades y el trabajo colaborativo desarrollado por los estudiantes en los grupos; todas las tareas realizadas están recogidas en la wiki creada para esta unidad didáctica "Oriéntate", en el siguiente enlace al primer vídeo se ve cómo se empleó la wiki https://www.copy.com/s/LF9pAWm8cMiMOloT/20140128_wikiGonzaloCordobaOrientate.mp4 En el segundo vídeo que presentamos https://www.youtube.com/watch?v=95H4pf63N2s&feature=youtu.be se resumen las sesiones, donde se pueden ver en cada una las actividades elaboradas por los grupos subidas a la wiki.

Además Borja, para dar las explicaciones oportunas en el aula ha usado la pizarra digital y donde ha proyectado presentaciones en PowerPoint.

Para la parte técnica de esta unidad didáctica, Borja contó con la ayuda de 5 investigadores que pertenecemos al grupo de investigación GSIC-EMIC. Además las tareas de observación y documentación de la experiencia fueron realizadas por observadores en cada una de las 5 sesiones que conforman la unidad didáctica. De este modo, para la generación de los informes colaborativos de las observaciones, hemos realizado los informes multimedia gracias a la herramienta CSCL-EREM-Web Tool (Jorrín Abellán, 2009).

En cuanto a la maestra tutora, Yolanda considera que Borja en sus prácticas ha empleado las TIC en las actividades de manera favorable en su unidad didáctica de orientación en Educación Física, desde el uso de PowerPoint hasta la utilización de tablets como artefacto fundamental para la realización de las actividades planteadas.

> Yolanda: El alumno en prácticas Borja, ha usado las TICs de forma satisfactoria. Ha realizado un PowerPoint como inicio de su unidad didáctica y ha acercado al alumnado al uso de tablets como manejo para su principal trabajo (la orientación deportiva).

Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
Yolanda. CEIP Gonzalo de Córdoba.
Junio 2013. Curso 2012-2013.

Asimismo, en el período en el que Borja ha hecho las prácticas una dificultad que se le planteó en el aula fue la situación de cómo ayudar al estudiante a discernir la importancia de la información que busca el alumnado. De esta manera, de acuerdo con Borja un aspecto fundamental es que se trabajara con los estudiantes la competencia de búsqueda y selección de información.

En esta línea, Yolanda argumenta que el trabajar por ejemplo esta actividad comentada de seleccionar información a través del ordenador, la maestra planteó que existían problemas con el soporte de red que podían surgir.

Además, la maestra manifiesta no haber visto ningún problema en Borja a la hora de transferir sus conocimientos ya que ha sabido transmitir bien los contenidos a los alumnos/as.

> Borja: Los niños se meten en Google y buscan por ejemplo "actividad física" y les desborda la información, ven mil páginas, mil definiciones y no saben de cada definición exactamente…muchas veces…la maestra les guía y también a nosotros nos piden ayuda a ver qué información seleccionan y a ella también le gusta recoger las cosas en el cuaderno y decirles exactamente qué tienen que buscar, hacerles conscientes que toda la información que ven no es válida, que sobra.
>
> Entrevista individual alumno en prácticas.
> Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

> Yolanda: Una de las dificultades principales tiene que ver fundamentalmente con el soporte de red que hay en los centros. Muchas veces no se cuenta con la infraestructura de redes que funcionen correctamente. Por otro lado, creo que Borja conocía muy bien el contenido que explicaba y lo hacía cercano a los alumnos/as.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> Yolanda. CEIP Gonzalo de Córdoba.
> Junio 2013. Curso 2012-2013.

Competencias TIC desarrolladas

Por lo comentado con anterioridad, a continuación describimos las competencias de la asignatura TIC (ver tabla 4.2. y en anexos 1 y 4) que Borja ha tratado de desarrollar a través de las actividades propuestas para el alumnado además de los recursos empleados.

Las competencias generales 1. *Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje,* 3. *Ser capaz de integrar la*

información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos, 7. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea;* y las competencias específicas, a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC,* c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea,* e. *Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia,* f. *Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen,* g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC,* i. *Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.* Hemos conseguido determinar estas competencias en las 5 sesiones de la unidad didáctica realizadas por Borja. En las sesiones planteadas las actividades se desarrollaron en diferentes espacios: aula, patio del centro y aula. En todas ellas, Borja las inició con una pequeña explicación de cómo se iban a llevar a cabo utilizando la pizarra digital y el PowerPoint o bien, comunicando las nociones de realización con un Ipad de la mano y el alumnado en torno a él. Por otro lado, todas las sesiones se realizaron en pequeño grupo y de forma colaborativa.

En la primera sesión, Borja mostró las nociones básicas de orientación al alumnado a través de una presentación de PowerPoint en la pizarra digital. El alumnado realizó el croquis del aula por grupos con la utilización de los Ipads y los subieron a la wiki “Oriéntate”.

En la segunda sesión, Borja planteó la realización del croquis del parque de las Moreras, y la búsqueda de 5 puntos de interés (cada grupo en su zona) por el alumnado creando las preguntas de cada uno de ellos. Para ello emplearon los Ipads y lo marcaron en el mapa de la zona. Posteriormente en el aula, Borja subió a la wiki tanto los croquis como los mapas realizados.

En la tercera sesión, Borja realizó una *gymkhana* con el alumnado en el patio del centro, cada grupo busca 7 balizas en 3 recorridos diferentes. Para esta actividad usaron los Ipads con conexión 3G y la aplicación Junaio para la realidad aumentada. Después en el aula, utilizaron los mini-portátiles y Ipads para entrar en la wiki.

Borja también utiliza el despliegue de Google Drive desde la wiki para la actividad, para solucionar un problema al crear diseño que había ocurrido.

En la cuarta sesión, el alumnado ha realizado (cada grupo) un mapa de orientación para 1 de los 2 restantes grupos de clase con los 5 puntos de interés de la sesión 2.

En este caso, con el uso de los mini-portátiles, entraron en la wiki y realizaron las preguntas en el Google Drive que pensaron para las balizas de la sesión 2 (una pregunta por documento).

La última sesión tuvo lugar en las Moreras realizándose una *gymkhana* donde los estudiantes encontraron y dieron respuesta a 5 marcadores previamente creados y localizados por otros estudiantes en las sesiones 2 y 4. Borja explicó con el Ipad la actividad y el uso de Junaio. Posteriormente realizaron las fotos y las subieron al bucket. Cuando llegaron al aula, el alumnado entró a la wiki utilizando los mini-portátiles y accedieron a Google Drive para comprobar las respuestas y si las fotos se habían subido.

La competencia general 5*. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.* Esta competencia fue desarrollada por Borja cuando realizó observaciones de sus propias actividades, lo que le llevó a hacer modificaciones en sesiones posteriores.

Por todo ello, consideramos que Borja sí que fue capaz de llevar a cabo las competencias generales 1., 3., 5., 7., al igual que las competencias específicas a., c., e., f., g., i.

Por último, la maestra tutora de Borja, Yolanda muestra su agradecimiento y satisfacción a Borja por el período de prácticas realizado en su centro, destacando su evolución positiva, su gran trabajo, siendo un buen comunicador hacia el alumnado.

> Yolanda: La evolución de Borja ha sido satisfactoria. Desde su enorme trabajo en la unidad didáctica hasta la forma de transmitirlo a los alumnos/as. Estoy agradecida del empeño y trabajo dedicados en este centro.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> Yolanda. CEIP Gonzalo de Córdoba.
> Junio 2013. Curso 2012-2013.

La última alumna que destacamos, es la experiencia de la docente en activo, Yayi desempeñando su labor en el centro Santa Teresa de Jesús desde 1998. Yayi

imparte docencia en la ESO en los cursos donde el área de Música está presente, en 2º, 3º y en 4º como optativa. Tomaremos como referencia el curso de 4º de la ESO que es donde la docente normalmente utiliza más las TIC por el tipo de actividades que desarrolla con este alumnado a través de pequeños proyectos. En el transcurso de sus clases, Yayi emplea una metodología activa y participativa, empleando estrategias que favorezcan el interés por la música y el aprendizaje (programación anual 2012-2013, ver anexo 66).

Yayi inicia la docencia semanal con la lección magistral en uno o dos días (depende), y posteriormente realiza la práctica en un día. Para ello, el alumnado realiza pequeños proyectos de forma individual o grupal y luego lo exponen apoyándose en un software para la realización de presentaciones PowerPoint.

> Yayi: Normalmente en 4º, que es a lo mejor con los que más trabajo las TIC, tenemos un día o dos (depende) de teoría y luego uno de práctica semanal, suelen ser trabajos que tienen que ir haciendo pequeños proyectos a veces son individuales, otras veces son por grupos, me gusta que lo expongan y utilizan PowerPoint…
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

Integración de las TIC

A continuación, comentamos de qué manera Yayi ha utilizado las TIC en algunas de las actividades en su práctica docente. Uno de los ejemplos que consideramos es la actividad que realiza cada año en 4º de la ESO llamada "locos por los ídolos". En ella, el alumnado tiene que editar una partitura y para ello utilizan o bien el editor Encore[47] o bien el programa Audacitiy[48], para editar y grabar el audio, pudieron elegir uno de los dos, además de trabajar individualmente o en parejas. Una vez explicada la actividad, el alumnado volvió a preguntar sobre ello.

Otra de las actividades que Yayi desarrolla con este grupo es poner música a un eslogan que ya han realizado en la asignatura de Lengua. Para ello, al igual que en la anterior actividad, emplean el programa Audacity y una aplicación online que permite extraer el audio de cualquier vídeo de Youtube llamada Listentoyoutube. Además, esta actividad forma parte de un trabajo que se puso en marcha este curso (2012-2013), basado en el aprendizaje por proyectos y en este caso hacemos

[47] Encore: http://www.passportmusic.com/products/encore
[48] Audacity: http://audacity.sourceforge.net/?lang=es

alusión al curso 4º de la ESO y a su proyecto llamado "Radio on-line". Tal y como observamos en los siguientes extractos.

> Yayi: Por ejemplo en la actividad "locos por los ídolos", tenemos el proyecto que hacemos en 4º todos los años, hacemos una partitura, utilizamos un programa que se llama el *Encore* o el *Audacity*, les dejo elegir entre los dos y les empiezo a contar; como luego trabajan individualmente o de dos en dos pues eligen. Y sí que es verdad que te preguntan lo que tienen que hacer…
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

> En una sesión anterior, ya habían comenzado la actividad. Se trata de realizar con el Audacity una actividad poniendo música a un eslogan, que previamente han hecho en la asignatura de Lengua. También se descargan música desde www.listentoyoutube.com
>
> Informe 1ª observación 14-12-2012.
> Yayi docente en activo en centro
> Santa Teresa de Jesús.
> http://www.gsic.uva.es/~saragar/StaTeresaJesus/Sesion1.html[49]

En estas actividades, el alumnado las expuso para los demás compañeros/as a través de presentaciones. Para ello, utilizan básicamente la herramienta PowerPoint, aunque Yayi normalmente les dejó libertad para elegir la herramienta que quisieran utilizar, pero no usaron otra. Ella les pidió capacidad de síntesis en la presentación y una pequeña explicación y que no leyeran durante la presentación, porque para eso, le entregaban un documento.

Además, Yayi comentó en la observación realizada a este curso, 4º de la ESO, en el aula de Informática (ver anexo 43) que de momento solamente elaboraron la presentación de la actividad con PowerPoint, aunque ella les decía que podían usar otras herramientas que también saben utilizar, como Prezi.

> Yayi: Normalmente les suelo dejar, no siempre, porque depende que trabajos sean. Ahora por ejemplo sí, en el trabajo que te decía "locos por los ídolos" siempre les pido algo para entregármelo en papel y mientras lo exponen. En PowerPoint, les digo que no se trata de poner todo, sino que lo expliquen, porque algunos se limitan a leer, pero es que eso no me interesa, que aunque sean cuatro cosas pero que pongan lo más importante y luego ya

[49] Para acceder al informe: usuario: invitado contraseña: Inv1taDo

> explicar…pero les suelo dejar trabajo libre. A ellos les resulta más fácil el PowerPoint. Pero tampoco se suelen salir mucho del PowerPoint. Son edades…
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

> En un comentario final me dice Yayi que sí que saben utilizar Prezi, aunque ella no se lo ha enseñado, pero que de momento hacen la presentación en PowerPoint. Aunque Yayi les dice que lo hagan con la herramienta que quieran.
>
> Informe 1ª observación 14-12-2012.
> Yayi docente en activo en centro
> Santa Teresa de Jesús.
> http://www.gsic.uva.es/~saragar/StaTeresaJesus/Sesion1.html[50]

En relación a las herramientas utilizadas, Yayi destaca que el año pasado enseñó a su alumnado el uso de la aplicación online Wordle para hacer una nube de conceptos e integrarla en el PowerPoint; esta herramienta la habíamos aplicado previamente en una actividad en la asignatura TIC del Grado de Educación Primaria que la docente había cursado.

> Yayi: El año pasado utilicé el *Wordle*, les enseñé un poco esa herramienta. Les gusta al principio como es algo novedoso, a ver cómo queda para el PowerPoint.
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

En relación con el uso de herramientas y su utilización en las actividades, a Yayi se le plantearon algunas dificultades en el proceso con las TIC. Yayi se mostró muy sorprendida de la capacidad que tiene el alumnado de evolucionar con las TIC, el control que ejercen sobe ellas, y pone el ejemplo de la actividad del juego. Quizás por ser "inmigrante digital" (Prensky, 2001) a ella le cuesta más el adaptarse y aprender a usar estas tecnologías. Sin embargo, su alumnado creó rápidamente contenido digital, indagó en la red, adaptándose y evolucionando con las tecnologías.

[50] Para acceder al informe: usuario: invitado contraseña: Inv1taDo

> Yayi: Hay veces que me da miedo hasta a mí que digo ¡cómo han llegado hasta aquí! El año pasado, me hicieron un juego, se metieron a buscar ese juego, les ves que controlan mucho más, aunque no todos, y sobre todo los chicos, a veces te preguntan…y como son cosas normales sí que sabes responderles.
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

Competencias TIC desarrolladas

Tal y como podemos observar en el siguiente extracto, Yayi alude a algunas de las competencias de la asignatura TIC desarrolladas en sus actividades, que posteriormente destacamos.

> Yayi: Pues no sabría decirte, porque yo creo que se acaban desarrollando muchas, por las habilidades, los valores…hacérselo ver, que trabajando con tecnología se pueden hacer muchas cosas, que ellos valoren otro tipo de estrategias que se puedan utilizar. Se podría hablar incluso de observación educativa de cómo a ellos trabajando delante del ordenador les puedes también ver un poco …A veces les dejas que incluso alguna parte sea de ellos, un poco más creativa, de reflexionar, pensar…les ves cómo van a buscar tal cosa o tal otra, le ves que esto no les sirve… y si es en grupo, pues a mí me parece que es más interesante, incluso la relación entre ellos, a veces intentas colocar este con este otro. Sí que sirve para más cosas, no solamente para que se dediquen a buscar información o a trabajar con un programa…en 3º y 4º se ve más…
>
> Entrevista individual alumna/docente en activo.
> Yayi. Noviembre 2012. Curso 2012-2013.

Las competencias generales 1. *Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje,* 6. *Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa,* 7. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea*; y las competencias específicas a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC*, c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea*, g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC.* En las actividades realizadas por Yayi, hemos podido identificar que en la actividad de "locos por los ídolos" realizada individualmente o en parejas han utilizado los recursos: el editor Encore o bien el programa Audacity para la creación de una

partitura. Esta actividad, la docente la planteaba todos los años por el buen funcionamiento del proyecto que realizan en 4º curso.

Además de esta actividad, en otra actividad que realizaron en grupo, poner música a un slogan, el alumnado ha utilizado para ello la aplicación online Listentoyoutube y poder realizar las búsquedas de las canciones y extraer la música elegida. Y de este modo, crear cuñas musicales.

Para las dos actividades también han buscado información en Google para completar su trabajo y exponerlo posteriormente, en un PowerPoint, en la pizarra digital.

La competencia general 4. *Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.* En la actividad mencionada de poner música a un slogan, destacamos que formó parte de un trabajo basado en el aprendizaje por proyectos, proyecto llamado "Radio on-line" que implicó a diferentes áreas (Informática, Música, Lengua, Inglés…).

Por ello, entendemos que la alumna sí que fue capaz de desarrollar las competencias generales 1., 4., 6., 7. y las competencias específicas a., c., g.

A lo largo de esta sección de la última declaración temática hemos analizado las experiencias de los futuros maestros/as y de la docente en activo y la integración de las TIC que realizan en sus prácticas llevadas a cabo en los centros asignados. Tal y como argumentábamos en las tres declaraciones temáticas previas, las prácticas educativas apoyadas y/o basadas en TIC que nuestros informantes han puesto en práctica, se han visto sin duda condicionadas por su background y su experiencia previa en el uso de las TIC, así como por los aspectos contextuales específicos de los centros donde han realizado sus prácticas o donde trabaja la docente.

De este modo, nuestros informantes han incorporado las TIC y sus potencialidades en sus tareas como futuros docentes. Además en algunas unidades didácticas, se ha hecho posible la puesta en marcha de procesos de innovación con TIC en el aula y fuera de ella a través de un diseño tecnológico y pedagógico con una propuesta de contenidos, objetivos y actividades con una serie de herramientas tecnológicas y de recursos para utilizar (Coll, 2009).

En las diferentes unidades didácticas implementadas por nuestros informantes, hemos podido ver la incorporación de las TIC y su uso didáctico empleado en algunas de las actividades desarrolladas en los centros.

En el caso de Cristina, para Inglés, las TIC incorporadas a las actividades desarrolladas y su uso didáctico se centraron en la búsqueda o acceso a la información relacionada con los contenidos de las actividades a través de recursos educativos web de aprendizaje de vocabulario utilizando juegos. Además Cristina empleó programas específicos (Smart Notebook) para fomentar la interacción social entre el alumnado y también utilizó la plataforma social educativa (Edmodo) para promover el aprendizaje colaborativo en el alumnado. Asimismo, Cristina realizó actividades del libro digital con el objetivo de emplear las TIC como refuerzo.

De la misma manera, Rosa igualmente utilizó el libro digital para la realización de actividades sobre todo de comprensión oral y escrita, de vocabulario y gramática. Otras actividades desarrolladas por Rosa han sido prácticamente actividades comunicativas ayudando a la transmisión de contenidos con el uso de presentaciones PowerPoint en la pizarra digital.

Sara, por su parte ha utilizado un PLE como una forma de aprendizaje basándose en la idea pedagógica pero a la vez valiéndose de la tecnología, para mostrar la información de las actividades desarrolladas de una manera organizada al alumnado. Sara ha empleado la búsqueda de recursos como vídeos (canciones, de comprensión…) que han ayudado a promover el análisis y la reflexión sobre información proporcionada; de información (Wikipedia; Wordreference); de imágenes (Google). Las actividades llevadas a cabo en Libro virtual a través de la plataforma Moodle, blog y wiki han respondido a la realización de actividades en mini-portátiles de manera colaborativa en web 2.0 para ayudar al alumnado a crear conocimiento y expresarse, y a compartir contenidos.

Borja, en Educación Física ha incorporado las TIC, para la innovación didáctica y metodológica de la unidad didáctica con el uso de realidad aumentada en enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula. Con el uso de dispositivos (Ipads con conexión 3G), app de realidad aumentada (Junaio), aplicaciones (Google Drive). De este modo los estudiantes han desarrollado el trabajo colaborativo también en una wiki pero en este caso, creada para toda la unidad didáctica. Además de presentaciones PowerPoint para favorecer la adquisición de información mostrada.

Yayi en sus clases de Música, ha incorporado las TIC utilizando recursos como editores (Encore) programas (Audacity) recursos on line (Wordle, Listentoyoutube (Youtube)). En alguna actividad basada en la realización de estrategias de aprendizaje por proyectos para que el alumnado desarrollara un proyecto en el que el profesorado integró diferentes áreas reforzando la visión de conjunto y organizando las tareas en torno a un fin común ("Radio on-line"). De este modo, se

fomentó entre el alumnado la creatividad, el trabajo colaborativo, y la toma de decisiones, etc.

Al igual que Rosa y Borja, Sara ha utilizado PowerPoint para realizar presentaciones sobre la información referida a la unidad didáctica para conocer o fortalecer los conocimientos.

En cuanto a las dificultades que ha tenido el alumnado durante el desarrollo de sus prácticas han sido escasas como la adaptación y manejo al iniciar las mencionadas prácticas y algún problema surgido con la infraestructura tecnológica relacionada con la red e Internet.

Tras el análisis del uso que de las TIC han realizado nuestros informantes, mostramos en la siguiente tabla, a continuación resumimos las competencias TIC que tanto el alumnado en prácticas como la docente en activo han desarrollado en sus prácticas. Las competencias que más han destacado por haber desarrollado todos ellos, han sido la competencia general 7. y las competencias específicas a., g.

Competencias TIC generales (1, 2,...) y específicas (a, b,...) que han desarrollado	Alumnado en prácticas y docente en activo				
	Cristina	Rosa	Sara	Borja	Yayi
1. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.				✓	✓
3. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.			✓	✓	
4. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.					✓
5. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.				✓	
6. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.					✓
7. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.	✓		✓	✓	✓
a. Conocer y aplicar en las aulas las TIC.	✓	✓	✓	✓	✓
c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.			✓	✓	✓

e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.			✓	✓	
f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen.			✓	✓	
g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC.	✓		✓	✓	✓
i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.	✓		✓	✓	

Tabla 4.11. Competencias generales y específicas de asignatura TIC desarrolladas por el alumnado en prácticas Cristina, Rosa, Sara y Borja y la docente en activo Yayi. Curso 2012-2013

Seguidamente, en la siguiente tabla consideramos las competencias de la asignatura TIC de las que no he hemos tenido evidencias, en las que el alumnado en prácticas seleccionado y la docente en activo hayan desarrollado en sus actividades como la defensa de argumentos, los conocimientos para la resolución de problemas dentro de la Educación.

Asimismo, el alumnado y la docente en activo tanto en sus prácticas como en su labor docente respectivamente, tampoco han manifestado distinguir información audiovisual para llevar a la práctica temas de índole social, ni de ser capaces de implementar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje fomentando valores socioeducativos aplicando tecnología. Por último, tampoco han tratado de forma crítica el impacto socioeducativo en lenguajes audiovisuales y de pantallas.

Competencias TIC generales (1, 2,...) y específicas (a, b,...) que no han desarrollado Alumnado en prácticas y docente en activo
2. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
d. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.
h. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.

Tabla 4.12. Competencias generales y específicas de asignatura TIC NO desarrolladas por el alumnado en prácticas Cristina, Rosa, Sara y Borja y la docente en activo Yayi. Curso 2012-2013

Para concluir, la evolución que ha tenido el alumnado en el transcurso de las prácticas en el centro ha sido favorable, aunque alguna vez ha necesitado unos días de adaptación al manejo de las TIC utilizadas.

Asimismo, en las prácticas analizadas del alumnado y en las clases de la docente en activo, han estado presentes las TIC en el desarrollo de muchas de las actividades realizadas.

Por ello, para dos de nuestras alumnas de prácticas Cristina y Rosa las tecnologías sobre todo, les han servido de apoyo para la realización y creación de algunas de sus actividades.

Además, Yayi como docente trata de llevar a cabo actividades con el uso de recursos TIC, además de utilizarlos para la puesta en práctica de actividades donde el aprendizaje se basa en un proyecto (PBL) con otras áreas curriculares.

Por último, destacamos a Borja y Sara, estos dos alumnos han realizado una adecuada y beneficiosa innovación educativa con TIC en sus prácticas aplicando las distintas posibilidades de la web 2.0.

Por una parte, Sara ha añadido el aprendizaje colaborativo apoyado por ordenador (CSCL) y el uso de PLE´s (Entorno Personal de Aprendizaje) como base de sus actividades propuestas.

Por otra parte, las prácticas de Borja han servido para aplicar de una forma innovadora tanto didáctica como metodológicamente, la realidad aumentada en la enseñanza-aprendizaje en distintos espacios y a través de dispositivos. De esta manera, se ha favorecido la colaboración entre el alumnado.

4.6.2. Análisis de prácticas docentes con TIC que desarrollan los maestros/as tutores del alumnado en prácticas en los centros

Una vez que hemos aportado evidencias acerca de las propuestas de integración de las TIC en el aula realizadas por nuestros informantes, es momento de mostrar algunas de las prácticas habituales que en este sentido desarrolla el profesorado que les acogió en sus aulas. Su papel principal a desarrollar con este alumnado en prácticas es el de acoger y facilitar su adaptación al centro, informarle sobre su funcionamiento en todos los aspectos, orientarle en las labores lectivas (unidades didácticas…) y tutelarle, asesorarle pedagógicamente y darle facilidades (ver anexo 59).

Para ello, consideramos oportuno mostrar el perfil de maestro/a tutor que ha tenido cada alumno/a en sus prácticas de referente en los centros, tal y como mencionábamos en la sección anterior 4.6.1. De este modo, presentamos y

analizamos qué tipo de metodología pone en marcha el maestro/a tutor en el aula, qué actividades realiza con TIC y qué recursos utiliza (dependiendo de los que tenga a su alcance), además de las competencias de la asignatura TIC identificadas que desarrolla el maestro/a. Para ello, nos hemos servido del alumnado en prácticas que ha recogido en unas fichas algunas de las actividades que ha realizado su maestro/a tutor en el aula.

Comenzamos por el maestro tutor de Cristina, Ángel, maestro de Inglés en el centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Además, como hemos comentado con anterioridad, es miembro de la comisión TIC del centro.

Según la metodología que emplea Ángel en sus clases en 4º de Primaria, Cristina destaca la autonomía y responsabilidad que otorga al alumnado con las tareas a realizar. Cada uno/a tiene su responsabilidad: poner las tareas en la plataforma, conectar los cables del portátil, etc., tratando de poner al alumnado en distintas situaciones en las diferentes asignaturas con el fin de ayudarles a que sean resolutivos y aprendan a hacer las cosas por ellos mismos. De este modo, el maestro para integrar las TIC, previamente, ha tratado de organizar y realizar el reparto de rutinas para su puesta en marcha. Además se asienta en el aprendizaje por tareas.

> Cristina: En clase de mi tutor una cosa que tiene muy clara es que los niños tienen que ser autónomos, por ejemplo en otras aulas, los deberes les apuntan en la agenda, aquí hay un responsable sale uno y lo apunta para todo, otro responsable para poner las tareas en el Edmodo, otro de conectar los cables del portátil,…van turnándose las tareas, hay responsables para todo. Sobre todo para las tecnologías, porque dice que hay otros profesores que son como muy maternales que se lo dan todo hecho, eso creo que también es su metodología en todo. Luego utiliza el libro de texto porque lo tiene que hacer, pero lo que hace mucho es ponerles en situaciones tanto en inglés como en las demás asignaturas en qué harían ellos, situaciones relacionadas con la autonomía, les está diciendo todo el rato es que estáis ya casi en 5º…el año que viene vais a tener un profesor para cada asignatura, como que no les quiere seguir tratando como bebés. Tienen que empezar a espabilar. Y metodología por tareas tampoco he visto claramente como la hemos visto en la Facultad, porque entremezcla…, utiliza mucho la gestualización y ponerles en situaciones como “que pasaría si…”, pero que sean capaces de resolverlas.
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Cristina (y Rosa). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Ángel es un tecnófilo, Cristina explica que está rodeado en todo momento de las TIC en el aula, como también comentamos en la sección 4.5. referida a los centro educativos y a su relación con las TIC, usa continuamente su Ipad para hacer actividades (ejemplo del dictado), para mostrarles imágenes. Además utiliza la pizarra digital para el desarrollo de diversas actividades del libro de texto, de aplicaciones específicas, etc. Asimismo, es el precursor en el centro de la plataforma Edmodo en el curso de 4ºB donde realiza múltiples actividades de inglés y de otras asignaturas. De este modo, intenta incentivar y captar la atención de sus compañeros/as que no usan las TIC para que puedan evolucionar. Tal y como se observa en el siguiente argumento.

> Cristina: En este centro sí que disponen de recursos TIC. En mi caso, mi tutor utiliza continuamente las tecnologías, él está todo el día con el Ipad, no tiene nada en papel. Esta mañana hace un dictado, y se ha ido inventando el dictado y lo ha puesto en su Ipad, después ha sacado el adaptador, lo ha enchufado al portátil, los niños lo han visto como algo normal, lo han hecho luego en otra clase, y él ha proyectado el dictado en la pizarra digital, es que ni yo sé las conexiones que utiliza.
> Ellos están acostumbrados a que su profesor esté todo el tiempo con el Ipad, ahora enchufo esto, ahora pongo esto…y es él el que coordina y ha implantado la plataforma Edmodo y él que está luchando porque hay muchos profesores que tienen reticencia para utilizarla porque es cambiar su metodología, porque llevan ya muchos años…
>
> Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
> Cristina (y Rosa). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Algunas de las actividades realizadas por Ángel en el aula las ha recogido Cristina en una ficha en la que ha descrito las actividad/es propias de la sesión y ha identificado las competencias generales y específicas de TIC que ha desarrollado el maestro tutor. Tal y como se puede observar en la ficha 2 (por fecha de realización) que a continuación presentamos como ejemplo.

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: CRISTINA NIETO MORO

COLEGIO: APOSTOLADO DEL SAGRADO CORAZÓN

FECHA: 04/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): 3
-Específicas (a, b, c,...): f; g

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Realización de actividades en la sala de ordenadores del colegio donde cada alumno dispone de un ordenador:

1. El maestro les dice que entren en la página www.aplicaciones.info.
   Se trata de una página didáctica gratuita para realizar actividades de ortografía, cálculo,...
   Estas actividades son para reforzar los contenidos trabajados en clase, por lo tanto
   el maestro no explica nada, tan solo les indica que si van a ortografía trabajen la b y la v, o si van a cálculo, operaciones con decimales y fracciones.
   Los alumnos ya conocen el funcionamiento de la página, y trabajan individualmente a su ritmo.

2. El maestro les da permiso para que entren en la plataforma Edmodo para comentar algún mensaje o ver los enlaces que les ha puesto o realizar alguna tarea propuesta.

Figura 4.30. Ejemplo ficha 2 (anexo 18) 4-3-2013 actividad del maestro tutor Ángel descrita por la alumna en prácticas Cristina. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. 4º curso. 2012-2013

Después de mostrar esta ficha como ejemplo de actividad, trataremos de vislumbrar qué competencias de las que se concretan en la asignatura TIC son identificadas y desarrolladas en las actividades observadas por Cristina junto con los recursos TIC utilizados.

En general, Cristina identificó algunas competencias (3., f., g.) en las fichas (ver anexos 17-20), consideramos que Ángel ha desarrollado las siguientes competencias en estas actividades que presentamos a continuación.

Las competencias específicas a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC*, g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC*. Esta actividad de rutina de Conocimiento del Medio la realizaba Ángel en cada inicio de unidad de esta asignatura, para ampliar el vocabulario. En ella, el alumnado tenía que buscar 8-10 términos en el diccionario, que después apuntaban en su cuaderno y luego los pusieron en común en la pizarra digital y los guardaron en un documento pdf. Además a lo largo de toda la unidad, el maestro realizaba un mapa conceptual en la pizarra digital sobre las aportaciones.

En otra actividad, en Matemáticas emplearon el uso de la regla, el transportador de ángulos y el compás con las herramientas de la pizarra digital. Previamente, el maestro les explicó los conceptos clave. Por medio de estas herramientas realizaron

diferentes tareas: dibujar líneas y segmentos con regla para medirlo; dibujar y medir ángulos con el transportador; dibujar con el compás la circunferencia, su diámetro, el radio, etc. iban saliendo a la pizarra digital, mientras que los demás estudiantes lo realizaban en sus cuadernos.

Junto con las competencias mencionadas (a., g.), la competencia general 7. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.* Otra actividad desarrollada por Ángel en conocimiento del Medio, en la unidad de Materia y Energía, y a través del proyector, trataba de clasificar imágenes sobre las fuentes de energía renovables o no renovables que previamente había buscado a través de Internet (Google) como refuerzo al libro de clase. De este modo, los estudiantes se expresaban y razonaban la clasificación que hacían.

Incluyendo las competencias ya señaladas (7., a., g.), la competencia general 1. *Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje;* y las competencias específicas c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea*, e. *Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia*, f. *Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen*, i. *Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales*. Esta actividad realizada en la sala de ordenadores, constituye una actividad de refuerzo para trabajar contenidos ya realizados, donde cada alumno/a trabajó individualmente en un ordenador utilizando recursos didácticos de una web (http://www.aplicaciones.info) tanto de ortografía: b/v como de cálculo con operaciones decimales y fracciones. El alumnado ya conocía el funcionamiento de la web. Además con el permiso del maestro pudieron acceder a la plataforma Edmodo para realizar alguna tarea de las propuestas, comentar algún mensaje o ver enlaces web.

Consideramos que tenemos algunas evidencias suficientes como para indicar que Ángel sí que es capaz de desarrollar las competencias generales 1., 7., y las competencias específicas a., c., e., f., g., i.

En cuanto a la pregunta realizada a Ángel sobre qué relevancia considera que tienen las competencias en el uso de las TIC para ser maestro/a, destaca la importancia de la competencia digital sobre las demás por el hecho de poder

integrar las TIC en actividades didácticas. Según Ángel hay que enseñarles desde la primera etapa escolar las diferentes destrezas de las TIC y poder trabajarlo en las demás competencias.

> Ángel: Creo que el uso de las TIC, aunque sea una competencia más, tiene la posibilidad de trabajar todas las demás competencias de forma transversal. Hay que educar desde la Educación Primaria en el uso y en el abuso, facilitándoles estrategias que protejan su intimidad, sus datos, etc. Existe una gran variedad de recursos digitales para trabajar todas las competencias.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> Ángel. Centro Apostolado del Sagrado
> Corazón de Jesús. Junio 2013. Curso 2012-2013.

Una vez que hemos analizado las prácticas docentes de Ángel, continuamos en el mismo centro el Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús con la maestra tutora de Rosa, María. Su especialidad como maestra al igual que Ángel, es Inglés.

En relación a la metodología que aplica la maestra tutora en sus clases en 3º de Primaria, Rosa considera que María principalmente se basa en el libro de texto, aunque sí utiliza la pizarra digital pero de manera tradicional, para escribir en ella básicamente. Si usa alguna imagen se corresponde con las actividades del libro interactivo para la pizarra digital.

Además en el aula también hay un portátil pero la maestra lo usa para seguimiento de la clase en las tareas de evaluación, para búsquedas de información, poner música y el libro digital . Rosa también destaca los viernes en el que realizaban otro tipo de actividades sin utilizar el libro. Estas actividades consistieron en duelos, eran una especie de concurso en el que se repasaban los contenidos dados en la semana. La clase se organizaba en dos grupos. La maestra les hacía preguntas y las preguntas acertadas iban permitiendo al grupo adelantar su posición. Comenzando desde el fondo de la clase, el grupo que primero llegase a la pizarra (en el otro extremo), ganaba. Los premios fueron materiales de las editoriales que les habían regalado. En síntesis, la actividad pretendía ser un refuerzo positivo q promoviera el trabajo individual y grupal, porque la actuación y respuesta de cada alumno/a era definitiva para el grupo. Sin embargo, desde el punto de vista de Rosa, quizás faltaba madurar la actividad para darle más continuidad a través o junto con otras actividades.

> Rosa: Principalmente pizarra digital, el uso de portátil para seguimiento; para completar documentos de evaluación, aunque también para búsqueda de

información, poner música complementaria a ciertas actividades y uso del libro digital en la pizarra digital. mi tutora lleva muchas cosas en papel pero si que hay otras tantas que las tiene en el portátil, en cada aula hay un portátil, no hay ordenador de sobremesa…
La maestra se basa en el libro de texto aunque utiliza la pizarra digital pero más que nada para escribir, si utiliza imagen es la del propio libro interactivo y las actividades que vienen de refuerzo y también una vez que han terminado las del libro. Muchas veces salen los niños a la pizarra, mueven, tocan,…¡les encanta!. Luego los viernes sí que hacen actividades diferentes, más motivadoras, de otra manera, no usan el libro de texto por ser viernes. Hacen duelos o cosas así.

Entrevista en pareja alumnas en prácticas.
Rosa (y Cristina). Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Rosa ha recogido en su diario de prácticas algunas de las actividades que María ha hecho en clase. Para ello, ha utilizado una ficha, como hizo anteriormente Cristina, en la que ha elaborado una descripción de las actividad/es propias de la sesión y ha identificado los recursos TIC y las competencias generales y específicas de TIC que ha desarrollado la maestra tutora. Como mostramos en el ejemplo de la figura 4.31. Además de esta ficha, como ejemplo de actividad, hemos recogido otras fichas que Rosa ha observado (ver anexos 21-25).

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: ROSA MARÍA CLAVERO RIOS

COLEGIO: APOSTOLADO DEL SAGRADO CORAZÓN

FECHA: 08/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): 3
-Específicas (a, b, c,...): f; g

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Uso de la PDI para la lectura y escucha del texto correspondiente al tema que está siendo tratado (Unit 4. The animals).

En la pantalla se expone el texto (en este caso cómic) mediante el uso del libro interactivo que la editorial pone a disposición del profesorado. Además, el texto es escuchado por los alumnos.
A continuación, se resuelven a los alumnos dudas sobre el significado de las palabras, y se utiliza la pizarra para contextualizar.
Por último, se realiza uno de los ejercicios también con el apoyo de la PDI. Éste consiste en localizar en las imágenes del texto enunciados propuestos al alumnado. De este modo, la PDI se vuelve a utilizar como soporte visual y es el lugar donde los niños resuelven el ejercicio.

Figura 4.31. Ejemplo ficha 2 (anexo 22) 8-3-2013 actividad de la maestra tutora María descrita por la alumna en prácticas Rosa. Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. 3º curso. 2012-2013

De este modo, y según las actividades recogidas por Rosa, identificamos a continuación, las competencias generales y específicas de la asignatura TIC que la maestra desarrolla en sus clases.

La competencia específica a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC.* Esta competencia se identifica en las explicaciones teóricas que la maestra realiza en la pizarra digital para apoyar las explicaciones teóricas de un tema nuevo. De este modo, se han dibujado conceptos tratados con ejemplos donde los estudiantes han interactuado en la pizarra señalando la respuesta. La alumna señaló que este tipo de actividad era una práctica habitual en el aula.

A su vez, la pizarra digital ha servido para la realización por parte de la maestra de un mapa conceptual sobre el tema, en este caso se utilizó la pizarra como una mera pizarra convencional, sin usar ninguna herramienta para crear estos mapas. Los estudiantes por su parte, lo copiaron en su cuaderno.

En otra de las actividades en las que se desarrolla esta competencia se expuso un cómic en la pizarra digital, una actividad para la comprensión oral y escrita correspondiente al tema de "The animals". Para ello, se utilizó el libro interactivo que aportó la editorial para trabajar con los estudiantes como instrumento pedagógico. El alumnado preguntó sus dudas de vocabulario, acerca del significado de las palabras leídas y escuchadas. Posteriormente se propusieron enunciados que el alumnado tuvo que localizar en las imágenes del cómic que correspondiesen.

Otro tipo de actividades desarrolladas en los que se identifica esta competencia fueron juegos realizados con el uso de la pizarra digital.
En uno de los casos también en la asignatura de Inglés se propuso el juego del "ahorcado". Se trataba de Adivinar palabras relacionadas con alimentos en inglés. El alumnado por turnos, uno de ellos, salía a la pizarra e iniciaba el juego poniendo las rayas oportunas con la palabra pensada. Los demás alumnos/as decía letras. Las correctas se colocaban en su lugar, las que no, se dibujaba el trazo del ahorcado. Con una sola letra en la palabra, ya se podía adivinar. El alumno/a que acertara, salía a la pizarra y repetía la dinámica.

Otro juego propuesto fue para repasar contenidos trabajados en el libro interactivo. Se realizó dirigiendo objetos/cuadros de texto, táctilmente hasta la solución correcta. La actividad se realizó de manera individual o en trío, dependiendo. El alumno por su parte estuvo muy motivado y participante.

Por todo lo comentado anteriormente, consideramos que tenemos evidencias que apuntan que la maestra sí *conoce y aplica en las aulas las TIC.*

Además de la competencia anterior, la competencia general 7. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea* y la competencia específica c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.* La maestra planteó una actividad de Conocimiento del Medio en la que con el portátil del aula, María realizó una búsqueda de información e imágenes relacionadas con el tema (paisaje de Castilla-León). De esta manera, se introdujeron los nuevos conocimientos y contenidos del tema desde la pizarra digital. Además de la incorporación de nuevas palabras que posteriormente concretaron en una imagen del mapa de Castilla-León.

Por ello, consideramos que los argumentos señalan que María sí que es capaz de llevar a cabo la competencia general 7., además de las competencias específicas a., c.

Por último y respecto a la relevancia que María piensa que tienen las competencias en el uso de las TIC para ser maestro/a, dice que tienen bastante importancia y se desarrollan en consonancia con la sociedad actual y ésta a su vez, con la educación.

> María: Tienen mucha importancia, ya que son básicas en la sociedad actual y la educación debe evolucionar con la sociedad.
>
> Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
> María. Centro Apostolado del Sagrado
> Corazón de Jesús. Junio 2013. Curso 2012-2013.

Otro de los maestros tutores del alumnado en prácticas es David, maestro tutor de la alumna Sara en el CEIP Ana de Austria. David imparte sólo su docencia en la asignatura de Inglés.

Respecto a la metodología que emplea David en su labor docente en 5º de Primaria, Sara expone que su maestro tutor utiliza la gramática, traducción y el

método comunicativo audiolingual[51], por medio de la forma oral y por repetición en inglés. El principal objetivo de este método es que el alumno/a se exprese con frases o diálogos que se repiten y se interiorizan, sin errores. Además, Sara comenta que únicamente hace uso de la pizarra digital con el libro de texto. Asimismo, destaca que el alumnado cuando hace las actividades complementarias, no utiliza la mencionada pizarra; es el maestro el que lo realiza con las respuestas dadas por el alumno/a, lo que no ayuda a la interacción por parte del alumnado.

> Sara: Como da sólo la asignatura de inglés, está empleando gramática y traducción y audiolingual, eso con inglés, con TIC no. Utiliza la pizarra digital con el libro de texto, pero ya está, no hace nada más. Los alumnos/as si que tienen ejercicios extra para practicar, pero los alumnos en ningún momento interaccionan levantándose, tocando la pizarra…desde su sitio el alumno les dice la respuesta correcta y él (maestro) lo marca en la pizarra.
>
> Entrevista individual alumna en prácticas.
> Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

En este sentido, y como se puede extraer del comentario anterior, Sara expone que la relación que tiene su maestro tutor con las TIC es mínimo, se reduce al uso de la pizarra digital con el libro de texto. Pero también lo utiliza para la búsqueda de información, dudas…en la web de Wikipedia[52] (enciclopedia libre). Asimismo usa la herramienta de Google Maps[53] para localizar los lugares que aparecen en las diferentes lecturas. Además de Youtube[54] para escuchar canciones en clase y trabajar su vocabulario...

> Sara: Mi tutor utiliza las TIC para la búsqueda de información. El 100% de la clase utiliza el libro digital y a menudo para cualquier curiosidad o duda que tengan los alumnos/as utiliza internet y Wikipedia para buscar información. Utiliza muy a menudo mapas (Google Mapas) para identificar la localización de los lugares que se nombran en las lecturas, y canciones (Youtube) de artistas británicos o americanos para enmarcar ya sea algo de vocabulario, la diferencia del acento británico y americano, o un tema y de esta manera despierta en los alumnos curiosidad por esta música de calidad y enlaza

[51] Se basa en los planteamientos conocidos como lingüística estructural (Bloomfield, 1933), y psicológica del aprendizaje de Skinner. La base de este método es el análisis de la lengua hablada y el procedimiento es descriptivo e inductivo.
[52] http://www.wikipedia.org/
[53] http://maps.google.es/ Servicio gratuito de Google. Servidor de aplicaciones de mapas en la web.
[54] http://www.youtube.com Sitio web para subir y compartir vídeos

> diversos aprendizajes, presentándose de forma divertida y que están anclados más sólidamente.
>
> Entrevista individual alumna en prácticas.
> Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

A pesar de los pocos recursos TIC utilizados por David, llama la atención que el CEIP Ana de Austria en el que trabaja y como mencionábamos en la sección 4.5., es un centro con una buena dotación de recursos, impulsor e integrador de las TIC. Del mismo modo, en la sección 4.6.1., Sara explicaba que una de las dificultades con las que se había encontrado en el centro era su maestro tutor, porque pese a no usar las TIC permitió a Sara usarlas tanto como quiso. Este aspecto denota flexibilidad y apertura a hacer las cosas de otra forma. Por ello, Sara argumenta.

> Sara: El maestro con el que estoy lleva 20 años en la educación pero bueno, simplemente es comodidad.
>
> Entrevista individual alumna en prácticas.
> Sara. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Sara ha recogido actividades realizadas en aulas del centro y en diferentes cursos desde 2º de Primaria hasta 6º, y algunas de ellas realizadas por su maestro tutor David en las que impartió la asignatura de Inglés (ver anexos 26-28), ponemos como ejemplo la actividad de la figura 4.32. Sara decidió recoger otras actividades que realizaban otros maestros/as (ver anexos 29-31) para observar de qué manera desarrollaban actividades con las TIC en distintos cursos.

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: Sara Herrero Arnanz

COLEGIO: CEIP Ana de Austria, Cigales.

FECHA: 18/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): 7
-Específicas (a, b, c,...): a, b, c, f, g,

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Utilización de la PDI e internet para la búsqueda de información y para el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea. Inglés. 5º y 6º curso.
Todas las aulas del centro cuentan con PDI y conexión a internet.
A menudo se utiliza internet para buscar información y otros recursos en línea para apoyar las explicaciones o a modo de distensión de los alumnos/as.
Se utiliza frecuentemente: *Wikipedia* para buscar información, apoyar explicaciones del libro; *Google Translator* para ver el significado y pronunciación de palabras en inglés; *Google Maps* para identificar la localización de los lugares que se nombran en las lecturas, *Youtube* para escuchar canciones en inglés.
Las canciones que este profesor presenta no son canciones infantiles o didácticas para aprender un contenido en inglés, sino que se utilizan canciones de artistas británicos o americanos para enmarcar ya sea algo de vocabulario, la diferencia del acento británico y americano, o un tema concreto. De esta manera se despierta en el alumnado curiosidad por esta música de calidad, conocimiento sobre artistas reales, estilos musicales, o temas reales. Estos aprendizajes como se presentan de forma divertida son anclados más sólidamente en el alumnado, además sirve para que por unos segundos se distraigan y vuelvan a prestar atención sobre la materia a tratar.

Figura 4.32. Ejemplo ficha 2 (anexo 27) 18-3-2013 actividad del maestro tutor descrita por la alumna en prácticas Sara. CEIP Ana de Austria. 5º y 6º curso. 2012-2013

A continuación, analizaremos las actividades desarrolladas por el maestro y que Sara ha recogido de los diferentes cursos (de 2º a 6º de Primaria) junto con los recursos TIC que ha utilizado. Además de las competencias TIC, generales y específicas que se identifican.

La competencia específica a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC.* Tal y como mostramos a continuación, esta competencia se puede identificar en las siguientes actividades realizadas por el maestro tutor.

En una de las actividades realizadas en 3er curso de la asignatura de Inglés, se realizó desdoble en el aula y se colocaron en 2 equipos los 10 alumnos/as. Seguidamente realizaron juegos de vocabulario en el libro virtual. Uno de ellos, a través de diferentes imágenes, los alumnos/as escucharon una acción en audio y tuvieron que arrastrar la casilla con palabra a la imagen correspondiente. Otro de ellos, constó de varias tarjetas y el alumnado creó frases en la pizarra digital colocando las tarjetas.

Otra de las actividades desarrolladas en 4º curso, también en Inglés, el maestro utilizó la pizarra digital como apoyo a actividades propuestas por el libro de texto a través de la lectura de diálogos, audición, canciones, repetición en inglés.
En el libro digital se hicieron más actividades para trabajar el vocabulario en inglés que consistieron en unir el dibujo con la palabra correcta arrastrándola debajo del dibujo.

También se realizó una actividad de comprensión de un texto con viñetas, y vieron un vídeo sobre ello.

Y además, para explicaciones de gramática inglesa se utilizó un editor de texto.

Además de la competencia anterior, la competencia general 7. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea*; y las competencias específicas c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea*, g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC*. Estas competencias se pueden reconocer en las actividades propuestas por la maestro en Inglés en los cursos de 5º y 6º de Primaria.

En estas actividades se ha buscado información y se han empleado recursos informáticos para las búsquedas en línea utilizando Internet y la pizarra digital.
Algunas veces, se empleaba Internet para la búsqueda de información y recursos en línea como apoyo a explicaciones. Para ello, se ha utilizado Wikipedia como enciclopedia libre para la búsqueda de información y como apoyo a las explicaciones del libro; Google Translator como traductor para buscar el significado y pronunciar palabras en inglés; Google Maps para identificar la localización de los lugares que se nombran las lecturas, y Youtube como multimedia para escuchar canciones en inglés con canciones de artistas ingleses o americanos para mostrar particularidades del idioma.

Podemos concluir que tomando en consideración estas evidencias que David sí que es capaz de desarrollar la competencia general 7. de la misma manera que las competencias específicas a., c., g.

En referencia a las competencias y a las TIC, en el cuestionario realizado a los maestros/as tutores que han acogido al alumnado en prácticas, se formuló una

pregunta relativa a la relevancia que tienen las competencias en el uso de las TIC para ser maestro/a, no hemos obtenido respuesta de este maestro tutor, ni a esta pregunta ni a las demás preguntas que conforman el cuestionario hecho a los maestros/as tutores.

A continuación, analizamos a la maestra tutora que ha tenido Borja, Yolanda, maestra de Educación Física en el CEIP Gonzalo de Córdoba.

Yolanda imparte su docencia en 6º de Primaria, a través de la estrategia del descubrimiento guiado, es decir, en vez de explicar el problema, el docente debe de facilitar el material adecuado para estimular al alumnado, así como para promover la indagación y adquisición de conocimientos, tal y como mencionábamos en la sección 4.6.1., cuando comentamos la misma metodología llevada a cabo por Borja. Tal y como argumenta Borja en el siguiente extracto.

> Borja: Ella intenta por descubrimiento guiado, con pautas, pero les deja hacer. A estos alumnos/as hay que dirigirles pero les deja hacer, que ellos vayan adquiriendo desde el principio conocimientos…aunque no siempre se consigue, algunos son más capaces que otros.
>
> Entrevista individual alumno en prácticas.
> Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

En las actividades que desarrolla con TIC en el aula, Borja expone que utiliza con su alumnado el blog de 6º de Primaria accesible desde la web del centro, además de la búsqueda de información en Internet para las pautas de inicio de alguna actividad, para que reflexionen sobre un tema y que posteriormente escriban en sus cuadernos.

> Borja: Los blogs, y la búsqueda de información para que ellos pongan en los cuadernos y las reflexiones, las actividades son individuales (de momento), y lo que buscan también son las pautas iniciales de lo que van a hacer, todo con búsquedas de información.
>
> Entrevista individual alumno en prácticas.
> Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

Para la realización de estas actividades y como comentábamos en la sección 4.5. referida a los centros educativos y a su relación con las TIC, Borja comenta que en cuanto al uso de los recursos TIC, aunque el centro dispone de un aula de Informática, Yolanda utiliza bastante los mini-portátiles y la pizarra digital. Además

en 6º, cada alumno/a dispone de su mini-portátil con sus propias carpetas. También tienen una memoria *usb*, un dispositivo de almacenamiento que contiene actividades para hacer en casa.

> Borja: Hay un aula de Informática y aparte en tercer ciclo tanto los dos quintos como los dos sextos tienen mini-portátiles, que si que tocan a uno por lo menos por alumno/a; proyector y pizarras digitales táctiles (Smart),… a la maestra con la que estoy, esto lo usa bastante. Cada uno tiene su ordenador personal y tiene sus carpetas, a veces tienen un *usb* de actividades que hacen en casa.
>
> Entrevista individual alumno en prácticas.
> Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

A continuación recogemos algunas actividades que Yolanda ha hecho en clase y ha recogido el alumno en prácticas (ver anexo 16). En la ficha realizada, Borja explicó las actividades realizadas con mini-portátiles, así como la identificación de algunas de las competencias TIC (7., c., g.) que el alumno reconoce. Tal y como mostramos en la siguiente figura.

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: BORJA MARTÍN DE LA FUENTE

COLEGIO: GONZALO DE CÓRDOBA

FECHA: 15/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): 7
-Específicas (a, b, c,...): c; g

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Actividades con mini-portátiles:

Para estas actividades mi tutora hace que cada alumno coja su propio portátil (están en el aula, los proporciona el colegio) y hace con ellos actividades de investigación antes de empezar con las sesiones correspondientes a la iniciación deportiva. Así cuando se empieza a introducir algún deporte (ej: fútbol, baloncesto…), mi tutora les propone una serie de preguntas que ellos deben responder investigando por la red.

Con estas actividades además de mejorar los conocimiento sobre un determinado deporte también se mejora el trabajo colaborativo, ya que lo alumnos se ayudan unos a otros cuando alguno de ellos no encuentra la información necesaria.

Por otro lado también se sirve de estos dispositivos para hacer pequeños trabajos de investigación sobre alguna parte de la asignatura (por ejemplo, al final de segundo trimestre, se dijo a los alumnos que hicieran un trabajo sobre los juegos olímpicos, en el que tenían que hacer un trabajo teniendo como pautas unas preguntas que mi profesora les propuso.

Figura 4.33. Ejemplo ficha 1 (anexo 16) 15-3-2013 actividad de la maestra tutora descrita por el alumno en prácticas Borja. CEIP Gonzalo de Córdoba. 6º curso. 2012-2013

Asimismo, la ficha muestra también los recursos TIC empleados en la actividad. Y aunque Borja identificó algunas competencias de las actividades recogidas, entendemos que Yolanda ha desarrollado algunas competencias más en las actividades que ha realizado en clase. De este modo, Borja identifica algunas de ellas en los siguiente extractos, mostrando en el primero de ellos las actividades que hacían un día en que su maestra tutora no pudo asistir a clase, actividades relacionadas con buscar e identificar información y seleccionar de manera crítica la que han de subir al blog. En el segundo extracto, Borja respondió a la pregunta sobre *el tipo de actividades que se desarrollaron con TIC en el aula en el que realizó las prácticas.* En esta cuestión, el alumno aludió a actividades con el uso de blogs, reflexiones y actividades relacionadas con búsquedas de información.

> Borja: Hace poco estuvimos en una clase que no pudo venir la maestra de Educación Física, y sí que estaban haciendo cosas con el blog aunque con dificultades aún. S*er capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas,* las posibilidades que ofrece, y no subir cualquier cosa al blog. Y los alumnos/as si que tienen claro lo que tienen que subir y lo que no…eso sí lo llevan bastante bien. También la búsqueda de información …
>
> Entrevista individual alumno en prácticas.
> Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

> Borja: Los blogs, búsqueda de información para que ellos pongan en los cuadernos y las reflexiones, las actividades son individuales (de momento), y lo que buscan también son las pautas iniciales de lo que van a hacer, todo con búsquedas de información.
>
> Entrevista individual alumno en prácticas.
> Borja. Marzo 2013. Curso 2012-2013.

De esta manera, a continuación, identificamos las competencias generales y específicas de la asignatura TIC que la maestra ha podido desarrollar según todas las actividades recogidas.

La competencia general 7. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea* y las competencias específicas a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC,* c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para*

búsquedas en línea, g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC.* En las actividades que ha desarrollado la maestra se han podido identificar actividades de investigación correspondientes a la iniciación deportiva en las que inicialmente se le hizo al alumnado una pequeña introducción sobre algún deporte y unas preguntas que posteriormente utilizando los mini-portátiles, cada uno/a buscó en Internet. De este modo, indagaron sobre un deporte determinado para profundizar sobre ello.

En este caso, la colaboración surgía si algún compañero/a no encontraba la información necesaria.

Además, otras actividades que Yolanda ha realizado han sido pequeños trabajos de investigación sobre alguna parte de la asignatura de Educación Física (ej.: los juegos olímpicos) en el que propuso una serie de pautas y unas preguntas que tuvieron que responder a través de la indagación en la red sobre el tema con la ayuda de los mini-portátiles.

Consideramos que los argumentos que hemos mostrado señalan que Yolanda sí que es capaz de llevar a cabo la competencia general 7. Además de las competencias específicas a., c., g.

Aludiendo a las competencias, Yolanda cree que la relevancia que tienen las competencias en el uso de las TIC para ser maestro/a cada vez es más importante. El alumno/a cada vez está más avanzado en tecnología. Ya no sólo basta con un uso básico instrumental de las TIC por parte del maestro/a, sino que requiere mejorar y tratar de enriquecer las formas de aprender a enseñar con TIC.

> Yolanda: Creo que en los tiempos que corren las nuevas tecnologías son cada vez más importantes. El alumnado es cada vez más receptivo a todo lo que tenga que ver con un ordenador, navegar por la red o incluso saber realizar presentaciones en PowerPoint. Por este motivo el maestro debe formarse en todos estos aspectos no sólo para estar actualizado sino también para poder transmitir a sus alumnos/as el uso y formas más correctas de las TICs.

Cuestionario maestros/as tutores de prácticas.
Yolanda. CEIP Gonzalo de Córdoba.
Junio 2013. Curso 2012-2013.

Como conclusión a esta sección, hemos podido mostrar el uso que hacen de las tecnologías en su docencia y para ello, hemos identificado las competencias de la asignatura TIC que han desarrollado estos maestros/as tutores en algunas de las actividades observadas por el alumnado en prácticas. Tal y como hemos mencionado anteriormente, las competencias más desarrolladas que tienen en común los maestros/as han sido:

-la competencia general 7. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
-las competencias específicas:
a. Conocer y aplicas en las aulas las TIC.
c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.

Los maestros/as tutores han podido desarrollar estas competencias principalmente por medio de actividades en las que utilizan la pizarra digital y el libro digital como apoyo al libro de texto.

Además, otro aspecto que se ha identificado en las actividades ha sido el uso de TIC para la búsqueda de información y los recursos en línea.

Asimismo, se han dado otras competencias específicas de la asignatura TIC como: *e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia; f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen; g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC; i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.* Con estas actividades realizadas con el uso de plataformas virtuales como Edmodo, el maestro tutor Ángel que lo lleva a cabo trata de crear un espacio virtual de comunicación con el alumnado, colaborando y compartiendo: mensajes, documentos, actividades y tareas fáciles de gestionarlas, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para concluir, destacamos la importancia que los maestros/as tutores han manifestado por el papel que tienen las TIC en las competencias para ser maestro/a. De este modo, a través de la competencia digital tratan de integrar las TIC como estrategia didáctica en la realización de sus actividades.

Por último, recogemos en las siguientes tablas 4.13. y 4.14. las competencias desarrolladas y no desarrolladas por los maestros/as tutores tal y como hemos realizado en el caso del alumnado en prácticas.

Competencias TIC generales (1, 2,...) y específicas (a, b,...) que han desarrollado	Maestros/as tutores del alumnado en prácticas en los centros			
	Ángel	María	David	Yolanda
1. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.	✓			
7. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.	✓	✓	✓	✓
a. Conocer y aplicar en las aulas las TIC.	✓	✓	✓	✓
c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.	✓	✓	✓	✓
e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.	✓			
f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen.	✓			
g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC.	✓		✓	✓
i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.	✓			

Tabla 4.13. Competencias generales y específicas de asignatura TIC desarrolladas por los maestros/as tutores del alumnado en prácticas en los centros. Ángel, María, David y Yolanda. Curso 2012-2013

Competencias TIC generales (1, 2,...) y específicas (a, b,...) que no han desarrollado los maestros/as tutores del alumnado en prácticas en los centros
2. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
3. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
4. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.
5. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
6. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

d. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.
h. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.

Tabla 4.14. Competencias generales y específicas de asignatura TIC NO desarrolladas por los maestros/as tutores del alumnado en prácticas en los centros. Ángel, María, David y Yolanda. Curso 2012-2013

4.7. Conclusiones

En este cuarto capítulo hemos tratado el análisis e interpretación de los datos obtenidos en torno a las cuatro declaraciones temáticas realizadas para iluminar este estudio de caso: Background del alumnado en prácticas y la docente en activo, Formación adquirida en la asignatura TIC del alumnado en prácticas y de la docente en activo, Trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC y Prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, hemos analizado la trayectoria personal del alumnado en prácticas y la docente en activo con las TIC, además de su formación en la primera etapa educativa y en Educación Secundaria. Posteriormente hemos seguido con la formación en TIC que han tenido los mencionados alumnos/as y la docente, en su formación inicial, principalmente en la asignatura TIC. Tras haber cursado la asignatura TIC aplicadas a la Educación, el alumnado en prácticas y la docente en activo prácticamente adquirieron las competencias requeridas por la asignatura.

El alumnado en prácticas informante cuando ha llegado a 4º curso del Grado de Educación Primaria ha realizado las prácticas en los centros y hemos podido analizar las particularidades y la trayectoria de cada uno de ellos y la relación que han tenido con las TIC, además del centro en el que trabaja la docente en activo.

Por último, precisamos el análisis de las prácticas docentes llevadas a cabo por el alumnado en prácticas y la docente en activo en su labor profesional y cómo han tratado de desarrollar las mencionadas competencias y de transferirlas a través de las actividades planteadas. Asimismo hemos considerado la actividad docente que ha desempeñado el maestro/a tutor.

Para ello, unificamos los principales resultados obtenidos en cada apartado, detallando en las siguientes tablas 4.15., 4.16., 4.17. y 4.18. los resultados obtenidos respecto a las cuatro declaraciones temáticas a las que hacíamos referencia.

Background del alumnado en prácticas y la docente en activo
-La actividad realizada de la autotecnografía en la signatura TIC por el alumnado en prácticas y la docente en activo les ha ayudado a reflexionar sobre el sentido educativo que ejercen las TIC en sus vidas. -La actividad realizada de la autotecnografía en la asignatura TIC por el alumnado en prácticas y la docente en activo a veces une tecnológicamente al nativo digital por haber nacido en la sociedad del conocimiento vs inmigrante digital mostrando en ambos su escasa alfabetización digital y una falta de análisis crítico y reflexivo de las TIC. Además existen diferentes niveles de alfabetización digital y habilidades TIC entre el alumnado informante debido algunas veces, al salto generacional existente. -En el periodo de escolarización en Educación Primaria el alumnado en prácticas y la docente en activo no han recibido formación tecnológica. -En Educación Secundaria el alumnado en prácticas y la docente en activo han recibido escasa formación centrada en programas específicos que apoyan algunas asignaturas (Informática). -Las diferentes influencias con TIC recibidas en algunos informantes por parte de sus familiares ayudan en su formación.

Tabla 4.15. Síntesis de las evidencias obtenidas sobre el Background y la formación del alumnado en prácticas y la docente en activo

Formación adquirida en la asignatura TIC del alumnado en prácticas y de la docente en activo
-La formación universitaria previa al Grado de Educación Primaria realizada por 3 alumnas en prácticas, 2 de ellas han recibido formación TIC de aplicaciones de software específicos como base de algunas asignaturas como Dibujo (Autocad) y Estadística (SAS) que ayudan a reforzar y apoyar las asignaturas. -El alumnado en prácticas y la docente en activo consideran la webquest de la asignatura TIC como la actividad más motivadora, más difícil e importante de todas y más valorada por su aplicación didáctica real y por la carga de trabajo que implica. -El alumnado en prácticas y la docente en activo destacan el uso de algunas de las herramientas utilizadas-JayCut, Movie Maker, wikis, blogs, redes sociales, Google Maps- como herramientas de ayuda para la realización de algunas actividades como la autotecnografía, el Jigsaw, la publicidad. -En el Jigsaw hemos evidenciado que el proceso de indagación ha beneficiado al alumnado para desarrollar estrategias de aprendizaje colaborativo.

-El alumnado en prácticas y la docente en activo manifiestan haber adquirido las competencias en la asignatura TIC, como la búsqueda de herramientas (competencia específica e.) y el uso de espacios virtuales para fomentar el aprendizaje colaborativo (competencia específica i.).

-La docente en activo cree haber adquirido todas las competencias pero dependiendo del dominio instrumental de la herramienta ya que percibe alguna dificultad para integrarla en alguna práctica educativa como la competencia específica a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC* en la actividad de la webquest con el uso de Wix.

-El alumnado en prácticas y la docente en activo consideran que el aprendizaje autónomo llevado a cabo en/con TIC ha ayudado a su formación. A la docente en activo le ha favorecido para la puesta en práctica de aprendizaje por proyectos con TIC con sus compañeros/as del centro.

Tabla 4.16. Síntesis de las evidencias obtenidas sobre la Formación inicial del alumnado en prácticas y la docente en activo en la asignatura TIC

Trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC
-Los centros educativos donde el alumnado ha realizado las prácticas y donde trabaja la docente en activo están bien dotados de recursos tecnológicos. -La presencia de los inicios con las TIC en los centros educativos donde el alumnado ha realizado las prácticas y donde trabaja la docente en activo ha sido escasa pero incrementándose de manera progresiva en los últimos años. -Los centros educativos apenas han participado en proyectos institucionales TIC exceptuando el CEIP Ana de Austria como centro muy involucrado en múltiples proyectos TIC que favorece el estar en contacto con otros compañeros/as y poder compartir experiencias, conocimientos y actividades; y elaborar materiales que ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje con las TIC. -La influencia ejercida TIC del contexto de los centros ha sido favorable en el proceso de formación en prácticas del alumnado y de la formación de la docente en activo. Destacando: •La influencia que ha recibido la alumna en prácticas del maestro tutor integrando las TIC en su proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de espacios virtuales como la plataforma Edmodo para la realización de las actividades con el alumnado (Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús). •La influencia que ha recibido la alumna en prácticas del contexto del centro implicado en la integración y el uso didáctico de las TIC (CEIP Ana

de Austria).
-Algunos problemas de infraestructura tecnológica que han surgido en los centros, a veces han dificultado la realización de las sesiones llevadas a cabo por el alumnado en prácticas.

Tabla 4.17. Síntesis de las evidencias obtenidas sobre la Trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC

Prácticas docentes
-Hemos evidenciado que el alumnado en prácticas y la docente en activo que han cursado la asignatura TIC y han realizado sus prácticas en los centros y su labor docente, han utilizado las TIC como herramientas de apoyo a la enseñanza y como combinación de tecnologías que apoyan diseños educativos innovadores.
-El mencionado alumnado y la docente en activo, han utilizado la pizarra digital como herramienta de apoyo para la realización de las actividades con el libro digital, búsqueda de información y recursos, favoreciendo la motivación del estudiante y tratando de hacer las clases más activas. Este hecho no garantiza una enseñanza innovadora ya que las actividades realizadas no han llevado consigo ningún cambio significativo de metodología.
-El alumnado en prácticas que ha empleado PLE como recurso tecnológico (Adell & Castañeda, 2010) además de base para el aprendizaje, valora que le ha facilitado, favorecido y ayudado en la organización de las actividades TIC y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
-El alumnado en prácticas que ha utilizado el aprendizaje colaborativo en su práctica docente y ha asignado roles a su alumnado, ha promovido en el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de habilidades individuales, como la autonomía de los estudiantes, y grupales, como el intercambio de ideas, reflexión, consenso de ideas, etc utilizando entre otras herramientas de la web 2.0: las wikis, los blogs y libro virtual, este último soportado en plataforma Moodle.
-El uso de realidad aumentada de apoyo a un diseño educativo innovador ayuda en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Educación Física.
-El alumnado en prácticas ha realizado situaciones de aprendizaje a través de diferentes espacios con realidad aumentada con el uso de múltiples herramientas tecnológicas como wiki, Google Drive, Ipads 3G, mini-portátiles…que ha favorecido el contexto participativo y colaborativo entre el alumnado.
-La docente en activo ha tratado de emplear una metodología activa y participativa en el área de Música de la ESO que se basa en el aprendizaje por proyectos, un proyecto que engloba diferentes áreas curriculares conjuntas con el uso de TIC,

ayudando a desarrollar más autonomía, más reflexión y pensamiento crítico en el alumnado.

-Hemos identificado que las competencias TIC generales y específicas que el alumnado en prácticas y la docente en activo más han desarrollado en sus prácticas docentes han sido:

7. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea*.

a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC*.

g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC.*

-El alumnado en prácticas apenas ha tenido dificultades para el desarrollo de sus prácticas docentes.

-A veces, los problemas de infraestructura tecnológica que han surgido en los centros, han dificultado el desarrollo de las sesiones realizadas por el alumnado en prácticas.

-La transferencia de conocimientos TIC del alumnado en prácticas es valorada positivamente por los maestros/as tutores de los centros que han acogido al mencionado alumnado. Este colectivo piensa que nuestro alumnado viene bien preparado para hacer un uso didáctico de las TIC existentes.

-Algún maestro/a tutor utiliza entornos virtuales en su práctica docente como plataforma de aprendizaje para comunicarse instantáneamente, distribución de contenidos de diferentes asignaturas, realización de actividades,… favoreciendo el aprendizaje colaborativo y la flexibilización del proceso enseñanza-aprendizaje.

-Hemos identificado que las competencias TIC generales y específicas que los maestros/as tutores más han desarrollado en su docencia han sido:

7. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea*.

a. *Conocer y aplicas en las aulas las TIC.*

c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.*

-Los maestros/as tutores valoran las TIC en gran medida dentro de las competencias para ser maestro/a.

Tabla 4.18. Síntesis de las evidencias obtenidas sobre las Prácticas docentes

Una vez presentadas las conclusiones, damos respuesta a las cuatro declaraciones temáticas 1. Background del alumnado en prácticas y la docente en activo, 2. Formación adquirida en la asignatura TIC del alumnado en prácticas y de la docente en activo, 3. Trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC, y 4. Prácticas docentes, que nos permiten por tanto iluminar el Issue definido **¿Facilita el modelo teórico-metodológico de la asignatura TIC que el alumnado en prácticas y los maestros/as en ejercicio transfieran las competencias adquiridas?** Comprendemos que al ser las declaraciones temáticas de tanta trascendencia hemos puesto limites a la investigación ya que podrían constituirse por sí mismas como nuevos estudios de caso.

4.8. Referencias bibliográficas del capítulo

- Adell Segura, J., & Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R., & Fiorucci, M. (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas.* Stumenti di ricerca per l´innovaziones e la qualità in ámbito educativo. La Tecnologie dell´informazione e della Communicaziones e l´interculturalità nella scuola. Alcoy: Marfil-Roma TRE Universita degli studi.
- Area Moreira, M. (2009). Introducción a la tecnología educativa: manual electrónico. Consultado por última vez el 18-12-2013 en http://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2010/06/ebookte.pdf
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-79. Consultado por última vez el 10-03-2015 en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf
- Asher, J. J. (1966). The learning strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal,* 50(2), 79-84.
- Azuma, R., Baillot, Y., Behringer, R. Feiner, R. Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. *Computer Graphics and Applications, IEEE*, 21(6), 34-47.
- Beavis, C., & Charles, C. (2007). Would the “real” girl gamer please stand up? Gender, LAN cafés and the reformulation of the “girl” gamer. *Gender and Education*, 19(6), 691-705.
- Bloomfield, L. (1933). *Language.* New York: Henry Holt.

- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. En Candlin C. N. y Murphy, D. (Eds.) *Lancaster Practical Papers in English Language Education.* Language learning tasks. 7, (pp. 23-46). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bruce, B.C. (2000). Credibility of the web: Why we need dialectical reading. *Journal of Philosophy of Education* (special issue), 34(1), 97-109.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press. Cambridge MA.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press. Cambridge MA.
- Castañeda, L., & Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En Castañeda, L., & Adell, J. (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje. Claves para el ecosistema educativo en red* (pp.11-27). Alcoy. Marfil. Consultado por última vez el 20-01-2013 en http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/30408/1/capitulo1.pdf
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (compiladores), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid. OEI-Santillana, Fundación Santillana.
- Correa, J. M., Jiménez, E., & Gutiérrez, L. (2011). La tecnografía en la formación docente e investigadora. En Hernández, F., Sancho, J. Mª., & Rivas, J. I. (Coor.), *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto.* ESBRINA-RECERCA. Núm. 4 (pp. 82-89). Universitat de Barcelona. Consultado por última vez el 18-03-2013 en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educación.%20Biografias%20en%20contexto.pdf
- Dillenbourg, P., Eurelings, A., & Hakkarainen, K. (2001). EuroCSCL 2001. Proceedings. *European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning*. Maastricht: Maastricht MacLuhan Institute.
- Dodge, B. (1995a). WebQuests: a technique for Internet-based learning. *The Distance Educator,* 1(2), 10-13.
- Dodge, B. (1995b). Some thoughts about WebQuest. *The Distance Educator,* 1(3), 12-15.
- Fundación France Telecom. España (2006). eEspaña 2006. Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España. Madrid. Recuperado de http://fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/eEspana_2006.pdf

- Gil-Juárez, A., Feliu, J., & Vitores, A. (2012). Género y TIC: en torno a la brecha digital de género. *Athenea Digital*, 12(3), 3-9. Consultado por última vez el http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/Gil
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, *7*, 48-59. Consultado por última vez el 19-12-2013 en http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_7/pdfs/LCU-7-6.pdf
- Hayes, E. (2008). Girls, gaming, and trajectories of technological expertise. En Kafai, J. B., Heeter, C., Denner, J., & Sun, J. Y. (Eds.), *Beyond Barbie and Mortal Kombat: New perspectives on gender and gaming* (pp. 217-229). Cambridge: MIT Press.
- Jenson, J., & de Castell, S. (2010). Gender, simulation, and gaming: Research review and redirections. *Simulation & Gaming*, 41(1), 51-71.
- Memoria Plan de estudios del Título del Grado Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (2010). Universidad de Valladolid. Consultado recuperado de http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaPRIMARIA%28v4%2C230310%29.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA. Sage Publications.
- Muñoz-Cristóbal, J. A., Prieto, L. P., Asensio-Pérez, J. I., Jorrín-Abellán, I. M., Martínez-Monés, A., & Dimitriadis, Y. (2013). GLUEPS-AR: A system for the orchestration of learning situations across spaces using augmented reality. In *Scaling up Learning for Sustained Impact* (pp. 565-568). Springer Berlin Heidelberg.
- Muñoz-Cristóbal, J., Jorrín-Abellán, I., Asensio-Pérez, J., Martínez-Monés, A., Prieto, L., & Dimitriadis, Y. (2015). "Supporting Teacher Orchestration in Ubiquitous Learning Environments: A Study in Primary Education" *IEEE Transactions on Learning Technologies* (en prensa).
- Novak, J., Gowin, D. B., & Otero, J. (1988). Aprendiendo a aprender (pp.117-134). Barcelona: Martínez Roca.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford. Oxford University Press.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *The Horizon*, 9(5), 1-6.

- QSR, Nud*Ist Vivo 8 (2008). *Software for qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA. Scolari.
- Richars, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2end ed.). London. Cambridge Language Teaching Library.
- Villagrá, S. (2012). *Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en educación primaria.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.

Capítulo 5

Resumen de conclusiones y líneas de trabajo futuro

El presente capítulo muestra el resumen de las conclusiones finales al trabajo de investigación propuesto a lo largo de los cuatro capítulos previos. El capítulo se divide en dos secciones. regresamos al aserto de la investigación de los dos casos abordados mediante los issues planteados en cada uno de ellos. De esta forma arrojaremos luz sobre los casos, y por ende daremos respuesta a nuestra pregunta de investigación. En la segunda sección, presentamos las líneas de trabajo futuro que pretendemos abordar, para ahondar en las conclusiones aportadas en esta tesis doctoral.

5.1. Introducción

A lo largo del último capítulo de esta investigación, reconstruimos los dos casos abordados. Para ello, volveremos sobre las principales conclusiones obtenidas en los capítulos 3 y 4 para constatar el aserto de investigación propuesto.

De este modo, estructuraremos este capítulo en dos secciones.

En la primera de ellas, analizaremos a través de los Issues establecidos en nuestros dos estudios de caso el grado de credibilidad de cada uno de ellos, mediante la síntesis y la relación de las conclusiones obtenidas referentes a nuestro aserto de partida.

En la segunda sección y como conclusión al capítulo y a la presente investigación, mostramos las líneas de trabajo futuro abiertas, y los pasos que

seguiremos dando para profundizar en el impacto que produce la asignatura TIC en el alumnado cuando la cursa así como de la transferencia que de los aprendizajes realizados hace a la práctica real, como maestros/as en activo en Educación Primaria.

5.2. Respuesta a las preguntas de investigación

En el segundo capítulo de esta tesis doctoral enunciamos el aserto de nuestra investigación de la siguiente forma. Lo definíamos en estos términos:

> Aserto: *consideramos que el alumnado de la asignatura TIC ha adquirido las competencias pretendidas por la guía docente de la asignatura a través de las actividades propuestas y las transfiere a otras asignaturas del Grado. Además el modelo teórico-metodológico de esta asignatura ayuda a los docentes en activo y al alumnado en prácticas a transferir competencias profesionalizadoras.*

Para dar respuesta a nuestro aserto, y dentro de la estructura conceptual de cada uno de los estudios de caso TIC-grado y TIC-escuela, definimos respectivamente los Issues, las tensiones y conflictos a analizar en cada caso con el objeto de poder responder a nuestro aserto. Los Issues que definimos son:

1. *¿Transfiere el alumnado de la asignatura TIC las competencias que ha adquirido a otra/s asignatura/s del Grado de Educación Primaria? ¿De qué manera?*

2. *¿Facilita el modelo teórico-meteorológico de la asignatura TIC que el alumnado en prácticas y los maestros/as en ejercicio transfieran las competencias adquiridas?*

En el capítulo tercero hemos mostrado el análisis e interpretación de los datos relativos a nuestro primer caso TIC-grado. Éste se ha centrado en el estudio de las distintas actividades realizadas en la asignatura TIC por el alumnado, así como en el proceso de adquisición de las competencias en la asignatura y su transferencia a otras en el grado. Las conclusiones del capítulo, organizadas alrededor de dos grandes declaraciones temáticas (Background y formación del alumnado, y Formación del alumnado adquirida en la asignatura TIC) nos han permitido iluminar la primera de las tensiones planteadas.

Por su parte, en el capítulo cuarto hemos abordado el análisis e interpretación de los datos del segundo estudio de caso TIC-escuela. En él se mostraba el estudio de las actividades desarrolladas por el alumnado de la asignatura en sus centros de

prácticas así como la ayuda que ha aportado el modelo teórico-metodológico de la asignatura TIC para transferir las competencias. De este modo, arrojamos luz sobre el segundo de los issues definidos. Tal y como aludimos en las conclusiones del mencionado capítulo, las conclusiones se agrupaban en torno a cuatro declaraciones temáticas, a saber: Background del alumnado en prácticas y la docente en activo, Formación adquirida en la asignatura TIC del alumnado en prácticas y de la docente en activo, Trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC, y Prácticas docentes.

En ambos casos hemos seguido un proceso de reducción anticipada de datos (Miles & Huberman, 1994), lo que nos ha permitido reconstruir el proceso de análisis e interpretación desde las categorías de análisis empleadas en cada uno de ellos hasta el aserto de la investigación, pasando por las declaraciones temáticas y los issues establecidos.

A continuación recapitulamos algunas de las conclusiones obtenidas en cada una de las declaraciones temáticas definidas en los casos. Comenzamos por los tópicos de investigación del primer estudio de caso TIC-grado.

A-Background y formación del alumnado

En esta primera declaración temática profundizábamos en la trayectoria personal y en el historial formativo del alumnado participante en el estudio de caso TIC-grado. En esta declaración desatacamos el papel determinante que ha tenido para el alumnado la toma de contacto personal con el mundo de las tecnologías antes de su llegada a la universidad. La mayor parte del alumnado participante ha manifestado un escaso uso de las TIC durante su infancia y adolescencia, destacando eminentemente un uso lúdico/recreativo de las mismas a través de los videojuegos.

Asimismo, se incidía en el uso que de las TIC hacía nuestro alumnado tanto en Primaria como en Secundaria. Por un lado, en Primaria nos hemos encontrado con un alumnado que ha contado con una escasa formación tecnológica y la que recibió, se centró sobre todo en el uso de software específicos para reforzar y apoyar algunas de las materias instrumentales (ej.: matemáticas). Por otro lado, en Secundaria hemos encontrado que la formación que el alumnado recibió, se incrementó respecto a la etapa previa, centrándose en programas de ofimática y en materias como Informática y Tecnología. Sin embargo, el alumnado apenas recibió formación específica en TIC. Las evidencias recogidas mostraban que el uso que nuestro alumnado hacía, se centraba en la realización de diversos trabajos de aula con procesador de textos.

Creemos conveniente destacar en ambas etapas, la escasa alfabetización digital del alumnado participante debido principalmente a la falta de recursos tecnológicos en los centros educativos y al desconocimiento que tenían los maestros/as en y con TIC debido en muchas ocasiones a su falta de formación tanto técnica como didáctica (Castaño, Maíz, Beloki, Bilbao, Quecedo, & Mentxaka, 2004). Este aspecto concuerda con la realidad educativa en el uso de las TIC durante los años 80 y 90.

Como aspecto final a destacar en esta declaración temática se encuentra el papel motivador que los familiares cercanos de nuestro alumnado (padre/madre, tíos, sobrinos, etc.). tuvieron en el uso de las TIC. Las evidencias mostradas a este respecto muestran la clara influencia que el uso de las TIC por parte del entorno familiar cercano tuvieron en nuestro alumnado.

B-Formación del alumnado adquirida en la asignatura TIC

En la segunda declaración temática nos centramos en el análisis de la adquisición por parte de nuestro alumnado de las competencias planteadas en la asignatura, requeridas en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

El análisis desarrollado nos permitió ver cómo el alumnado adquiría las competencias y en cuáles presentaba más problemas, además de cómo las transfería a otras asignaturas del Grado, dependiendo del tipo de actividades realizadas y el uso de herramientas específicas.

En lo relativo a la adquisición de competencias, hemos comprobado que las competencias identificadas como adquiridas por el alumnado se centraban en planificar, argumentar, justificar la toma de decisiones y trabajar colaborativamente con los compañeros/as. Además hemos observado que lo que más valoraba el alumnado en la asignatura, era haber aprendido a crear un recurso educativo multimedia en formato web, referido a la actividad de la webquest. Sin embargo las competencias generales que el alumnado percibió como menos adquiridas guardaban relación con la capacidad crítica de la información, con interpretar datos y con reflexionar sobre la praxis educativa durante la asignatura (competencias: 2., 5., 6.).

Como principal conclusión adelantábamos en el capítulo 3 que el alumnado destacaba haber adquirido las 9 competencias específicas de la asignatura mediante la realización de diversas actividades como la webquest, relacionada con la competencia a. (*Conocer y aplicar en las aulas las TIC*), la búsqueda y selección de información, correspondiente a la competencia b. (*Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a*

la riqueza cultural). Y otras actividades donde el alumnado trabajó con el editor de vídeo Movie Maker, también realizaron resúmenes con la herramienta Text2mindmap, posicionamiento con el uso de Google Maps, etc., en definitiva, actividades que tienen que ver con la competencia g. (*Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC*). A su vez, el profesorado de la asignatura consideraba que el alumnado en su mayoría también desarrolló todas las competencias específicas en los tres bloques de la asignatura TIC con actividades como las mencionadas previamente.

Corroboramos que tanto el profesorado de la asignatura TIC como el alumnado consideran que las actividades de la asignatura contribuyeron a la adquisición de aprendizajes diversos como argumentar y tener criterio frente a un tema, tomar decisiones; trabajar colaborativamente; capacidad para expresar ideas, resumirlas; motivación, creatividad. Y que a su vez, están vinculados con las competencias generales de la asignatura TIC (2., 3., 6.) relacionadas con la capacidad de analizar críticamente la información; la capacidad para integrar información y conocimientos para resolver problemas educativos mediante procesos colaborativos; y la capacidad para reflexionar sobre la praxis educativa.

También, creemos conveniente señalar que el alumnado manifestaba que algunas actividades como la autotecnografía (Correa, Jiménez, & Gutiérrez, 2011) favoreció el desarrollo de la creatividad y la motivación, además de ayudarles a reflexionar sobre el papel que juegan las TIC a nivel educativo en su vida.

Una vez analizada la adquisición de competencias por parte del alumnado, pudimos comenzar a entender mejor la forma en que estas eran transferidas a otras asignaturas del grado. A este respecto comprobamos cómo el alumnado consideraba haber transferido algunas competencias básicas a otras asignaturas cursadas, especialmente en lo relacionado con el manejo instrumental de las TIC. Algunos ejemplos:

-La utilización del Text2mindmap, Moodle, wiki, editor de vídeo Movie Maker y realización de presentaciones con Prezi y PowerPoint. En Actividades relacionadas con las competencias a. (*Conocer y aplicar en las aulas las TIC*), b. (*Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural*), y f. (*Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen*). El alumnado ha destacado estas competencias como las más transferidas a las siguientes asignaturas de primer curso de la carrera en: Currículo y Sistema Educativo; Organización y Planificación Escolar; Lengua Extranjera; Educación para la Paz

y la Igualdad; Psicología del Desarrollo; y Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad.

-El uso de edición de vídeo en Movie Maker y JayCut, Moodle, presentaciones PowerPoint, wiki y Google Drive se emplearon en actividades vinculadas con las competencias específicas a. (*Conocer y aplicar en las aulas las TIC*), b. (*Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural*), c. (*Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea*), f. (Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen), y g. (*Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC*). Estas competencias fueron las más transferidas a asignaturas de segundo curso como: Fundamentos de la Educación Plástica y Visual; Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad; Métodos de Investigación e Innovación en Educación; y Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales.

-El empleo de Moodle, web-UVa, presentaciones PowerPoint y Prezi realizadas en actividades relacionadas con las competencias a. (*Conocer y aplicar en las aulas las TIC*), b. (*Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural*), y c. (*Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea*) fueron transferidas a las siguientes asignaturas de tercer curso del Grado: Creación Artística y Cultural Visual y Musical; Potencial Educativo de lo Corporal; y Prácticum I.

A su vez, pudimos comprobar que el profesorado de algunas de estas asignaturas del Grado de Educación Primaria propuso ciertas actividades en las que pudimos apreciar la transferencia de algunas competencias específicas. Ejemplos como integrar actividades en entornos virtuales de aprendizaje (VLE), y de esta manera utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen a través del Moodle, Google Docs, etc. (competencia específica f.); conocer y aplicar en las aulas las TIC por medio de vídeos, buscadores, etc. (competencia específica a.); y utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC virtuales como WordPress, webquest, etc. (competencia específica g.).

Además, el profesorado entrevistado considera que aplica las TIC de manera transversal y a veces utiliza la tecnología en momentos concretos de su asignatura para la realización de actividades o como apoyo (ej.: Moodle). Asimismo, veía a la

mayoría del alumnado alfabetizado tecnológicamente y motivado, sin demasiados problemas a la hora de emplear las TIC en las actividades. No obstante, algunos profesores criticaron el escaso grado de alfabetización digital del alumnado, muchas veces relacionado con la falta de interés, con el planteamiento conceptual-actitudinal que se hizo de la tecnología, con la habilidad digital que tenía el alumnado (smartphones) pero no la competencia en la profundidad del concepto, ir más allá del propio uso de la aplicación.

Hemos manifestado que el profesorado ha creído tener mínimos problemas surgidos al aplicar las TIC en sus asignaturas por parte del alumnado. Algunas de las problemáticas identificadas se reflejan en la heterogeneidad de niveles de competencia tecnológica y digital mostrada por los estudiantes. El hecho de que muchas de las prácticas desarrolladas en clase se realicen grupalmente conlleva que el alumnado que posee una menor competencia tecnológica y digital pueda ocultar sus dificultades amparándose en el trabajo del grupo; en el mal funcionamiento de las conexiones en red y la wi-fi; en el olvido de contraseñas en las plataformas; en dificultades producidas al manejar algún programa; en la utilización del móvil para uso personal y no para contenidos educativos; en la desmotivación.

Las conclusiones presentadas de cada declaración temática, nos muestran que podemos corroborar que el Issue definido para este primer estudio de caso TIC-grado responde a la primera parte del aserto planteado: *Consideramos que el alumnado de la asignatura TIC ha adquirido las competencias pretendidas por la guía docente de la asignatura a través de las actividades propuestas y las transfiere a otras asignaturas del Grado.* Las competencias TIC adquiridas por el alumnado las transfiere a otras asignaturas desarrollando en algunas de sus actividades el uso herramientas utilizadas con la que transferir aprendizaje colaborativo, reflexión, búsqueda de información, aprendizajes con Web 2.0 wikis, blogs, etc.

De modo que aún falta por analizar el segundo de nuestros Issues correspondiente al estudio de caso TIC-escuela.

Para ello, en el capítulo 4 de esta tesis doctoral, hemos dado respuesta al segundo Issue *¿Facilita el modelo teórico-meteorológico de la asignatura TIC que el alumnado en prácticas y los maestros/as en ejercicio transfieran las competencias adquiridas?*, siguiendo el proceso de reducción anticipada a través de las declaraciones temáticas del estudio de caso TIC-escuela.

A-Background del alumnado en prácticas y la docente en activo

La primera declaración temática se encargaba de profundizar en la trayectoria personal del alumnado participante en nuestro estudio, desde sus inicios formativos en el uso de las TIC, dificultades y relación con las TIC.

También hemos comprobado que en cuanto a la trayectoria personal con las TIC, en la actividad realizada de la autotecnografía en la asignatura TIC por el alumnado en prácticas y la docente en activo, les ayudó a reflexionar sobre la relación personal de las TIC en su vida y lo que pudieron hacer con ellas. A su vez, aportamos evidencias que apuntaban a que el nativo digital (Prensky, 2001) por haber nacido en la sociedad del conocimiento y el inmigrante digital, mostraron en ambos casos su escasa alfabetización digital y una falta de análisis crítico y reflexivo de las TIC. Además existieron diferentes niveles de alfabetización digital y habilidades TIC entre el alumnado informante debido algunas veces, al salto generacional existente. (Gisbert & Esteve, 2011)

B-Formación adquirida en la asignatura TIC del alumnado en prácticas y de la docente en activo

En la segunda declaración temática profundizábamos en la formación específica que adquirió el alumnado en prácticas y la docente en activo en la asignatura TIC, mostrando algunas evidencias de los rasgos generales que recordaban de la asignatura y cómo fueron adquiriendo las competencias TIC.

Destacábamos que previamente a la realización del Grado de Educación Primaria, 3 de las alumnas de prácticas realizaron otra carrera universitaria y 2 de ellas recibieron formación TIC a través de software específicos como base de algunas asignaturas que les ayudaron a reforzarlas y apoyarlas (Autocad para Dibujo y SAS para Estadística).

Hemos aportado evidencias de algunas actividades realizadas en la asignatura TIC como la webquest a la que el alumnado en prácticas y la docente en activo consideraron la actividad más motivadora, más difícil e importante de todas las realizadas, además de la más valorada por su aplicación didáctica real y por la carga de trabajo que implica. En otra de las actividades realizadas, el Jigsaw hemos observado que el proceso de indagación benefició al alumnado en el desarrollo de estrategias de aprendizaje colaborativo.

A su vez, en algunas actividades como el Jigsaw, la autotecnografía y la publicidad los informantes destacaron el uso de algunas herramientas utilizadas

JayCut, Movie Maker, wikis, blogs, redes sociales, Google Maps proporcionándoles ayuda para su realización.

Continuando con la formación adquirida en TIC por alumnado en prácticas y la docente en activo manifestaron haber adquirido las competencias en la asignatura TIC, como la competencia e. mediante la búsqueda de herramientas y la competencia i. por el uso de espacios virtuales para fomentar el aprendizaje colaborativo. Asimismo, destacábamos a la docente en activo por creer haber adquirido todas las competencias TIC, pero con dependencia del dominio instrumental de la herramienta, porque tuvo alguna dificultad para integrarla en alguna práctica educativa como en la webquest con el uso de Wix, relacionada con la competencia a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC.*

También hemos observado que los informantes consideraron que el aprendizaje autónomo que realizaron en y con TIC les ayudó en su formación. Concretamente, a la docente en activo le favoreció para la realización de propuestas didácticas basadas en aprendizaje por proyectos con algunos de los compañeros/as de centro.

C-La trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC

En la tercera declaración temática abordábamos las peculiaridades de los contextos específicos del caso TIC-escuela, los centros educativos elegidos donde se desarrollaron las prácticas del alumnado seleccionado de 4º de Educación Primaria y la labor de la docente en activo. Para ello analizamos la evolución histórica y la trayectoria de integración y uso de las TIC de los centros. Además, analizábamos el desarrollo de las prácticas en los centros del alumnado informante y el importante papel establecido de las TIC.

Mostramos el análisis de los centros educativos donde el alumnado realizó las prácticas y donde trabaja la docente en activo comprobando que estaban bien provistos de recursos tecnológicos.

Asimismo, mostrábamos el recorrido TIC que llevó cada uno de estos centros desde que las TIC empezaron a tener escasa presencia pero que posteriormente se fue incrementando progresivamente en los últimos años. En la trayectoria de los 4 centros educativos hubo poca participación en proyectos institucionales relacionados con las TIC. Sin embargo, cabe destacar el CEIP Ana de Austria y los múltiples proyectos TIC en los que se ha involucrado y se ha beneficiado por poder compartir con otros compañeros/as experiencias, conocimientos y actividades; además de la elaboración distintos materiales que ayudaron a promover el uso y aprendizaje de las TIC en el centro.

Hemos comprobado que la manera en la que las TIC influyeron en el contexto de aprendizaje de los centros, benefició al alumnado en la realización de sus prácticas y a la formación de la docente en activo. Destacando por una parte, la influencia que la alumna en prácticas recibió de su maestro tutor 2.0 en el centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús, guiando y mejorando su proceso de enseñanza-aprendizaje con el empleo de espacios virtuales como la plataforma educativa Edmodo para realizar las actividades con el alumnado. Por otra parte, se destacaba en la influencia que la alumna en prácticas en el CEIP Ana de Austria recibió del contexto del centro la manera de integrar curricularmente las TIC.

También hemos tenido en cuenta algunos problemas que surgieron en los centros que aluden a la infraestructura tecnológica, que algunas veces dificultaron varias actividades llevadas a cabo durante en desarrollo de las sesiones puestas en práctica por nuestro alumnado.

D-Prácticas docentes

En la última declaración temática analizábamos las experiencias de enseñanza-aprendizaje que el alumnado en prácticas y la docente en activo desarrollaron en los centros a través del uso y apoyo de las TIC en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. También mostrábamos las prácticas llevadas a cabo relacionadas con el uso de TIC, así como el uso que hacen de ellas los maestros/as tutores que acogieron al alumnado seleccionado durante sus prácticas en los centros.

Además, como comentábamos en las declaraciones temáticas previas de este estudio de caso TIC-escuela, las prácticas educativas TIC realizadas por nuestros informantes estuvieron condicionadas por su background y experiencia previa en el uso de las TIC, así como por las peculiaridades de los contextos específicos de los centros donde realizaron sus prácticas o donde trabaja la docente.

De este modo, las evidencias que tuvimos del alumnado en prácticas y la docente en activo que cursaron la asignatura TIC y que realizaron sus prácticas en los centros y su actividad docente, incorporaron las TIC como herramientas para apoyar su enseñanza y para combinar tecnologías que apoyan diseños educativos innovadores (Coll, 2009). Para ello, entre las TIC empleadas hemos destacado:

- que el alumnado en prácticas y la docente en activo utilizaron la pizarra digital como herramienta de apoyo para realizar actividades con el libro digital y, para buscar información y recursos, favoreciendo la motivación del estudiante y procurando hacer las clases más activas. En este caso, no se garantizó que la

enseñanza fuese innovadora por lo que las actividades realizadas no tuvieron un cambio metodológico.
- que el alumnado en prácticas empleó un entorno personal de aprendizaje (PLE) como recurso tecnológico (Adell & Castañeda, 2010) basándose en el aprendizaje, y valorando que le facilitó, favoreció y ayudó para desarrollar las actividades con TIC de manera ordenada para los estudiantes y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- que el alumnado en prácticas utilizó entre otras herramientas Web 2.0: las wikis, los blogs y libro virtual, este último soportado en plataforma Moodle, para el empleo del aprendizaje colaborativo en su práctica docente y mediante la asignaciones roles a su alumnado, promovió en el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de habilidades individuales y grupales, el intercambio y consenso de ideas, la reflexión, la autonomía de los estudiantes, etc.
- que el alumnado en prácticas empleó el uso de realidad aumentada apoyando un diseño educativo innovador que ayudó en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Educación Física. Para ello llevó a cabo situaciones de aprendizaje a través de diferentes espacios con el uso de múltiples herramientas tecnológicas como wiki, Google Drive, Ipads 3G, mini-portátiles, que favorecieron el contexto participativo y colaborativo entre el alumnado.

En el transcurso del desarrollo de estas prácticas docentes, el alumnado en prácticas apenas tuvo dificultades para realizarlas con el uso de TIC. Algunas veces, las dificultades encontradas estuvieron relacionadas con la infraestructura tecnológica de los centros y dificultaron el desarrollo de las sesiones realizadas por el alumnado.

Hemos identificado las competencias TIC que el alumnado en prácticas y la docente en activo más desarrollaron en sus prácticas docentes destacando la competencia general 7. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea*. Y las competencias específicas a. *Conocer y aplicar en las aulas las TIC* y g. *Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las TIC.*

En lo que respecta a los maestros tutores de los centros que acogieron al alumnado en prácticas, valoraron positivamente la transferencia de los conocimientos TIC del alumnado en prácticas. Este colectivo docente destacó la buena preparación de nuestro alumnado para la utilización didáctica de las TIC existentes. Alguno de estos maestros/as tutores también utilizó entornos virtuales en

su práctica docente como plataforma para comunicarse instantáneamente, distribuir contenidos de distintas asignaturas, realizar actividades, etc. favoreciendo la flexibilización del proceso enseñanza-aprendizaje entre el alumnado y el aprendizaje colaborativo

Además, destacábamos que los maestros/as tutores valoraron las TIC en gran medida dentro de las competencias para ser maestro/a. Y que a través de la competencia digital trataron y tratan de integrar las TIC para la realización de sus actividades como estrategia didáctica.

Asimismo, dentro de las competencias TIC identificadas por los maestros/as tutores que más desarrollaron en su docencia fueron la competencia general 7. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea*. Y las competencias específicas a. *Conocer y aplicas en las aulas las TIC, y* c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.*

Las conclusiones aportadas de estas declaraciones temáticas, nos muestran que podemos corroborar que el Issue definido para el segundo estudio de caso TIC-escuela responde a la parte restante del aserto planteado: *Además el modelo teórico-metodológico de esta asignatura ayuda a los docentes en activo y al alumnado en prácticas a transferir competencias profesionalizadoras.* En este caso el modelo que tiene la asignatura TIC ha facilitado al alumnado el desarrollo de las TIC en su práctica real en los centros educativos de Educación Primaria.

Por tanto, hemos dado respuesta a nuestro aserto de investigación con las conclusiones generadas en los dos estudios de caso TIC-grado y TIC-escuela, para dar por finalizado el ciclo de la investigación llevada a cabo.

5.3. Conclusiones y líneas de trabajo futuro

Una vez que hemos dado respuesta a las preguntas de investigación, en esta última sección mostramos a modo de conclusiones, algunas ideas propuestas que marcan las líneas de trabajo futuro que pueden completar el trabajo que hemos realizado hasta el momento.

Consideramos que nuestro trabajo futuro debe focalizarse en dos importantes puntos. En primer lugar debemos profundizar en los aspectos que nos pueden

ayudar a rediseñar la asignatura TIC aplicadas a la Educación y en segundo lugar, aportar algunas recomendaciones que otros docentes en TIC podrían seguir para mejorar la adquisición de competencias y su transferencia tanto a otras asignaturas como a la vida profesional de los maestros/as en Educación Primaria.

-Profundizar en el rediseño de la asignatura TIC

En el primer punto, pretendemos profundizar en diferentes aspectos que constituyen elementos importantes para el rediseño de la asignatura que han ido emergiendo de nuestra investigación. Para ello destacamos los siguientes aspectos.

En primer término, un aspecto importante en el que seguimos trabajando junto con la comunidad de práctica en torno a la asignatura TIC tiene que ver con el planteamiento de nuevas propuestas metodológicas y/o la adaptación de las existentes. En esta tesis doctoral se ha señalado que la asignatura posee un diseño educativo apoyado en los planteamientos del aprendizaje colaborativo apoyado por ordenador (CSCL- *Computer Supported Collaborative Learning*) (Dillenbourg, Eurelings, & Hakkarainen, 2001) y del aprendizaje por indagación (IBL-*Inquiry Based Learning*) (Bruce, 2000). Con el transcurso del tiempo hemos identificado numerosos aspectos beneficiosos para el aprendizaje del alumnado que emanan de esta forma de organizar el curso:

- La promoción de la construcción de conocimiento puesto que fomenta que los estudiantes activen el pensamiento individual, buscando nuevas formas de indagar sea de forma independiente o en grupo.
- Teniendo en cuenta los procesos comunicativos, la colaboración propicia que se genere un lenguaje común, disminuyendo entre el alumnado los temores hacia la crítica y generando actitudes más favorables ante la retroalimentación.
- Mejora de las relaciones interpersonales, evitando los sentimientos de aislamiento al sentirse miembros activos de un grupo con unos objetivos comunes.
- La implementación de actividades a lo largo de la asignatura a través de patrones colaborativos fomenta que exista una interdependencia positiva, generando un sentimiento en el seno del grupo de que los miembros se necesitan unos a otros para cumplimentar una tarea, lograr un objetivo, etc.
- La experiencia acumulada por la comunidad de práctica que imparte docencia en esta asignatura hemos observado que se generan sinergias entre los grupos de estudiantes al aprovecharse la experiencia y el

conocimiento previo de cada individuo de acuerdo a su área de especialización o sus puntos de vista.

Sin embargo, esta organización conlleva una gran carga de trabajo para el docente a la hora de valorar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en torno a la asignatura TIC. En este momento a pesar de que se utilizan rúbricas para valorar el trabajo de los estudiantes no hemos desarrollado mecanismos que nos permitan hacer un seguimiento de tipo más individual de lo que cada estudiante hace en los grupos de trabajo establecidos. De esta manera, sería relevante apostar por el uso de técnicas de e-assessment (ej. rúbricas, e-portfolios, learning analytics) (Proyecto PREATY)[1] así como usar estrategias de autoevaluación y coevaluación como parte importante que nos puede ayudar a recoger información valiosa sobre la calidad de los aprendizajes a lo largo del curso, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes feedback sobre su trabajo. En definitiva hemos identificado que existe una necesidad de pasar de un assessment del aprendizaje a otro para el aprendizaje.

En cuanto al IBL, en los tres bloques de contenido de la asignatura TIC, se continúa con la aproximación al proceso de aprendizaje por indagación con el proceso seguido soterrado (pregunta-Investiga-Crea-Discute-Reflexiona) en lugar de hacerlo explícito, -para no estructurar cada una de las sesiones conforme a las preguntas del IBL y para que no resultara tan pesado para el alumnado-. el alumnado investiga sobre una serie de preguntas concretas que se les plantean, crea un artefacto escrito, multimedia, etc, discute su trabajo con otros compañeros/as y, por último, reflexiona sobre el mismo. Sobre ello, la idea para tratar de mejorar estos ciclos de indagación es que el profesorado de la asignatura tratemos de diseñar propuestas de actividades donde exista una problemática contextualizada real, intentando avanzar más hacia una idea de aprendizaje basado en proyectos o en problemas .

En una versión previa de la asignatura organizábamos todos los contenidos alrededor de un caso práctico. Este aspecto fue modificado porque al final nos dimos cuenta que limitaba mucho la perspectiva que de las TIC obtenía nuestro alumnado.

Por ello, en segundo lugar, uno de los aspectos más acuciante que debemos abordar se sustenta en la superación del modelo existente de micro-tareas

[1] Proyecto PREATY: *PRoposing moderrn E-Assessment approaches and Tools to Young and experienced in-service teachers.* 526965-LLP-1-2012-1-GR-COMENIUS-CMP (2012-2014).

asociadas al uso de herramientas, ofreciendo a nuestros estudiantes una formación más ajustada a la resolución de problemas en los contextos escolares.

Asimismo, desarrollaremos distintas estrategias didácticas adecuadas donde se incorporen y se lleven a cabo diversas actividades que impliquen TIC, y que estén enfocadas entre otras posibilidades, a las competencias propuestas en la asignatura TIC de Educación Primaria para que las adquiera y desarrolle el alumnado. Por ejemplo se podrían incorporar los *buckets*[2] para permitir que los futuros docentes entiendan que un diseño educativo centrado en el alumnado debería poder ser modificado por el alumnado (ver capítulo 4, sección 4.6.1.).

Otro aspecto relevante a señalar tienen que ver con la necesidad de crear una plataforma o red de aprendizaje que pueda servir como repositorio de intercambio y reflexión sobre los diseños educativos de la asignatura TIC orientada hacia la comunidad de docentes que imparten esta asignatura en las distintas Facultades de Educación en nuestro país. Esta red podría constituir una fuente de intercambio de información valiosa para reflexionar sobre las prácticas que se llevan a cabo así como sobre las competencias profesionales que demanda la sociedad a los maestros/as en esta nueva era. A su vez, también podría constituir una oportunidad de formación permanente para el colectivo.

-Recomendaciones que otros docentes en TIC podrían seguir para la mejora de la adquisición de competencias del alumnado y su transferencia tanto a otras asignaturas como a la vida profesional de los maestros/as de Educación Primaria.

El segundo punto que debemos trabajar para complementar las aportaciones de esta tesis doctoral, es la propuesta de algunas recomendaciones que otros docentes en la asignatura TIC seguirían para mejorar la adquisición de las competencias y su transferencia por una parte a otras asignaturas y/o por otra, a la vida profesional de los maestros/as.

Para ello, en primer lugar entre las propuestas de formación, consideramos el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) formulado por Mishra & Koehler (2006), Koehler & Mishra (2008) para integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que ayuden a profundizar sobre las competencias docentes que son necesarias para integrar didácticamente las TIC en

[2] Es un sistema que permite el manejo de artefactos generados por los estudiantes durante el desarrollo de situaciones de aprendizaje a través de espacios.

las aulas. Desde este marco conceptual se rechaza toda aquella capacitación que se centre exclusivamente en dotar a los docentes de formación centrada en el aprendizaje instrumental de las tecnologías. Asimismo, si se pretende contribuir a mejorar las competencias docentes asociadas al empleo de TIC, este modelo aporta dimensiones adecuadas para su tratamiento. No se puede entender el conocimiento tecnológico desvinculado de la metodología adecuada a los nuevos escenarios de aprendizaje (Salinas, de Benito, & Lizana, 2014)

También creemos necesario reflexionar sobre la transición que supone el paso de las TIC hacia las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), el empleo de las TIC no es suficiente, debemos utilizarlas para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruiz Franco & Abella García, 2011).

El proceso de TIC a TAC, tal y como indica Sancho Gil (2008), conlleva la innovación pedagógica y la mejora del aprendizaje recogido en un contexto educativo con unos objetivos y un seguimiento. Esta autora defiende que la transformación de TIC a TAC será muy difícil si no se produce un cambio en la práctica docente, así como en su formación inicial y permanente y en el sistema organizativo de la enseñanza.

Por ello, como docentes debemos tener en cuenta un aspecto esencial para integrar las TIC como medio y como apoyo al conocimiento y al aprendizaje, puesto que la formación e innovación permanente del profesorado se hace imprescindible y además pretende la adquisición de nuevas competencias para su *realfabetización digital* (Gutiérrez Martín, 2009) y en consecuencia, para su cambio metodológico (Ruiz Franco & Abella García, 2011).

En segundo lugar, podríamos llevar a cabo un estudio de las asignaturas del Grado de Maestro/a en Educación Primaria para tratar de poner en marcha en cada una de las asignaturas buenas prácticas con el uso de TIC, para ayudar a la transferencia de competencias de nuestro alumnado. De este modo, trataríamos de identificar oportunidades donde las TIC se puedan integrar de manera transversal y ayuden a apoyar los conocimientos que se desarrollan en cada asignatura.

Partiremos de las ideas de Bloom (2008) y su taxonomía para establecer los objetivos de aprendizaje asociada al modelo SAMR (Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición) (Puentedura, 2014). Este modelo pretende facilitar a los docentes la integración de las TIC en procesos educativos para que ayude a los estudiantes a alcanzar un alto nivel de logro. Además les servirá de guía en el diseño e implementación de actividades de aprendizaje mediante cuatro enfoques

de uso de las TIC (sustitución (S), aumento (A), modificación (M) y redefinición (R)) y dos capas (mejora, relacionada con SA y transformación con MR). Por su parte, la taxonomía de Bloom servirá de guía a los docentes en el diseño de actividades de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior (crear y evaluar; evaluar, analizar y aplicar; aplicar y comprender; y recordar) (García-Utrera, Figueroa-Rodríguez, & Esquivel-Gámez, 2014). Partiendo de esta asociación, podríamos realizar un análisis de cada asignatura sobre el uso de TIC-TAC y planificar una taxonomía que ayude a hacer un uso de las tecnologías orientada al aprendizaje en esos contextos educativos. Tratando de adecuar los usos didácticos a la taxonomía de materiales y recursos educativos digitales partiendo de la idea propuesta por Vivancos (2007): recursos informativos, instruccionales, evaluativos, instrumentales, experienciales, conversacionales y colaborativos (Granados & Lamagrande, 2010). Adaptando a cada propuesta de actividad y sus características, el empleo de TIC y accediendo a las posibilidades educativas de la web 2.0 necesarias.

De modo que las competencias que el alumnado en TIC adquiere en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria las transfiera a otras asignaturas y que puedan desarrollarlas, y ayude a otras competencias que en menor medida desarrolla el alumnado. Además lo podríamos relacionar con el impacto que esta propuesta podría tener en la propia evaluación del Grado y en su mejora.

En tercer lugar, la transferencia de competencias TIC de nuestro alumnado a su vida profesional como maestros/as 2.0 de Educación Primaria, entendemos que ha de hacerse con un mayor énfasis en las tecnologías del aprendizaje y la comunicación. Para ello deberíamos profundizar cada vez más en su aplicación y es fundamental que se afiance en el manejo de la web 2.0. También que aproveche los recursos de los que se dispone en Internet, y que utilice la creatividad y la innovación con la TIC. Además que suscite el cambio metodológico entre otros maestros/as tratando de compartir el aprendizaje y formar comunidad educativa (González Alonso & de Castro Hernández, 2012).

De modo que las prácticas docentes llevadas cabo por nuestro alumnado y como futuros docentes consideramos que han de desarrollar las competencias TIC y así lo han realizado en su práctica docente. Para ello, podríamos pensar en algunas recomendaciones a tratar para transferir las competencias TIC a la práctica real en los centros de Educación Primaria. El empleo de metodologías 2.0 para innovar en el aula, el uso de entornos virtuales de aprendizaje (VLE) con distintas posibilidades educativas web 2.0 como wikis, blogs, redes sociales. Y entornos personales de aprendizaje (PLE) utilizando herramientas 2.0 teniendo el alumnado el papel

protagonista. Además, también se pueden realizar actividades con realidad aumentada con apoyo tecnológico (dispositivos) en diferentes escenarios de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera del aula.

Además en este momento, la LOMCE[3], contempla la Competencia Digital, por ello, tenemos la necesidad de formar a los futuros maestros/as para que sean competentes digitalmente porque la propia ley así lo establece,

> *El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula* (69., art.111bis.6)

Asimismo, consideramos que una de las metas educativas centrales del siglo XXI debiera perseguir la formación del alumnado como ciudadano digital (Ribble, 2011). También Ribble, Bayle, & Ross (2004) señalan que el concepto de cuidadanía digital debiera ser una prioridad para las escuelas que apuestan por la integración de la tecnología como una estrategia para formar a su alumnado para vivir y trabajar en la sociedad del siglo XXI (Area & Sanabria, 2014).

Siguiendo esta propuesta, el alumnado que realiza la asignatura TIC en Educación Primaria, es capaz de adquirir las competencias ayudándose del modelo teórico-metodológico. A pesar de ello algunas de las evidencias obtenidas en el transcurso de esta tesis doctoral pretendemos que nos ayuden en el rediseño de asignatura TIC, con el objetivo de facilitar una mejor adquisición de esas competencias. Para ello dejamos abierta la línea de investigación en los cambios que se produzcan en la asignatura y en su evolución. Además de las mejoras propuestas para la transferencia de competencias que el alumnado realiza a otras asignaturas y en la práctica real docente como maestro/a de Educación Primaria.

Con esta propuesta futura, en la que seguiré trabajando concluye este documento de tesis doctoral.

[3] La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

5.4. Referencias bibliográficas del capítulo

- Adell Segura, J., & Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R., & Fiorucci, M. (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas.* Stumenti di ricerca per l´innovaziones e la qualità in ámbito educativo. La Tecnologie dell´informazione e della Communicaziones e l´interculturalità nella scuola. Alcoy: Marfil-Roma TRE Universita degli studi.
- Area, M., & Sanabria, A. L. (2014). Changing the rules: from textbooks toples/Cambiando las reglas de juego: de los libros de texto al PLE. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26:4, 802-829.
- Bloom, B. (2008). La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones. Consultado por última vez el 16-04-2015 en http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3
- Bruce, B.C. (2000). Credibility of the web: Why we need dialectical reading. *Journal of Philosophy of Education* (special issue), 34(1), 97-109.
- Castaño, C., Maíz, I., Beloki, N., Bilbao, J., Quecedo, R., & Mentxaka, I. (2004). La utilización de las TICs en la enseñanza primaria y secundaria obligatoria: necesidades de formación del profesorado. EDUTEC. Barcelona. Consultado por última vez el 4-04-2015 en http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/69.pdf
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (compiladores), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid. OEI-Santillana, Fundación Santillana.
- Correa, J. M., Jiménez, E., & Gutiérrez, L. (2011). La tecnografía en la formación docente e investigadora. En Hernández, F., Sancho, J. Mª., & Rivas, J. I. (Coor.), *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto.* ESBRINA-RECERCA. Núm. 4 (pp. 82-89). Universitat de Barcelona. Consultado por última vez el 4-04-2015 en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educación.%20Biografias%20en%20contexto.pdf
- Dillenbourg, P., Eurelings, A., & Hakkarainen, K. (2001). EuroCSCL 2001. Proceedings. *European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning*. Maastricht: Maastricht MacLuhan Institute.

- García-Utrera, L., Figueroa-Rodríguez, S. & Esquivel-Gámez, I. (2014). Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones. En Esquivel-Gámez, I. (Coord.), *Los Modelos Tecno-Educativos: Revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp.205-220). México: DSAE-Universidad Veracruzana. Consultado por última vez el 16-04-2015 en http://www.researchgate.net/profile/Luis_Garcia-Utrera/publication/273754983_Modelo_de_Sustitucin_Aumento_Modificacin_y_Redefinicin_(SAMR)_Fundamentos_y_aplicaciones/links/550a09ae0cf20ed529e23cf0.pdf
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, *7*, 48-59. Consultado por última vez el 5-04-2015 en http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_7/pdfs/LCU-7-6.pdf
- González Alonso, R. Mª, & de Castro Hernández, F. (2012). Profesores 2.0, una acción formativa en TIC-TAC como tecnologías del aprendizaje. La Educación como elemento de transformación social. *Actas XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado AUFOP*, pp. 623-632.
- Granados, J., & Lamagrande, A. (2010). Un instrumento de análisis para la investigación del uso de las tic-tac en la enseñanza de la geografía para el desarrollo sostenible. En Ávila, R. M., Rivero, M. P., & Domínguez, P. L., Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp.313-326). Zaragoza, Institución Fernando el Católico y AUPDCS.
- Gutiérrez Martín, A. (2009). Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Renovación y convergencia para la Educación 2.0 en el (Ciber)Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 1(10), 93-111. Consultado por última vez el 10-04-2015 en http://bit.ly/t3wLJZ.
- Koehler, J., & Mishra, P. (2008). Introducing Technological Pedagogical Knowledge. En AACTE (Eds.). *The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*. Routledge/Taylor & Francis Group/ American Association of Colleges of Teacher Education.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA. Sage Publications.

- Mishra, P., & Koehler, J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *The Horizon*, 9(5), 1-6.
- Puentedura, R. (2014). *SAMR and Bloom´s Taxonomy: assembling the puzzle.* Blog consultado por última vez el 16-04-2015 en https://www.graphite.org/blog/samr-and-blooms-taxonomy-assembing-the-puzzle
- Ribble, M. S., Bailey, G., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship, addressing appropriate technology. *Learning & Leading with Technology*, 32, 6-12. Consultado por última vez el 10-04-2015 en http://digitalcitizenship.net/uploaps/1stLL.pdf
- Ribble, M. S. (2011). Digital citizenship in schools. Washington DC: ISTE Publications.
- Ruiz Franco, M., & Abella García, V. (2011). Creación de un blog educativo como herramienta e instrumento TAC en el ámbito universitario. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 12(4), 53-70. Consultado por última vez el 10-04-2015 en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8526/8612
- Salinas, J., de Benito, B., & Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *RIFOP*, 28(1), 145-163. Consultado por última vez el 10-04-2015 en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190010
- Sancho Gil, J. Mª. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*, 64, 19-33. Consultado por última vez el 10-04-2015 en http://bit.ly/w0oahS
- Vivancos, J. (2007). Taxonomía de materiales y recursos educativos digitales (en línea). http://ticotac.blogspot.com/2007_01_01_archive.html Consultado por última vez el 10-04-2015.

Referencias bibliográficas

- Adell, J., & Castañeda, L. (2010). Los entornos de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Villa, R., & Fiorucci, M. (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Stumenti di ricerca per l´innovaziones e la qualità in ámbito educativo. La Tecnologie dell´informazione e della Comunicaziones e l´interculturalità nella scuola. Alcoy: Marfil-Roma TRE Universita degli studi.
- Adelsberger, H., Pawlowski, J., & Sampson, D. (Eds.) (2008). *Handbook on Information Technologies for Education and Training* (2ª ed.). Berlín: Springer. Consultado por última vez el 9-10-2014 en http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-540-74155-8.pdf
- Aiello, M., & Willem, C. (2004). El blended learning como práctica transformadora. *Revista Pixel-Bit: revista de medios y educación*, 23, 21-26. Consultado por última vez el 20-03-2015 en http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2302.htm
- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *La Gazeta de Antropología* 28(1), artículo 14. Consultado por última vez el 13-04-2014 en http://hdl.handle.net/10481/20644
- Allen, D. (Ed.) (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona, Paidós.
- ANECA (2004a). *Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum. Libro Blanco. Título de grado en Magisterio. Volumen 1 y 2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2004b). *Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum. Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Anguita, R., Rubia, B., Jorrín, I. M., Ruiz, I., & Villagrá, S. (2005). *Creando comunidades de práctica educativa en la universidad: Un estudio de casos en la asignatura de nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. TAVIRA, nº 21, 159-166.

- Anguita Martínez, R., Rubia Avi, B., Jorrín Abellán, I. M., Ruíz Requies, I., & Villagrá Sobrino, S. (2007). Creando comunidades de práctica educativa en la universidad Un estudio de casos en la asignatura de nuevas tecnologías aplicadas a la educación. *Tavira,* 21, 159-166.
- Anguita-Martínez, R., García-Sastre, S., Villagrá-Sobrino, S., & Jorrín-Abellán, I. M. (2009). *Wikis y aprendizaje colaborativo: lecciones aprendidas (y por aprender) en la facultad de educación*. Red U-Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). 31 diciembre 2009. Consultado por última vez el 28-08-2012 en http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/170/pdf
- Angulo Rasco, J. F. (1992). Objetividad y Valoración en la Investigación Educativa. Hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad*, 10, 91-129.
- Angulo Rasco, F., & Vázquez Recio, R. (2003). Los Estudios de casos en Educación. Una aproximación teórica. En Vázquez, R., & Angulo, R. (Coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Archidona: Aljibe.
- Angulo Rasco, J. F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Morata.
- Appelt, W., & Birlinghoven, S. (2001). *What groupware do users really use? Analysis of the usage of the BSCW system*. Consultado por última vez el 11-02-2013 en http://bscw.gmd.de/Papers/PDP2001/PDP2001.pdf
- Area, M. (2004). WebQuest: una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet*. Quaderns Digitals 33*. Consultado por última vez el 7-03-2013 en http://webquest.xtec.cat/articles/area/article%20Manuel%20Area.pdf
- Area, M., & Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En De Pablos, J. (Coord,), *Tecnología Educativa: la formación del profesorado de la era de internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.
- Area Moreira, M. (2009). Introducción a la tecnología educativa: manual electrónico. Consultado por última vez el 18-12-2013 en http://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2010/06/ebookte.pdf
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-

79. Consultado por última vez el 10-03-2015 en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf

- Area, M., & Sanabria, A. L. (2014). Changing the rules: from textbooks toples/Cambiando las reglas de juego: de los libros de texto al PLE. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26:4, 802-829.
- Arias, B. (1998). Presentación. En Arias, B. (Coor.), *De Escuela Normal a Facultad de Educación. 150 años de Innovaciones Educativas de Valladolid* (pp. 7-10). Secretariado de publicaciones e intercambio científico. Universidad de Valladolid.
- Arranz, J. (1998). La escuela que yo conocí. En Arias, B. (Coor.), *De Escuela Normal a Facultad de Educación. 150 años de Innovaciones Educativas de Valladolid* (pp. 147-157). Secretariado de publicaciones e intercambio científico. Universidad de Valladolid.
- Arribas Cubero, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valladolid.
- Asher, J. J. (1966). The learning strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal,* 50(2), 79-84.
- Ayuste, A., Gros, B., & Valdivielso, S. (2012). Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica. Sociedad del Conocimiento y Educación, *XXXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. Consultado por última vez el 1-10-2014 en http://www.uned.es/site2012/Ponencias_files/PI%20Sociedad%20del%20conocimiento%20perspectiva%20pedagogica.pdf
- Aznar Minguet, P. (1999). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista.* Tirant lo Blanch. Valencia.
- Azuma, R., Baillot, Y., Behringer, R. Feiner, R. Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. *Computer Graphics and Applications, IEEE*, 21(6), 34-47.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia. Publicacions Universitat de València.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona, Edebé.

- Barboza, L., & Sanz, C. (2002). Estrategias de lectura. *Contexto educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 22.
- Barragán, R., & Buzón, O. (2004). Desarrollo de competencias específicas en la materia de Tecnología Educativa bajo el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *RELATEC*, 3(1), 101-114. Consultado por última vez el 21-09-2014 en http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/Barragan.pdf
- Bartolomé, A., & Sandals, L. (1998). Save the University. About Technology and Higher Education. En Ottman, Th., & Tomek, I. (Ed.), *Educational Multimedia and Hypermedia anual, 1998.* AACE: Charlottesville (VA), 111-117.
- Basogain, X., Olabe, M., Espinosa, K., Rouèche, C., & Olabe, J. C. (2007). Realidad Aumentada en la Educación: una tecnología emergente. Online Educa Madrid 2007: *7ª Conferencia Internacional de la Educación y la Formación basada en las Tecnologías. Online Educa Madrid Proceedings*, pp. 24-29.
- Bautista, J. (2004). Movilidad/Movilización de Profesorado y Estudiantes para la Formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18(3), 233-250.
- Beavis, C., & Charles, C. (2007). Would the "real" girl gamer please stand up? Gender, LAN cafés and the reformulation of the "girl" gamer. *Gender and Education*, 19(6), 691-705.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society; a venture in social forecasting*. New York. Basic Books.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The "digital natives" debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.
- Bloom, B. (2008). La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones. Consultado por última vez el 16-04-2015 en http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3
- Bloomfield, L. (1933). *Language.* New York: Henry Holt.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona. Hora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education*. Boston. Allyn and Bacon.

- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. En Candlin C. N. y Murphy, D. (Eds.) *Lancaster Practical Papers in English Language Education.* Language learning tasks. 7, (pp. 23-46). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brew, A. (1995). *Directions in staff development*. Buchingham. The Society for Reseach into Higher Education & Open University Press.
- Bruce, B.C. (2000). Credibility of the web: Why we need dialectical reading. *Journal of Philosophy of Education* (special issue), 34(1), 97-109.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press. Cambridge MA.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press. Cambridge MA.
- Buckinham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital.* Buenos Aires: Manantial.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burch, S. (2005). Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento. *Palabras en juego*, 54-78.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot.* España. Paidós.
- Cabero, J. (2000a). Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Los cuestionarios I. En Cabero, J. y otros (Coords.), *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa* (pp. 467-502). Sevilla. Kronos.
- Cabero, J. (2000b). Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Los cuestionarios II. En Cabero, J. y otros (Coords.), *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa* (pp. 503-534). Sevilla. Kronos.
- Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía. Tecnologías y Recursos didácticos*, 195, 23-31.
- Cabero, J., & Romero, R. (Coords.) (2004). *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada: Arial.
- Cabero, J. (2008). La formación del profesorado para el manejo de las TIC en los procesos de enseñanza/aprendizaje. En Martínez, F. (Cood.), *Incorporación*

de las TIC en los programas académicos de las universidades estatales costarricenses (pp. 55-68). Murcia. Diego Marín Editores.

- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 11-131. Consultado por última vez el 26-11-2014 en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509005
- Cabra-Torres, F., & Marciales-Vivas, G. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los nativos digitales: una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338. Consultado por última vez el 27-11-2014 en http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/476
- Calderero Hernández, J. F., Aguirre Ocaña, A. M., Castellanos Sánchez, A., Peris Sirvent, R. M., & Perochena González, P. (2014). Una aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Revista Teoría de la Educación y cultura en la Sociedad de la Información,* 15(2), 131-150. Consultado por última vez el 9-11-2014 en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11890
- Campos, et al. (1997). *Guia de Pràctiques*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Cano, R., & Revuelta, C. (1998). La formación del maestro de primeras letras en la provincia de Valladolid: los primeros años de su historia. En Arias, B. (Coor.), *De Escuela Normal a Facultad de Educación. 150 años de Innovaciones Educativas de Valladolid* (pp. 13-34). Secretariado de publicaciones e intercambio científico. Universidad de Valladolid.
- Cano García, Mª. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16. Consultado por última vez el 21-09-2014 en http://www.ugr.es/local/~recfpro/rev123COL1.pdf
- Carrera Farrán, F. X., & Coiduras Rodríguez, J. L. (2013). Docentes on-off: la formación en TIC para la conexión digital del formador. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(1). 11-24. Consultado por última vez el 22-11-2014 en http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol7n1/art1.pdf
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Madrid. Edelvives.
- Castaño, C., Maíz, I., Beloki, N., Bilbao, J., Quecedo, R., & Mentxaka, I. (2004). La utilización de las TICs en la enseñanza primaria y secundaria obligatoria:

necesidades de formación del profesorado. EDUTEC. Barcelona. Consultado por última vez el 4-04-2015 en http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/69.pdf

- Castañeda, L., & Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En Castañeda, L., & Adell, J. (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-27). Alcoy: Marfil. Consultado por última vez el 20-01-2013 en http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/30408/1/capitulo1.pdf
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura.* Madrid. Alianza.
- Castells, M., & Martínez, C. (1999). *La sociedad red*. Madrid. Alianza.
- Castells, M. (2001). *The Internet galaxy. Reflections on the Internet, business and society*. EUA: Oxford University Press.
- Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de Internet.* Universitat Oberta de Catalunya. Consultado por última vez el 1-10-2014 en http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/didactica/Castells_dimension_cultural_internet.pdf
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder.* Madrid. Alianza Editorial.
- Cebrián, M. (2012). *Tecnologías de la comunicación y la información aplicada a la educación*. Málaga. Proyecto de Cátedra.
- CDEST (2002). *Raising the standards: A proposal for the development of an ICT competency framework for teachers*. Commonwealth Department of Education, Science and Training, Australia.
- Colás Bravo, P., & De Pablos Pons, J. (2005). *La Universidad en la Unión Europea.* Ediciones Aljibe. Málaga.
- Coll, C., & Monereo i Font, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación.* Madrid: Morata.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (compiladores), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid. OEI-Santillana, Fundación Santillana.
- Coller, X. (2000). Estudio de casos. Centro de investigaciones sociológicas. *Cuaderno metodológico 30*. Madrid.

- Collins, B. (2007). Perspectivas de disseny a l´educatió per competencias. *Simposio Internacional organizado pro CIDUI*. Barcelona. Universidad Politécnica de Cataluña.
- Conole, G. (2013). Los MOOCs como tecnologías disruptivas: estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje y la calidad de los MOOCs. *Revista Campus Virtuales*. *Revista científica iberoamericana de tecnología educativa*, 2(2), 26-28.
- Contreras, L., González, K., & Fuentes, H. (2011). Uso de las TIC y especialmente del blended learning en la enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 151-160. Consultado por última vez el 13-04-2015 en http://www.umng.edu.co/documents/63968/80124/11.pdf
- Correa, J. M., Jiménez, E., & Gutiérrez, L. (2011). La tecnografía en la formación docente e investigadora. En Hernández, F., Sancho, J. Mª., & Rivas, J. I. (Coor.), *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto.* ESBRINA-RECERCA. Núm. 4 (pp. 82-89). Universitat de Barcelona. Consultado por última vez el 18-03-2013 en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educación.%20Biografias%20en%20contexto.pdf
- Cózar, R., De Moya, M. V., Cachinero, J., & García, F. J. (2008). Nuevas tecnologías y su adecuación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Magisterio. *XIII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: la Web* (Vol.2).
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- CRUE (2000). *Difusión del conocimiento: formar para aprender*. Informe Universidad 2000, 145-200. Consultado por última vez el 11-09-2014 en http://www.oei.es/oeivirt/cap4.pdf
- De Juanas, A. (2010). Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, vol. 1, nº 5, 171-186. Consultado por última vez el 19-09-2014 en http://www.uned.es/intervencion_socioeducativa/Juanas/revistaparte15angel(2)[1].pdf
- De Ketele, J. M. (2006). Caminhos para a Avaliaçao de Competencias. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(3), 135-147.
- Delgado-Gal, A., & Pericay, X. (Ed.) (2013). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Consultado por última vez el 9-09-2014 en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S
- De Moya Martínez, Mª del V., Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A., & Cózar Gutiérrez, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 137-156. Consultado por última vez el 27-11-2014 en http://revistas.um.es/rie/article/download/110481/126972
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago. Aldine.
- Denzin, N. K. (1978). The logic of naturalistic inquiry. En Denzin, N. K. (Ed.) *Sociological methods: A sourcebook*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research* (2ª Ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4ª Ed.). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- De Pablos, J., & Colás, P. (1998). La implantación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el sistema educativo andaluz: un estudio evaluativo. Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (Universidad de Sevilla). (Investigación inédita).
- De Pablos, J., Colás, P., & González, T. (2010). Factores facilitadores de innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51. Consultado por última vez el 18-03-2013 en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_02.pdf
- De Pedro Carracedo, J. (2011). Realidad Aumentada: un nuevo paradigma en la educación superior. *Congreso Iberoamericano Educación y Sociedad*, pp. 300-307.
- Díaz, J. (2008). *Valladolid hace 100 años*. Castilla Tradicional Editorial.
- Dillenbourg, P., Eurelings, A., & Hakkarainen, K. (2001). EuroCSCL 2001. Proceedings. *European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning*. Maastricht: Maastricht MacLuhan Institute.
- Dodge, B. (1995a). WebQuests: a technique for Internet-based learning. *The Distance Educator,* 1(2), 10-13.

- Dodge, B. (1995b). Some thoughts about WebQuest. *The Distance Educator,* 1(3), 12-15.
- Drucker, P. F. (1959). *Landmarks of Tomorrow*. New York: Harper.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa* (RIE), 20(1), 7-43.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination.* New York: Basic Books.
- Escolano, A. (1998). La formación de maestros en España. Aspectos históricos. En Arias, B. (Coor.), *De Escuela Normal a Facultad de Educación. 150 años de Innovaciones Educativas de Valladolid*. (pp. 51-58). Secretariado de publicaciones e intercambio científico. Universidad de Valladolid.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social*. *Revista interuniversitaria*, 16, 65-82.
- Fainholc, B., Nervi, H., & Romero, R., Halal, C. (2013). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *RED. Revista de Educación a Distancia, 38.* Consultado por última vez el 27-11-2014 en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54728037004
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24(1), 97-118. Consultado por última vez el 12-08-2014 en http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97321/93431
- Fernández-Díaz, E., Gutiérrez-Esteban, P., & Fernández-Olaskoaga, L. (2015). Una investigación colaborativa interuniversitaria para repensar un modelo docente comprometido con el cambio educativo. *RIFOP*, 82 (29.1).
- Fernández Morante, C., & Cebreiro, C. (2002). La Universidad y las redes de comunicación: espacios para la colaboración en Europa. En Rosales, C. (Coord.), *Innovación en la Universidad* (pp. 293-304). Santiago de Compostela. Ediciones Nino.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Scientific and Policy Report by the Joint Research Centre of the European Commission. Consultado por última vez el 21-03-2015 en http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf
- Flick, U. (2014). *An Introduction to qualitative research.* London. Thousand Oaks, Sage Publications, London.

- Fundación France Telecom. España (2006). eEspaña 2006. Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España. Madrid. Recuperado de http://fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/eEspana_2006.pdf
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica.* Salamanca. Sígueme.
- García Manso, A., & Díez Cano, E. (2011). ¿Es factible el edupunk en la formación universitaria española? Herramientas 2.0, confeccionando espacios de formación. *Arbor*, 187(3), 213-217.
- García Manso, A., & Martín Cabello, A. (2013). Aplicando el EEES en la Universidad española: un estudio de caso sobre la utilización de metodologías 2.0 en las nuevas titulaciones de grado. *Historia y Comunicación Social* vol. 18, 603-613. Consultado por última vez el 26-09-2014 en http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/43992/41597
- García, S. (2012). Informe interno Tesis Doctoral. 29-9-2012. Universidad de Valladolid.
- García Sanz, M. P., & Morillas Pedreño, L. R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *REIFOP*, 14(1), 113-124. Consultado por última vez el 11-09-2014 en http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588231.pdf
- García-Utrera, L., Figueroa-Rodríguez, S. & Esquivel-Gámez, I. (2014). Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones. En Esquivel-Gámez, I. (Coord.), *Los Modelos Tecno-Educativos: Revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp.205-220). México: DSAE-Universidad Veracruzana.
- García Valcárcel, A. (2003). *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid. La Muralla.
- Gerard, F. M. (2005). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.
- Gerard, F. M., & Bief (2008). *Évaluer des competences*. Guide pratique, Bruxelles: De Boeck.
- Gijbels D., Van de Watering, G., & Dochy, F. (2005) Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment*. Assessment and evaluation in higher education*, 30, 73-86.

- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona. PPU.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J., & Vitores, A. (2012). Género y TIC: en torno a la brecha digital de género. *Athenea Digital*, 12(3), 3-9. Consultado por última vez el http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/Gil
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, *7*, 48-59. Consultado por última vez el 19-12-2013 en http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_7/pdfs/LCU-7-6.pdf.
- González Alonso, R. Mª., & de Castro Hernández, F. (2012). Profesores 2.0, una acción formativa en TIC-TAC como tecnologías del aprendizaje. La Educación como elemento de transformación social. *Actas XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado AUFOP*, pp. 623-632.
- González Monteagudo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación,* 15, 227-246. Consultado por última vez el 5-03-2014 en http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 1.* Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia.* Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Granados, J., & Lamagrande, A. (2010). Un instrumento de análisis para la investigación del uso de las tic-tac en la enseñanza de la geografía para el desarrollo sostenible. En Ávila, R. M., Rivero, M. P., & Domínguez, P. L., Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp.313-326). Zaragoza, Institución Fernando el Católico y AUPDCS.

- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Grinnell, R. M., & Unrau, Y. A. (2007). *Social work research and evaluation: Foundations of evidence-based practice* (8ª Ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice, 15*(2), 273-289. Consultado por última vez el 28-11-2014 en https://cset.stanford.edu/sites/default/files/files/documents/publications/Grossman-RedefiningTeacherEducation.pdf
- Grudin, J. (1994). Computer-Supported Cooperative Work: History and Focus. *Computer* 27(5), 19-26.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J., & Pérez, A. (Eds.), La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 148-165). Madrid. Akal.
- Guilarte, C., Marbán, J. M., & Miranda, S. (Coords.) (2008). *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*. Universidad de Valladolid.
- Guitert, M., Romeu, T., & Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC*). Vol. 4, n.° 1. UOC. Consultado por última vez el 18-03-2015 en http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf
- Gutiérrez Martín, A. (2009). Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Renovación y convergencia para la Educación 2.0 en el (Ciber)Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 1(10), 93-111. Consultado por última vez el 10-04-2015 en http://bit.ly/t3wLJZ.
- Gutiérrez, M., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, *352*. Consultado por última vez el 22-09-2014 en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_TIC.pdf
- Gutiérrez Pérez, J., Pozo Llorente, T., & Fernández Cano, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171 (675),

533-557. Consultado por última vez el 3-03-2014 en http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1045/1052

- Hall, K., & Burke, W. (2003). *Making formative assessment work-Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Hawks, S. J. (2014). The Flipped Classroom: Now or Never?. *AANA Journal*, 82(4), 264-269.
- Hayes, E. (2008). Girls, gaming, and trajectories of technological expertise. En Kafai, J. B., Heeter, C., Denner, J., & Sun, J. Y. (Eds.), *Beyond Barbie and Mortal Kombat: New perspectives on gender and gaming* (pp. 217-229). Cambridge: MIT Press.
- Hernández Leo, D. (2007). *A pattern-based design process for the creation of CSCL macro-scripts computationally represented with IMS LD*. Tesis Doctoral. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación, Departamento de Teoría de la Señal, Comunicaciones e Ingeniería Telemática. Universidad de Valladolid.
- Hernández Pina, F. (2006). Competencias y aprendizaje. *I Congreso Internacional de Psicopedagogía*: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo. Melilla.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En Álvarez Gayou, J. (Presidente), *6° Congreso de Investigación en Sexología.* Congreso efectuado por el Instituto mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México, DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Hijano del Río, M. (2008). Una aproximación crítica al espacio europeo de educación superior. *Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación*, 19, 41-53. Consultado por última vez el 29-09-2014 en http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/2Hijano.pdf
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la Fenomenología transcendental.* Barcelona. Crítica.
- Imbernón, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa* (Vol. 167). Barcelona. Graò.

- Imbernón, F., & Martínez Bonafé, J. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 385, 62-65.
- INTEF/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Proyecto Marco Común de Competencia Digital Docente.* Plan de Cultura Digital en la Escuela, 2013. Consultado por última vez el 19-03-2015 en http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859
- ISO (2004). ISO/IEC Guide 2:2004. *Standardization and related activities-General vocabulary.* Consultado por última vez el 22-11-2014 en https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso-iec:guide:2:ed-8:v1:en
- ISTE (2000). *National Educational Technology Standards (NETS) and performance indicadors for teachers*. Consultado por última vez el 22-11-2014 en http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers.aspx
- ISTE (2008). *National Educational Technology Standards for Teachers*, Second Edition. Consultado por última vez el 22-11-2014 en http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers.aspx
- ITEA (2003). *Advancing excellence in technological literacy: student, assessment, professional development and program standards*. Reston, VA: Author. Consultado por última vez el 22-11-2014 en http://www.iteea.org/TAA/PDFs/AETL.pdf
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. En Denzin N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 212-234). Londres: Sage.
- Janesick, V. J. (1998). *"Stretching" exercises for qualitative researchers.* Thousand Oaks: Sage.
- Jenson, J., & de Castell, S. (2010). Gender, simulation, and gaming: Research review and redirections. *Simulation & Gaming*, 41(1), 51-71.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly,* 24, 602-611.
- Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). *The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*. Texas: The New Media Consortium. Consultado por última vez el 15-10-2014 en http://www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-HE.pdf
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *The NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Texas: The New Media

Consortium. Consultado por última vez el 15-10-2014 en http://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf

- Jorrín, I. M. (2006). *Perfil formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de caso.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid.
- Jorrín, I. M. (2007a). Programa docente de la asignatura Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Plaza Profesor Contratado Doctor. Área de conocimiento Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.
- Jorrín Abellán, I. M., Anguita, R., Rubia, B., Dimitradis, I., Ruiz, I., Marcos, J., & Villagrá, S. (2007). Lo que el ojo no ve: Un estudio de caso basado en procesos de indagación co(wiki)laborativos. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (RIED), 10(2), 75-96.
- Jorrín-Abellán, I. M., Rubia-Avi, B., Anguita-Martínez, R., Gómez-Sánchez, E., & Martínez-Monés, A. (2008a). Bouncing Between the Dark and Bright Sides Can Technology Help Qualitative Research?. *Qualitative Inquiry*, 14(7), 1187-1204.
- Jorrín Abellán, I., Rubia Avi, B., Anguita Martínez, R., Ruiz Requies, I., & García Sastre, S. (2008b). Fostering Innovation Dialogs In Six Case Studies At The University Of Valladolid (Spain). En García, M., & Casarini, M., *La tecnología para el cambio educativo. Reflexiones y experiencias* (pp. 281-313). Universidad Autónoma de Nuevo León y la New Mexico State University. Colección 75 Aniversario.
- Jorrín Abellán, I. M. (2009a). ¿Evaluando o Bordando Retales? Un modelo de Evaluación Receptivo Centrado en el Evaluando para escenarios CSCL. *REIFOP*, 12(4), 25-37. Consultado por última vez el 30-7-2013 en http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1259996259.pdf
- Jorrín-Abellán, I. M., & Stake, R. E. (2009b). Does ubiquitous learning call for ubiquitous forms of formal evaluation?: An Evaluand oriented Responsive Evaluation Model. *Ubiquitous Learning: An International Journal,* 1(3). Common Ground Publisher. Melbourne, Australia.
- Jorrín-Abellán, I. M. (2010). Materiales docentes del Master de Investigación aplicado a la Educación. Facultad de educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.
- Kaftan, J., Buck, G., & Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37(4), 44-49.

- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S., & Robottom, I. (1981). Principles of procedure in curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 13(2), 151-155.
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., & Chang, R. (2007). The net generation are not big users of web 2.0 technologies: Preliminary findings. En *ICT: Providing choices for learners and learning*. Singapore.
- Koehler, J., & Mishra, P. (2008). Introducing Technological Pedagogical Knowledge. En AACTE (Eds.). *The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*. Routledge/Taylor & Francis Group/ American Association of Colleges of Teacher Education.
- Krüger, K. (2006). El concepto de la "Sociedad del Conocimiento" *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales,* Vol. XI, 683. Consultado por última vez el 16-03-2015 en http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm
- Kushner, S., & Norris, N. (1990). Interpretación, Negociación y Validez de la investigación Naturalista. En Martínez Rodríguez, J. B. (Coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y Currículum* (pp. 111-126). Granada: Universidad de Granada.
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso: caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Latorre, M. (2003). En el ojo del huracán: ¿qué características tienen el saber pedagógico en uso de nuestros profesores? *Boletín de investigación educacional*. V. 18. Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Laurier, M. D. (2005), Évaluer les compétences : pas si simple… *Formation et Profession*, 11(I), 14-17.
- Leitao, A., & Alarcao, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formaçao inicial de professores de 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educaçao*, 19(2), 51-84. Consultado por última vez el 328-11-2014 en http://www.redalyc.org/pdf/374/37419204.pdf
- Lewin, T. (2012). Education Site Expands Slate of Universities and Courses. *The New York Times*, Septiembre 19. Consultado por última vez el 30-7-2013 en http://www.nytimes.com/2012/09/19/education/coursera-adds-more-ivy-league-partner-universities.html

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.
- Little, G. (2013). Massively Open? *The Journal of Academic Librarianship, 39*(3), 308-309.
- Liyanagunawardena, T., Adams, A. & Williams, S. (2013). MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008-2012. *International review of research in open and distance learning,* 14(3), 202-227.
- Llorens, F. (Coord.) (2012). *Tendencias TIC para el apoyo a la docencia universitaria.* Madrid. CRUE. UNIVERSITIC.
- Llorente, M. C. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 31, 121-130.
- Lorenzo, J. A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*. Vol. 6 nº 2. Servicio de Publicaciones Universidad Complutense. Madrid.
- Losada, D., Valverde, J., & Correa, J. M. (2012). La Tecnología Educativa en la universidad pública española. *Pixel-Bit-Revista de Medios y Educación* 41, 133-148.
- Marí Ytarte, R. (2013). La actualidad de los lenguajes educativos en la universidad y de su impacto en las prácticas docentes y académicas. *Athenea Digital* 13(1), 179-196. Consultado por última vez el 21-03-2015 en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1037-Mari
- Marín Sánchez, I. B., González Rebollo, M. A., Sanz Santacruz, L. F., Martín García, M. E., Martínez Sacristán, O., Rubia Avi, B., Carramolino Arranz, B., & Ruiz Requies, I. (2007). Análisis y evaluación de experiencias docentes innovadoras llevadas acabo en la asignatura Física I en la E.T.S. de Ingenieros Industriales. *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid*, 387-399. Universidad de Valladolid.
- Margalef García, L., & Álvarez Méndez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70. Consultado por última vez el 20-10-2014 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_04.pdf
- Martín, R., & De Juanas, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *REIFOP*, 12(3), 59-69. Consultado por

última vez el 10-09-2014 en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254435799.pdf

- Martínez Monés, A. (2003a). *Método y modelo para el apoyo computacional a la evaluación en CSCL*. Tesis Doctoral. ETS de Ingeniería Informática, Universidad de Valladolid.
- Martínez, A., Dimitriadis, Y., Gómez, E., Rubia, B., & de la Fuente, P. (2003b). Combining qualitative and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers and Education, special issue on Documenting Collaborative Interactions: Issues and Approaches* 41(4), 353-368.
- Martínez, M., & Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 213-234. Consultado por última vez el 21-03-2015 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_09.pdf
- Martínez Miguélez, M. (2002). La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos. *Heterotopia*, 8(21), 9-21.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona. ICE, Universitat de Barcelona.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa* (RIE), 25(2), 513-531.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.
- McAleese, M. (2014). *Report to European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg. Publications Office of the European Union.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McClelland, D. C. (1998). Identifiying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331-339.
- McDonald, B., & Walker, R. (1977). Case-study and the social philosophy of educational research. En Hamilton, D. et al. (Eds.), *Beyond the Numbers Game*. London. Macmillan.
- McDonald, R, Boud, D., Francis, J., & Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.

- MEC (2006a). *Propuestas para la renovación docente de metodologías educativas en la universidad*. Madrid. MEC. Consultado por última vez el 27-09-2014 en http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/PROPUESTA_RENOVACION.pdf
- MEC (2006b). *Borrador de la propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*. Madrid. MEC.
- MECD (2013). *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*. Consultado por última vez el 28-09-2014 en http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf
- Medina Salguero, R., & Aguaded Gómez, J. I. (2013). La ayuda pedagógica en los MOOC: un nuevo enfoque en la acción tutorial. *@tic revista d´innovació educativa*, 11, 30-39. Consultado por última vez el 8-10-2014 en http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7630/La%20ayuda%20pedagógica%20en%20los%20MOOC.pdf?sequence=2
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 277-299. Consultado por última vez el 1-03-2014 en http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibVirtualData/publicaciones/inv_sociales/N13_2004/a15.pdf
- Memoria Plan de estudios del Título del Grado Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (2010). Universidad de Valladolid. Consultado recuperado de http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaPRIMARIA%28v4%2C230310%29.pdf
- Merma, G. (2008). Competencias del profesorado para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En Roig, R. (dir.), *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual* (pp. 317-326). Marfil: Alcoy.
- Merriam, S. B. (1988). *Investigación con estudios de caso en educación: una aproximación cualitativa*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA. Sage.

- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor*, 185, extra. 3-8. Consultado por última vez el 20-10-2014 en http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/373/374
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA. Sage Publications.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic medicine*, 65, 63-67.
- Ministros Europeos de Educación Superior. Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999. Consultado por última vez el 27-10-2013 en http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Declaracixn_de_Bolonia.pdf
- Mishra, P., & Koehler, J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mitchell, J., & Costello, S. (2000). International e-VET Market Research Report: *A Report on International Market Research for Australian VET Online Products and Services*. John Mitchell & Associates and Education Image. Sydney, Australia. Consultado por última vez el 13-04-2014 en http://pandora.nla.gov.au/pan/21113/20011130-0000/flexiblelearning.net.au/evetmarketing/docs/intlmark.PDF
- Molero Pintado, A. (1978). Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: las Escuelas Normales de Magisterio, Conferencia inaugural del curso académico 1978-1979, E.U. de F.P.E.G.B., Valladolid, Universidad.
- Montanero, M., Mateos, V. L., Gómez, V., & Alejo, R. (2006). *Orientaciones para la elaboración del plan docente de una asignatura*. Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- Moore, A., Sherwood, R., Bateman, H., Bransford, J., & Goldman, S. (1996). Using Problem-based learning to prepare for project-based learning. *Annual meeting American Educational Research Association*, New York.
- Muñoz-Cristóbal, J. A., Prieto, L. P., Asensio-Pérez, J. I., Jorrín-Abellán, I. M., Martínez-Monés, A., & Dimitriadis, Y. (2013). GLUEPS-AR: A system for the orchestration of learning situations across spaces using augmented reality. In *Scaling up Learning for Sustained Impact* (pp. 565-568). Springer Berlin Heidelberg.
- Muñoz-Cristóbal, J., Jorrín-Abellán, I., Asensio-Pérez, J., Martínez-Monés, A.,

Prieto, L., & Dimitriadis, Y. (2015). "Supporting Teacher Orchestration in Ubiquitous Learning Environments: A Study in Primary Education" *IEEE Transactions on Learning Technologies* (en prensa).

- Negre, F., Marín, V. I., & Pérez, A. (2013). Estrategias para la adquisición de la competencia informacional en la formación inicial de profesorado de primaria. *REIFOP*, 16(2), 1-12. Consultado por última vez el 22-09-2014 en http://revistas.um.es/reifop/article/view/180751
- Nieto Pino, A. (1993). *El problema escolar de la ciudad de Valladolid (1900-1931) en la escuela primaria de Castilla y León* (pp. 91-104) Estudios históricos, Salamanca. Amarú.
- Nisbet, J., & Watt, J. (1984). Case study. En Bell, J. et al. *Conducting small-sacale investigations in educational management*. London. Harper&Row.
- Novak, J., Gowin, D. B., & Otero, J. (1988). Aprendiendo a aprender (pp.117-134). Barcelona: Martínez Roca.
- OCDE (2002). *Definition an Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual Foundations*. Strategy Paper. Consultado por última vez el 10-09-2014 en http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.downloadList.59988.DownloadFile.tmp/2001annualreport.pdf
- OIT (2000). *¿Qué es competencia laboral?*. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. Consultado por última vez el 26-08-2014 en http://www.oitcinterfor.org/página-libro/1-¿qué-competencia-laboral
- Oliveira, J., Cervera, M., & Martí, M. (2009). Learning as representation and representation as learning: A theoretical framework for teacher knowledge in the digital age. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunitcations,* pp. 2646-2653. Chesapeake, VA: AACE. Consultado por última vez el 24-11-2014 en http://www.editlib.org/p/31851/
- Oliveira, J. (2010). Pre-service teacher education enriched by technology supported learning environments: a learning technology by design approach. *Journal of Literacy and Technology*, 11, 89-109. Consultado por última vez el 24-11-2014 en http://www.literacyandtechnology.org/uploads/1/3/6/8/136889/jlt_v11_1.pdf#page=89
- Ortiz, A. M., Peñaherrera, M., & Ortega, J. M. (2012). Percepciones de profesores y estudiantes sobre las TIC. Un estudio de caso. *EDUTEC. Revista*

Electrónica de Tecnología Educativa, 41. Consultado por última vez el 28-11-2014 en http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec41/pdf/Edutece_n41_Ortiz_Penaherrera_Ortega.pdf

- Padilla, A., & Pedreros, A. (2007). Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) en el aula del siglo XXI: cómo acompañar a profesores y profesoras en este desafío. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 391-411. Consultado por última vez el 15-10-2014 en http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/revistapensamientoeducativovol40nr1.pdf

- Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Planas Lladró, A., & Del Valle Gómez, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España: los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4). Consultado por última vez el 29-09-2014 en http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf

- Palmero, Mª C. (1998). Un proyecto de reforma pedagógica, organizativa y social en Valladolid. La Escuela Normal republicana. En Arias, B. (Coor.), *De Escuela Normal a Facultad de Educación. 150 años de Innovaciones Educativas de Valladolid* (pp. 37-49). Secretariado de publicaciones e intercambio científico. Universidad de Valladolid.

- Papert, S. (1987). A critique of technocentrism in thinking about the school of the future. Consultado por última vez el 18-02-2014 en http://www.papert.org/articles/ACritiqueofTechnocentrism.html

- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods.* Beverly Hills. Sage.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Beverly Hills. California. Sage.

- Pérez, M., & Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. Editorial. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(3), 3-10. Consultado por última vez el 25-11-2014 en http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ed.pdf

- Pérez Gómez, A. I. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Capítulo V (pp. 115-134). Madrid. Morata.

- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid. Morata.
- Perrenoud, Ph. (2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, 45-64.
- Picciano, A. G. (2012). The Evolution of Big Data and Learning Analytics in American Higher Education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(3), 9–20.
- Pino, M., & Soto, J. (2010). Identificación del dominio de competencias digitales en el alumnado del grado de magisterio, en Orejudo, J. P. (Coord.) Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol". *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 336-362. Universidad de Salamanca. Consultado por última vez el 25-08-2013 en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7466/7483
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. España. Morata.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford. Oxford University Press.
- Prahalad, C. H., & Hamel, G. (2011). Competencia esencial de la Corporación. *Cuadernos de Administración*, 13(19), 67-88.
- Prendes, Mª P., Castañeda, L., & Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de las TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 35, 175-182. Consultado por última vez el 21-11-2014 en http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=35&articulo=35-2010-21
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *The Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prieto Santos, L. P. (2012). *Supporting orchestration of blended CSCL scenarios in Distributed Learning Environments*. Tesis Doctoral. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación, Departamento de Teoría de la Señal, Comunicaciones e Ingeniería Telemática. Universidad de Valladolid.
- Puentedura, R. (2014). *SAMR and Bloom´s Taxonomy: assembling the puzzle.* Blog consultado por última vez el 16-04-2015 en https://www.graphite.org/blog/samr-and-blooms-taxonomy-assembing-the-puzzle

- QSR, Nud*Ist Vivo 8 (2008). *Software for qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA. Scolari.
- Quiroz, J. S., Salvat, B. M. G., Miranda, J. M. G., & Méndez, J. R. (2006). Propuesta de estándares TIC para la formación inicial docente. *Innovación Educativa,* 6(34), 5-16. Consultado por última vez el 16-04-2015 en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421187002
- RAE (2005). Real Academia de la Lengua Española. *Diccionario panhispánico de dudas*. Consultado por última vez el 21-11-2014 en http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd
- Raposo, M., Martínez, M. E., Muñoz, P. C., Pérez, A., & Otero, J. C.(Coords.) (2011). Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas. *Actas del XI Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Santiago de Compostela: Andavira. Consultado por última vez el 28-11-2014 en http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2011.pdf
- Resta, P. (2002). *Information and Comunication Technologies in Teacher Education*. Division of Higher Education. UNESCO.
- Ribble, M. S., Bailey, G., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship, addressing appropriate technology. *Learning & Leading with Technology*, 32, 6-12. Consultado por última vez el 10-04-2015 en http://digitalcitizenship.net/uploaps/1stLL.pdf
- Ribble, M. S. (2011). Digital citizenship in schools. Washington DC: ISTE Publications.
- Richars, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2end ed.). London. Cambridge Language Teaching Library.
- Rico, A. C. (2008). ¿Formar educadores competentes o "profesionales con competencias"?. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (19), 75-96. Consultado por última vez el 23-09-2014 en http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/4Costa.pdf
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas* 13, 79-106. Consultado por última vez el 20-08-2014 en http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2008_13_04.pdf
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea.* Madrid. McGraw-Hill.

- Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, vol. 8, 139-153. Consultado por última vez el 9-09-2014 en http://www.redalyc.org/pdf/678/67800606.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Archidona (Málaga). Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga. Aljibe.
- Rodríguez, F. (2000). Las actitudes del profesorado hacia la informática. *Pixel-Bit-Revista de Medios y Educación* 15, 91-103.
- Rodríguez, C., & Padilla, R. (2007). La alfabetización digital en los docentes de la Universidad de Guadalajara. *Revista Apertura, 7*(6), 50-66. Consultado por última vez el 27-11-2014 en http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/85/97
- Rodríguez Rojo, M. (2012). Cómo investigar con estudio de casos: Guía Práctica. Editorial el País.
- Román, J. M., & Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Revista Educación siglo XXI,* 11, 73-101.
- Romero, R., et al. (2012). La formación en TIC, enfocada en la enseñanza y el aprendizaje. *Global*, 48, 48-55.
- Romeu, T., & Guitert, M. (2010). La formación inicial del profesor en la red: El caso de Multimedia y Comunicación en la UOC. Virtual Educa. Foros de Encuentro. Barcelona 2004. Consultado por última vez el 6-11-2014 en http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/barcelona2004/es/actas/5/1.5.12.doc
- Rubia, B. (1996). Proyecto docente. Plaza Profesor Titular de Escuela Universitaria. Área de conocimiento Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valladolid.
- Rubia, B. (2002). *El Prácticum y la formación inicial del profesor crítico.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid. Valladolid, España.
- Rubia, M., & Marbán, J. Mª (2006). El papel de las nuevas tecnologías en el desarrollo de proyectos de innovación docente. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 304-308. Consultado por última vez el 27-10-2013

en http://wwwunex.es/didactiva/RELATEC/sumario_5_2.htm

- Rubia Avi, B., Anguita Martínez, R., Jorrín Abellán, I. M., & Ruiz Requies, I. (2007). Análisis y estudio de experiencias colaborativas apoyadas en e- learning para el Espacio Europeo de Enseñanza Superior en la Universidad de Valladolid. En Guilarte, C. (Coord.), *Experiencias de Innovación docente en la Universidad de Valladolid,* 3-13. Universidad de Valladolid.

- Rubia Avi, B., et al. (2008). Informe Proyecto *E(UVa)luando*: *Análisis y estudio de experiencias colaborativas apoyadas en e-Learning para el EEES en la Universidad de Valladolid* (EA2007-0045). Programa de Estudios, Análisis y Evaluación. Ministerio de Ciencia e Innovación.

- Rubia-Avi, B., Ruiz-Requies, I., Anguita-Martínez, R., Jorrín-Abellán, I. M., & Rodríguez-Navarro, H. (2009). Experiencias colaborativas apoyadas en elearning para el espacio europeo de educación superior: Un estudio de seis casos en la Universidad de Valladolid (España). *RELATEC*, 8(1), 17-34. Consultado por última vez el 29-10-2014 en http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/1272/1695-288X_8_1_17.pdf?sequence=1

- Rubia Avi, B. (2010a). Experiencias colaborativas universitarias apoyadas en e-learning. En Paredes, J., & De la Herrán, A. (Coord.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.

- Rubia Avi, B., Anguita Martínez, R., Jorrín Abellán, I. M., & Ruiz Requies, I. (2010b). Los procesos de innovación educativa en la formación universitaria, nuevos generadores de buenas prácticas en tecnología educativa. *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 11(3), 96-120. Consultado por última vez el 29-10-2014 en http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5790/5820

- Rubia-Avi, B., Ruiz-Requies, I., Jorrín-Abellán, I. M., & Anguita-Martínez, R. (2011). La investigación en innovación educativa desde una perspectiva colaborativa. El marco CSCL y la cultura de la innovación. En Roig Vila, R., & Laneve, C. (Eds.), *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación.* La pratica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca (pp. 357-367). Alcoy-Brescia: Marfil & La Scuola Editrice.

- Rubio Carracedo, J. (1984). *Positivismo, hermenéutica y teoría crítica en las Ciencias Sociales*. Barcelona. Humanitas.

- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad, el EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz Franco, M., & Abella García, V. (2011). Creación de un blog educativo como herramienta e instrumento TAC en el ámbito universitario. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 12(4), 53-70. Consultado por última vez el 10-04-2015 en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8526/8612
- Ruiz, C., & Martín, C. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. *Educatio Siglo XXI*, 23, 171-189. Consultado por última vez el 2-11-2014 en http://revistas.um.es/educatio/article/view/121/105
- Ruiz, I. (2009). *El desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado en tecnología educativa: Análisis de los diseños educativos CSCL a partir de un estudio de caso múltiple.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid.
- Ruiz-Requies, I., Rubia-Avi, B., Anguita-Martínez, R., & Fernández, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa. Revista de Educación, 352, 149-178. Consultado por última vez el 29-10-2014 en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352.pdf#page=147
- Rychen, S. R. & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. En Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds), *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento* (RUSC). UOC, 1(1). Consultado por última vez el 21-10-2014 en http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf
- Salinas, J. (2005). La gestión de los entornos virtuales de formación. *Seminario Internacional: La Calidad de la Formación en Red en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Consultado por última vez el 15-10-2014 en http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/gestioEVEA_0.pdf.
- Salinas, J., de Benito, B., & Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *RIFOP*, 28(1), 145-163. Consultado por última vez el 10-04-2015 en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190010
- Salvat, B. G., & Quiroz, J. S. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de*

Educación, *36*(1), 3. Consultado por última vez el 19-03-2014 en http://www.rieoei.org/deloslectores/959Gros.PDF

- Sancho Gil, J. Mª. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*, 64, 19-33. Consultado por última vez el 10-04-2015 en http://bit.ly/w0oahS
- Sangrà, A. (coord.) (2004). Análisis de la oferta formativa por medios electrónicos de 1r y 2º ciclo en las universidades españolas: estudio de su contribución al Proceso de convergencia europea. *En Programa de Estudios y Análisis*, Secretaría de estado de Universidades e Investigación.
- Santos, R., Carramolino, B., Rodríguez, H., & Rubia, B. (2009). *La wiki-webquest: Una actividad colaborativa en la asignatura de "Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación".* Red U-Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). 31 de diciembre de 2009. Consultado por última vez el 7-03-2013 en http://revistas.um.es/redu/article/view/92831/89431
- Scallon, G. (2004). *L´évaluation des apprentisages dans une approche par compétences*. Québec: Ed. Du Renouveau Pédagogique.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in higher education*, 26, 327-339.
- Selwyn, N. (2009). The digital native-myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), pp. 364-379. Consultado por última vez el 27-11-2014 en http://www.scribd.com/doc/9775892/Digital-Native
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sieber, S. D. (1973). The integration of fieldwork and survey methods. *American journal of sociology*, 1335-1359.
- Simons, H. (1987). Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation. London. The Falmer Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Rinehart y Winston.

- Stake, R. E. (1994). Case Study. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). London. Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA). Sage Publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid. Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York. The Guilford Press.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work.* New York. The Guilford Press.
- Stephen, R., Smith, R., et al. (2003). Assessing Students' Performances in a Competency based Curriculum. *Academic Medicine,* 78(1), 97-107.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks, Sage.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- TDA (2007). *Professional Standards for Teachers. Why sit still in your career?* London: Training and Development Agency for Schools.
- Tejada, J. (1997). *Metodología de la investigación cualitativa: perspectivas y retos.* Editorial Pirámide, España.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del Prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110. Consultado por última vez el 28-11-2014 en http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART5.pdf
- The Tuning Educational Structures in Europa Project (2002). Consultado por última vez el 6-09-2014 en http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas

- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation, San Rafael, CA, USA.
- Torres Velandia, S. Á., Aguilar Tamayo, M. F., Girardo, S., & Villalobos Hernández, M. M. (2012). Morelos, ¿hacia una Sociedad del Conocimiento? consideraciones a partir del desarrollo de la ciencia, la educación superior y las TIC. *Revista electrónica de investigación educativa*, *14*(2), 34-51. Consultado por última vez el 1-10-2014 en http://www.redalyc.org/pdf/155/15525013004.pdf
- Touraine, A. (1973). *La Sociedad Post-industrial*. Ariel. Barcelona.
- Trend, M. G. (1979). On the reconciliation of qualitative and quantitative analyses. En Cook, T., & Reichardt, C. (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills. CA: Sage.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes.* Londres: UNESCO. Consultado por última vez el 22-11-2014 en http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT. Competency framework for teachers.* Paris: UNESCO. Consultado por última vez el 22-11-2014 en http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf
- Urbina, S., & Salinas, J. (2014). Campus Virtuales: una perspectiva evolutiva y tendencias. *Revista de Educación a Distancia*, 42. Consultado por última vez el 8-10-2014 en http://www.um.es/ead/red/42/UrbinaSalinas.pdf
- Valtonen, T., Pontinen, S., Kukkonen, J., Patrick, D., Väisänen, P., & Hacklin, S. (2011). Confronting the technological pedagogical knowledge of finnish net generation student teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1).
- Valverde Berrocoso, J. (2014). MOOCs: una visión crítica desde las Ciencias del a Educación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 93-111. Consultado por última vez el 10-10-2014 en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181ART6.pdf
- Vázquez Cano, E., & López Meneses, E. (2014). Monográfico. Los MOOC y la Educación Superior: la expansión del conocimiento. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 3-12. Consultado por última vez el 10-10-2014 en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181ed.pdf
- Vázquez García, J. A. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 23-39. Consultado por última vez el 29-09-2014 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_02.pdf

- Vázquez, E., López, E., & Sarasola, J. L. (2013). *La expansión del conocimiento abierto: los MOOC*. Barcelona: Octaedro.
- Villagrá, S. (2008). *La ciudad de las 3 emes: Estudio de caso de un proyecto piloto de innovación docente en la E.U. de Magisterio de Soria*. Trabajo de Investigación Tutelado. Universidad de Valladolid.
- Villagrá, S. (2012). *Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en educación primaria.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.
- Vivancos, J. (2007). Taxonomía de materiales y recursos educativos digitales (en línea). http://ticotac.blogspot.com/2007_01_01_archive.html Consultado por última vez el 10-04-2015.
- Vizoso Martín, C. Mª. (2013). ¿Serán los COMA (MOOC), el futuro del e-learning y el punto de inflexión del sistema educativo actual? *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia,* 25. Consultado por última vez el 10-10-2014 en http://www.pangea.org/dim/revistaDIM25/revista25OCmooc.htm
- Walford, G. (1995). *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona. Paidós.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. C. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, USA. Harvard Business School.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós/MEC, Barcelona.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU*. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-14. Consultado por última vez el 23-08-2014 en http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/59/public/59-48-2-PB.pdf
- Yazon, J. M. O., Mayer-Smith, J. A., & Redfield, R. J. (2002). Does the medium change the message? The impact of a web-based genetics course on university students' perspectives on learning and teaching. *Computers & Education* 38, 267-285.
- Yin, R. K. (1993). *Aplications of case study research*. Newbury Parck, C.A. Sage Publications.

- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona. Graó.
- Zabalza, M. A. (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES.* Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. A. (2012). La Universidad de las competencias. Monográfico Competencias docentes en la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria,* 10(2), 11-14.

ANEXO 1

Guía docente de la asignatura

Asignatura	TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN APLICADAS A LA EDUCACIÓN.		
Materia	SOCIEDAD, FAMILIA Y ESCUELA		
Módulo	FORMACIÓN BÁSICA		
Titulación	GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA		
Plan		**Código**	
Periodo de impartición	1º CUATRIMESTRE	**Tipo/Carácter**	FORMACIÓN BÁSICA
Nivel/Ciclo	GRADO	**Curso**	1º
Créditos ECTS	6 ECTS		
Lengua en que se imparte	CASTELLANO		
Profesor/es responsable/s	Iván Jorrín Abellán Bartolomé Rubia Avi Sara García Sastre Rocío Anguita Martínez		
Datos de contacto (E-mail, teléfono…)	ivanjo@pdg.uva.es brubia@pdg.uva.es saragar@pdg.uva.es rocioan@pdg.uva.es		
Horario de tutorías	En función del horario de clase.		
Departamento	PEDAGOGÍA		

1. Situación / Sentido de la Asignatura

1.1 Contextualización

Esta asignatura corresponde a la materia “Sociedad Familia y Escuela”, dentro del Módulo de Formación Básica. En nuestros días la tecnología educativa se encuentra interrelacionada con el currículum completo de la especialidad. Todo maestro/a debería estar alfabetizado en el uso de las TIC como complemento a su docencia. Esta asignatura se cursa en el primer semestre del primer curso del grado en Educación Primaria y también se imparte en el grado en Educación Infantil.

1.2 Relación con otras materias

Esta asignatura pretende contribuir al desarrollo de la competencia digital de los futuros maestros y maestras de educación primaria, así como al análisis educativo de los materiales curriculares en soportes digitales. En ese sentido se relaciona no sólo con las asignaturas que pueden tener contenidos cercanos a los abordados en ella y de corte más transversal– “Educación intercultural” o “Educación para la Paz y la Igualdad”, sino con las relacionadas con el desarrollo curricular como son “Didáctica General”, “Organización y Planificación Escolar” y muchas de las materias del módulo didáctico-disciplinar relacionadas con la Didácticas específicas.

1.3 Prerrequisitos

Se precisa tener manejo de usuario de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

2. Competencias

2.1 Generales

Se atenderá al trabajo de las competencias generales que son exigibles para el Título, pero se hará incidencia, de un modo particular, en las siguientes (se recoge la numeración de la Memoria del Título):

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a) Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje

b) Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos

c) Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.

d) Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a) Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.

b) Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.

c) Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

2.2 Específicas

Son las siguientes (según la numeración de la Memoria del Título)

6.- Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo habilidades de comunicación a través de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales.

Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a) Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.

b) Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

c) Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.

d) Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.

e) Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.

f) Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.

g) Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.

i) Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.

3. Objetivos

• Analizar el impacto de las tecnologías en la sociedad actual y en concreto en la vivencia de la infancia.

• Comprender el sentido "educativo" de los medios y los métodos de enseñanza y en particular de las tecnologías de la información y la comunicación

• Dominar la alfabetización digital, icónica, informática y telemática como maestros y educadores.

• Diseñar materiales multimedia sobre la base de sus posibilidades de integración didáctica y educativa

• Demostrar conocimientos básicos teóricos sobre la selección, uso y evaluación de los medios y TIC en el marco de la educación infantil, primaria y ámbitos de educación no formal.

• Seleccionar y evaluar TICs e informaciones audiovisuales para la educación infantil, primaria y ámbitos de educación no formal.

• Llevar a cabo prácticas de expresión y creación con distintos lenguajes y dispositivos multimedia y ejercicios para la creación de medios en materia de tecnología educativa.

4. Tabla de dedicación del estudiante a la asignatura

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Clases teórico-prácticas (T/M)	23	Estudio y trabajo autónomo individual	40
Clases prácticas de aula (A)	20	Estudio y trabajo autónomo grupal	60
Laboratorios (L)			
Prácticas externas, clínicas o de campo			
Seminarios (S)	7		
Tutorías grupales (TG)			
Evaluación			
Total presencial	**50**	**Total no presencial**	**100**

5. Bloques temáticos[1]

Bloque 1: LAS TICS EN LA EDUCACIÓN

Carga de trabajo en créditos ECTS: 1

a. Contextualización y justificación

El continuo dinamismo de las tecnologías de la información y de la comunicación, su omnipresencia en la sociedad, y la carga ideológica que conllevan, demandan una respuesta adecuada por parte del sistema educativo. Respuesta que implica la capacitación de los futuros educadores para comprender, valorar y utilizar los medios tecnológicos. Este primer tema tiene un carácter introductorio y constituye el primer paso en esa capacitación. Su finalidad es la comprensión de algunos de los conceptos básicos de la materia. Está especialmente relacionado con la primera competencia específica del programa: el conocimiento de las TICs y su aplicación en las aulas.

b. Objetivos de aprendizaje

- Conocer las principales concepciones de la Tecnología Educativa y de las Tecnologías de la información y de la Comunicación.
- Comprender las principales características de las Tecnologías de la información y Comunicación.
- Valorar la influencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo personal y social.
- Dominar el vocabulario básico de la asignatura.
- Valorar las ventajas e inconvenientes del aprendizaje con TICs.

Contribuir al establecimiento de un contexto favorable para el debate, respetando la pluralidad y diversidad en el intercambio de opiniones.

c. Contenidos

- Conceptos básicos
- Características
- Impacto social
- Integración educativa.

d. Métodos docentes

1. **Clases teóricas:** presentación de contenidos de manera expositiva y definición general de procesos de trabajo por parte del profesorado en el aula.
2. **Trabajo autónomo del alumnado** de análisis y reflexión sobre documentos, recursos, procesos, etc. centrados en temas de interés social y educativo en torno al impacto de las TIC en la sociedad actual y los procesos educativos en particular. debates o puestas en común.
3. **Trabajo en pequeño grupo** de análisis, valoración de documentos bibliográficos y redacción de informes.
4. **Debates** y puestas en común en el aula con todo el grupo clase.

e. Plan de trabajo

Se alternará la exposición teórica en clase de los contenidos del bloque con la lectura individual de documentos y el trabajo grupal sobre los mismos. En este bloque se iniciará la realización de los proyectos o trabajos colaborativos que constituyen el núcleo práctico de la asignatura.

f. Evaluación

Evaluación teórica de los contenidos básicos de la materia mediante una prueba escrita o la elaboración de informes.
Evaluación teórico-práctica del análisis de recursos o documentos relacionados con las TICs y la educación a través de la elaboración de textos analíticos, puestas en común en el aula, debates, etc.

g. Bibliografía básica

-AREA MOREIRA, Manuel (2009) Introducción a la Tecnología Educativa. E-Book. [Disponible en: http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf]
-CABERO ALMENARA, J., (Coord.) (2007). Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Madrid: McGraw Hill/ Interamericana de España S.A.U.
-ORTEGA CARRILLO, J. A. y CHACÓN MEDINA, A. (Coords.) (2007). Nuevas Tecnologías para la Educación el la Era Digital. Madrid: Pirámide.
-PABLOS PONS, Juan de (2009) Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Málaga: Aljibe.

h. Bibliografía complementaria

-GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003). Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas. Barcelona: Gedisa Editorial.
-GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (1997). Educación multimedia y nuevas tecnologías. Madrid: Ediciones de la Torre.

i. Recursos necesarios

Recursos audiovisuales, textos y documentos y plataforma virtual.

Bloque 2: LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y AUDIOVISUAL

Carga de trabajo en créditos ECTS: 2

a. Contextualización y justificación

Los medios de comunicación ejercen una profunda influencia en la sociedad y en la infancia. Tienen un papel activo en la socialización de niños y adolescentes y una enorme potencialidad como recursos educativos. Por otra parte, la alfabetización audiovisual y el uso didáctico de las imágenes son contenidos básicos en la formación de los educadores. Estos aspectos constituyen el núcleo principal de este bloque, relacionado directamente con las competencias específicas b, c, d, y h.

b. Objetivos de aprendizaje

- Tomar conciencia de la importancia y necesidad de la alfabetización mediática.
- Valorar el papel de los medios de comunicación en el contexto social actual.
- Analizar los conceptos y elementos básicos de los medios de comunicación.
- Contrastar opiniones y adquirir una actitud crítica ante la influencia de los medios de comunicación.
- Asumir que una de las funciones actuales de la educación es la formación de receptores y consumidores críticos de productos mediáticos.
- Comprender el lenguaje de la imagen.
- Conocer el proceso de producción de un audiovisual.
- Dominar el vocabulario básico del bloque temático.
- Conocer las posibilidades de integración didáctica de la imagen en el ámbito educativo.
- Desarrollar actitudes positivas hacia el diseño de actividades y materiales didácticos utilizando recursos tecnológicos.

c. Contenidos

• Los Medios Audiovisuales: Alfabetización audiovisual y aplicaciones educativas.
• La educación para el uso correcto de los medios de comunicación.

d. Métodos docentes

1. **Clases teóricas:** presentación de contenidos de manera expositiva y definición general de procesos de trabajo por parte del profesorado en el aula.
2. **Trabajo autónomo del alumnado** de análisis y reflexión sobre documentos, recursos, procesos, etc. centrados en temas de interés social y educativo en torno al impacto de las TIC en la sociedad actual y los procesos educativos en particular.
3. **Clases prácticas sobre análisis y evaluación de recursos** procesos o documentos.
4. **Clases prácticas en laboratorios de ordenadores** con la finalidad de la elaboración de materiales y diseños educativos integrando tecnologías para la educación infantil, primaria o ámbitos de educación no formal por parte del alumnado. Método de proyectos y aprendizaje colaborativo.
5. **Tutorías de seguimiento del trabajo del alumnado:** Tanto sobre el trabajo autónomo del alumnado como sobre los trabajos realizados individualmente o en grupo.
6. **Sesiones de evaluación:** con autoevaluación y heteroevaluación entre el alumnado del grupo clase.

e. Plan de trabajo

Se alternará la exposición teórica en clase de los contenidos del bloque con la lectura individual de documentos, el análisis de documentos audiovisuales, debates, puestas en común, trabajo en grupo y elaboración en el laboratorio de ordenadores de materiales y diseños educativos.

f. Evaluación

Evaluación teórica de los contenidos básicos de la materia mediante una prueba escrita o la elaboración de informes.

Evaluación teórico-práctica del análisis de recursos en casos reales relacionados con las TICs y la educación a través de la elaboración de textos analíticos, puestas en común en el aula, debates…
Evaluación práctica sobre la base de elaboración de recursos tecnológicos y multimedia para su utilización en el marco educativo.

g. Bibliografía básica

-AREA MOREIRA, Manuel (2009) Introducción a la Tecnología Educativa. E-Book. [Disponible en: http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf]
-CABERO ALMENARA, J., (Coord.) (2007). Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Madrid: McGraw Hill/ Interamericana de España S.A.U.
-ORTEGA CARRILLO, J. A. y CHACÓN MEDINA, A. (Coords.) (2007). Nuevas Tecnologías para la Educación en la Era Digital. Madrid: Pirámide.
-PABLOS PONS, Juan de (2009) Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet. Málaga: Aljibe.

h. Bibliografía complementaria

-APARICI, Roberto y GARCIA MATILLA, Agustín (1987). Imagen, vídeo y educación. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
-AREA. Manuel; GROS, Begoña; MARZAL, Miguel A. (2008) Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación. Madrid: Síntesis.
-DÍEZ, Enrique J. (2006) Lo videojuegos como mecanismos de transmisión educativa en las nuevas generaciones. Revista DIM, 4.
-FERRÉS. Joan (2000) Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona: Paidós.
-GEE, James Paul (2004) Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y alfabetismo. Málaga: Aljibe.
-GROS, Begoña (2004) Pantallas, juegos y educación: la alfabetización digital en la escuela. Bilbao: Descleé.
-KRESS, Gunter (2005) El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Málaga: Aljibe.
-LACASA; Pilar (2009) Los videojuegos. Aprender en mundos virtuales y reales. Madrid: Morata.
-MASTERMAN, L. (1993). La Enseñanza de los Medios de Comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.
-SNYDER, Ilana (2004) Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica. Málaga: Aljibe.

i. Recursos necesarios

Recursos audiovisuales e informáticos, textos y documentos y plataforma virtual.

Bloque 3: LOS MEDIOS TELEMÁTICOS E INFORMÁTICOS Y SU UTILIZACIÓN EDUCATIVA

Carga de trabajo en créditos ECTS: 3

a. Contextualización y justificación

Los recursos informáticos y telemáticos han venido a enriquecer las actividades de enseñanza y aprendizaje, aportando nuevos matices a los métodos activos ya conocidos. La red Internet se ha convertido en la fuente de información más rica y accesible, y en el más ágil medio de comunicación. Su evolución ha permitido que el usuario de la Web deje de ser un receptor pasivo de información y se convierta en un emisor activo. El futuro educador debe de conocer el uso de estas herramientas y utilizarlas para diseñar actividades y materiales didácticos. Cinco competencias específicas del programa tienen que ver con los contenidos del bloque, son las designadas con las letras a, b, d, f, g, h y i.

b. Objetivos de aprendizaje

- Conocer los principales servicios de la red Internet y sus aplicaciones educativas.
- Valorar el papel de las nuevas tecnologías en el contexto social actual.
- Realizar búsquedas eficaces en la web.
- Diseñar materiales multimedia sobre la base de sus posibilidades de integración didáctica y educativa.
- Conocer algunas normas básicas para la introducción de los medios informáticos en la enseñanza.
- Relacionar los principales tipos de software educativo con las teorías del aprendizaje que subyacen en ellos.
- Clasificar los principales tipos de software educativo.
- Ejercitarse en la evaluación de materiales, propios o ajenos
- Desarrollar actitudes positivas hacia el diseño de actividades y materiales didácticos utilizando recursos tecnológicos.

c. Contenidos

• Los medios telemáticos: Conceptos generales, repercusiones sociales y aplicaciones educativas.
• Medios informáticos: Introducción en la enseñanza, aportaciones, clasificación y evaluación.

d. Métodos docentes

1. **Clases teóricas:** presentación de contenidos de manera expositiva y definición general de procesos de trabajo por parte del profesorado en el aula.
2. **Trabajo autónomo del alumnado** de análisis y reflexión sobre documentos, recursos, procesos, etc. centrados en temas de interés social y educativo en torno al impacto de las TIC en la sociedad actual y los procesos educativos en particular.
3. **Clases prácticas sobre análisis y evaluación de recursos**, procesos o documentos.
4. **Clases prácticas en laboratorios de ordenadores** con la finalidad de la elaboración de materiales y diseños educativos integrando tecnologías para la educación infantil, primaria o ámbitos de educación no formal por parte del alumnado. Método de proyectos y aprendizaje colaborativo.
5. **Tutorías de seguimiento del trabajo del alumnado:** Tanto sobre el trabajo autónomo del alumnado como sobre los trabajos realizados individualmente o en grupo.
6. **Sesiones de evaluación:** con autoevaluación y heteroevaluación entre el alumnado del grupo clase.

e. Plan de trabajo

Se alternará la exposición teórica en clase de los contenidos del bloque con la lectura individual de documentos, el análisis de documentos audiovisuales, debates, puestas en común, exposiciones, trabajo en grupo y elaboración en el laboratorio de ordenadores de materiales y diseños educativos.

f. Evaluación

Evaluación teórica de los contenidos básicos de la materia mediante una prueba escrita o la elaboración de informes.
Evaluación teórico-práctica del análisis de recursos en casos reales relacionados con las TICs y la educación a través de la elaboración de textos analíticos, puestas en común en el aula, debates…
Evaluación práctica sobre la base de elaboración de recursos tecnológicos y multimedia para su utilización en el marco educativo.

g. Bibliografía básica

-AREA MOREIRA, Manuel (2009) Introducción a la Tecnología Educativa. E-Book. [Disponible en: http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf]
-CABERO ALMENARA, J., (Coord.) (2007). Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Madrid: McGraw Hill/ Interamericana de España S.A.U.
-ORTEGA CARRILLO, J. A. y CHACÓN MEDINA, A. (Coords.) (2007). Nuevas Tecnologías para la Educación en la Era Digital. Madrid: Pirámide.
-PABLOS PONS, Juan de (2009) Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Málaga: Aljibe.

h. Bibliografía complementaria

-BARTOLOMÉ, Antonio R. (1999) Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia. Barcelona: Graó-ICE de la Universidad de Barcelona
-SALMON, G. (2004) E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa. Barcelona : UOC, D.L.
-CASAMAYOR, Gregorio (Coord.) (2008) La formación on-line. Una mirada integral sobre e-learning, b-learning,… Barcelona: Grao.

i. Recursos necesarios

Recursos audiovisuales, informáticos y telemáticos, textos y documentos y plataforma virtual.

6. Temporalización (por bloques temáticos)

BLOQUE TEMÁTICO	CARGA ECTS	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO
Bloque I: LAS TICS EN LA EDUCACIÓN	1 crédito	2 semanas
Bloque II:LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y AUDIOVISUAL	2 créditos	5 semanas
Bloque III: LOS MEDIOS TELEMÁTICOS E INFORMÁTICOS Y SU UTILIZACIÓN EDUCATIVA	2'5 créditos	7 semanas
Evaluación de la asignatura y exposición de materiales digitales realizados por el alumnado o elaboración de un proyecto de aprendizaje tutelado.	0'5 créditos	1 semana

7. Tabla resumen de los instrumentos, procedimientos y sistemas de evaluación/calificación

INSTRUMENTO/PROCEDIMIENTO	PESO EN LA NOTA FINAL	OBSERVACIONES
Evaluación de los contenidos teóricos mediante prueba escrita o redacción de informes.	40-60%	
Evaluación del análisis de recursos y documentos a través de la elaboración de textos analíticos, puestas en común en el aula, debates…	10-25%	
Evaluación práctica sobre la base de elaboración de recursos tecnológicos y multimedia para su utilización en el marco educativo.	25-30%	

A partir de la 1ª convocatoria y sucesivas, el sistema de calificación consistirá en una prueba escrita y un trabajo de aplicación práctica, valorados al 40% prueba escrita y un 60% aplicación práctica.

8. Consideraciones finales

Algunas de las actividades previstas, entre ellas las realizadas en el aula de informática, exigen una determinada ratio, en cambio los contenidos más teóricos predominantes en los primeros temas pueden impartirse con un tamaño de grupo mayor. Por ello, en función del horario elaborado en los centros, del tamaño de los grupos y de las disponibilidades del aula de informática, es posible que en la misma semana coexista el trabajo teórico de alguno de los primeros bloques con la realización de actividades más prácticas

correspondientes al segundo y tercer bloque de contenidos. Esto puede afectar a la temporalización, que debe considerarse únicamente como orientativa.

Entendemos esta guía docente como una propuesta educativa abierta que tiene que adaptarse a la situación dinámica del aula. Por ello, en función de las circunstancias que se dan en cada uno de los Campus, las características del grupo y de la de la dinámica generada a lo largo del curso, este proyecto puede sufrir modificaciones en algunos de sus apartados. El contenido del programa, las prácticas y actividades propuestas, la temporalización e incluso, el peso de los distintos trabajos en la evaluación, pueden estar sujetos a modificaciones.

ANEXO 2

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

"NUEVAS TECNOLOGIAS APLICADAS A LA EDUCACION"

CURSO 2002/2003

Especialidad y Curso: 3º Maestro/a especialista en Lengua Extranjera
Carácter: Cuatrimestral y Troncal
Créditos: 4
Departamento: Didáctica y Organización Escolar
Profesora: Rocío Anguita Martínez

1. PROPOSITOS Y PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO.

Los ***propósitos de la enseñanza*** en la materia de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación incluyen el que los y las estudiantes:

• Adquieran las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para que puedan analizar con mayor rigor la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías.

• Comprendan, analicen y valoren las dimensiones éticas y políticas implícitas en los procesos educativos y en los de diseño y desarrollo de las nuevas tecnologías.

• Desarrollen un pensamiento propio sobre las distintas temáticas que se abordan, de tal forma que la información recogida y trabajada sea un soporte para tal pensamiento y nunca una sustitución del mismo.

• Sean capaces de presentar sus ideas ordenada y lógicamente, apoyadas en argumentos sólidos.

• Establezcan las bases para la configuración de una visión teórica sobre la selección, uso y evaluación de los medios y materiales de enseñanza desde perspectivas integradoras, reflexivas y educativas, donde se contemple la función educativa de los medios de comunicación.

• Sean capaces de adaptar y crear medios y materiales para la enseñanza como profesionales autónomos y como ciudadanos en una sociedad multimedia.

• Profundicen en la idea del carácter provisional, debatible y contextual del conocimiento en general y del educativo y tecnológico en particular, a través del análisis de diferentes perspectivas y posiciones en diferentes momentos y contextos históricos y sociales.

Es responsabilidad del docente crear un marco de enseñanza en que tales propósitos puedan ser razonablemente alcanzados. En tal sentido se plantean los ***principios de procedimiento*** que guiarán la actuación docente:

1. Se fomentarán la elaboración y maduración de las ideas de los y las estudiantes, de manera que generen un pensamiento crítico propio y fundamentado. Para ello, se trabajará con informaciones y fuentes diversas y se estimulará el acceso a documentos originales siempre que sea posible.

2. El papel de la profesora será, sin excluir su toma de posición respecto a las cuestiones a tratar, de dinamización de las discusiones, de cuestionamiento sobre posiciones, de planteamiento de interrogantes, etc., de tal manera que se promueva la

reflexión permanente de los y las estudiantes. La profesora tendrá especial cuidado en evitar que sus concepciones y perspectivas puedan imponerse a las de los estudiantes. Para éstos, debe estar claro que no tiene por qué aceptarlas y que su valor, en cualquier caso, estará en los argumentos que las justifican y nunca en los criterios de autoridad.

3. La discusión y el debate serán la estrategia metodológica fundamental, aunque pueda y deba ser complementada con otras.

4. El sentido de la enseñanza, por tanto, estará en fomentar y propiciar la reflexión y la comprensión de los problemas tratados mucho más que en "resolverlos". Las destrezas técnicas serán fruto de la comprensión pero no pueden ser un objetivo en sí mismas.

2. PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

TEMA 1. Nuevas Tecnologías Multimedia. Conceptos básicos

* Nuevas tecnologías de la información, audiovisuales y multimedia.
* Conceptos de: multimedia, Internet, realidad virtual e inteligencia artificial.

TEMA 2. La Tecnología Educativa y las sociedades de la información.

* Características de las sociedades de la información: las tecnologías de la información y la comunicación y los medios multimedia
* Impacto sociocultural de los medios multimedia en la escuela: los nuevos retos educativos

TEMA 3. Las nuevas tecnologías multimedia como objeto de estudio y agentes educativos.

* Las nuevas tecnologías multimedia y la educación: internet y correo electrónico.
* Creación de materiales multimedia para la educación

TEMA 4. Las Nuevas Tecnologías Multimedia como recursos didácticos: conceptualización e integración curricular.

* Materiales y recursos didácticos
* Ventajas e inconvenientes de las ntm en la enseñanza
* Selección y evaluación de materiales multimedia

3. BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Manuel; MATILLA, Luis; VÁZQUEZ, Miguel (1995) *Teleniños públicos, teleniños privados*. Madrid: Ediciones de la Torre.

APARICI, Roberto (1996) (Coord.) *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2ª edición revisada y corregida.

AREA, Manuel (2001) (Coord.) *Educar en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée.

BALLESTA, Javier; SANCHO, Juana M.; AREA, Manuel (1998) *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia: Editorial K.R.

CAMPUZANO, Antonio (1992) *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal.

FERRÉS, Joan (1994) *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.

GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso (1997) *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.

MILLÁN, José A. (1998) *De redes y saberes. Cultura y educación en las nuevas tecnologías*. Madrid: Santillana, Aula XXI.

PARCERISA, Artur (1995) *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

SANCHO, Juana M.; MILLÁN, Luis M. (1995) (Comp.) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.

4. METODOLOGIA DE TRABAJO

La metodología pretende establecer el equilibrio entre la transmisión teórica de conferencias, debate y discusión en pequeños grupos y el trabajo práctico sobre los diferentes recursos e instrumentos tecnológicos. Con esta finalidad nos proponemos integrar actividades de estudio de documentos teóricos, análisis de aspectos concretos de la realidad, elaboración de propuestas de intervención y dominio práctico de instrumentos, técnicas y recursos.

Las discusiones en clase sobre los aspectos teóricos se realizarán en pequeños grupos de alumnado y, posteriormente, con todo el grupo clase. A partir de aquí, se elaborarán respuestas originales y personales por escrito a las cuestiones planteadas, bien individualmente, bien en grupos de entre 2 y 4 personas. Estos trabajos serán revisados y valorados por la profesora, pudiéndose volver a repetir en caso de no cubrir los objetivos propuestos.

La parte práctica de la asignatura podrá desarrollarse en pequeños grupos centrándose en el análisis y construcción de diversos materiales educativos con Nuevas Tecnologías para su posterior difusión y puesta en práctica en clase.

5. EVALUACION

Lo que se valorará en los **trabajos teóricos** serán la comprensión y la maduración de las ideas de los y las estudiantes, tal y como expresan los siguientes criterios de evaluación:

- Utilización del material de trabajo y comprensión de las ideas contenidas en él.
- Precisión conceptual y nivel de elaboración de las ideas.
- Crítica razonada, fundamentación de argumentos y lógica ente ellos.
- Profundidad en el análisis.
- Organización personal y original de ideas y contenidos.
- Claridad en la presentación de las ideas.

La evaluación de los **trabajos prácticos** se basará en la originalidad y adaptación educativa de la propuesta.

La **evaluación final** constará de la valoración de los trabajos entregados por escrito a lo largo del curso, así como de los trabajos prácticos.

El alumnado que no siga el método de trabajo diario en clase tendrá derecho a la convocatoria ordinaria de examen reglada por la Universidad de Valladolid en Junio y Septiembre del 2.003, según la normativa general de la misma.

ANEXO 3

U N I V E R S I D A D D E V A L L A D O L I D
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Programa correspondiente a la asignatura

NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICAS A LA EDUCACIÓN

(AUDICIÓN Y LENGUAJE)

CURSO 2.001-2.002

PROFESOR: BARTOLOMÉ RUBIA AVI

Dirección de correo electrónico: brubia@doe.uva.es

Página WEB: http://www.doe.uva.es/bartolome/index.htm

PRESENTACIÓN

La Tecnología Educativa históricamente ha sido la base de la actividad educativa, el apoyo en recursos y métodos que han facilitado el desarrollo del currículum. Las Nuevas Tecnologías son en la actualidad una reedición de la antigua Tecnología, entendiendo que dichos métodos y medios se han actualizado con los tiempos y hacen referencia a los recursos que en la actualidad producen una revolución social. La informática y la comunicación, con sus expresiones más notables (el mundo de los ordenadores y las redes – Internet, los medios de comunicación con tecnología digital) han modificado el mundo actual y producen maneras nuevas de interacción humana, de desarrollo del conocimiento y de divulgación de la cultura general de los seres humanos. La globalización del mundo a través de la tecnología, hace fundamental que la escuela integre en sus métodos y sus recursos educativos las nuevas expresiones tecnológicas, base común de todas las sociedades.

Si la Educación debe preparar para la vida y para el mundo que se construye, no debemos de dejar de lado una de las grandes cambios sociales que está generando la tecnología.

En esta asignatura pretendemos poner en contacto al profesorado en formación inicial con el uso y el dominio básico de los principales recursos tecnológicos que se encuadran dentro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La introducción de dichas tecnologías en la escuela es imparable, puesto que así lo es en la sociedad, y sus usos son igualmente sencillos y complejos, como lo es en nuestras vidas cotidianas. La escuela tiene que utilizar los recursos tecnológicos aplicándolos a sus actividades propias. Deben de convertirse en la base de toda la formación, siendo el soporte de la lecto-escritura, del conocimiento del medio en el que vivimos, de la relación con la ciencia, de la comunicación cultural, etc.

Los usos que vamos a realizar de estos medios son sencillos y básicos, como los que realizamos con otros medios educativos clásicos, como son el libro de texto, los cuadernos, el material específico, etc. Si cabe, estos recursos nos permiten dar riqueza, atracción y velocidad de proceso a las tareas que antes se realizaban con otros recursos.

Este programa, por tanto, corresponde a la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en Audición y Lenguaje. En él están presentados los contenidos que ha de tener por los descriptores que presenta el plan de estudios. Tales contenidos los vamos a dividir en dos partes: una formación teórica en la que presentaremos, analizaremos y comentaremos los contenidos básicos de la asignatura; y en segundo lugar, una formación práctica en la que en grupos de dos personas, realizaremos una serie de actividades centradas en el uso de los recursos tecnológicos en la educación.

Los descriptores de la asignatura en dicho plan son:

Recursos didácticos y nuevas tecnologías: utilización en sus distintas aplicaciones, organizativas y administrativas. Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales.

CUESTIONES DE INTERÉS

Las actividades formativas se efectuarán básicamente en las instalaciones de la Facultad que se encuentran en el Laboratorio de Nuevas Tecnologías (L103) y tendrán la estructura que se aporta en este programa según los días previstos en el horario y el calendario escolar.

El trabajo que vamos a realizar se basará en el trabajo en grupo de los alumnos y alumnas del grupo clase. Estos grupos se comunicarán durante la segunda hora de clase al profesor de la asignatura, consignándose en una lista que se confeccionará al efecto. Cada grupo tendrá asignado uno de los equipos informáticos que deberán utilizar para la realización de las diferentes actividades prácticas y para guardar la información confeccionada por ellos. **Tendrán obligación de mantener copias de seguridad de la información y los trabajos realizados, siendo de su absoluta responsabilidad la pérdida de los mismos.**

La actividad formativa consistirá en un proceso teórico – práctico que incluirá momentos en los que se expondrá contenidos sobre la asignatura, apoyados por la documentación recomendada para cada tema teórico. Y posteriormente se procederá a la realización de actividades prácticas que permitirán realizar a los alumnos materiales y aplicaciones de las tecnologías disponibles.

Los alumnos de la asignatura serán los responsables de la compra para su uso de todo tipo de soportes magnéticos (discos 3 ½ , CD-ROM-regrabables, etc.). Estos materiales no serán entregados al profesor, a menos que lo requiera la actividad, pudiendo ser conservados por los alumnos, para su uso exclusivo. La tinta y el papel para las impresiones también serán costeados por los alumnos.

OBJETIVOS:

De manera genérica pretende desarrollar y conseguir los siguientes objetivos:

- Identificar la relación método - medio en el contexto de la educación, y en el marco de la didáctica.
- Comprender la necesidad de la alfabetización icónica, informática y telemática en la educación.
- Conocer las posibilidades de integración didáctica de los medios escritos, imagen y sonido en la enseñanza.

- Desarrollar aptitudes positivas hacia el diseño de medios en materia de tecnología educativa.

CONTENIDOS:

Los contenidos de la asignatura los vamos a cifrar en estos ocho temas que contemplan la materia de manera teórica y práctica. Cada tema tiene un documento de referencia sobre el que girará la exposición de los mismos (Se depositarán a principio de curso en reprografía) que será la base para la realización del examen teórico. El documento de referencia de cada tema es un capítulo de un libro significado en la literatura de la materia.

✓ **Tema 1.-** Conceptos fundamentales: Tecnología Educativa, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación**.**

- **Sancho Gil, J.Mª. (1994):** "La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia" en Sancho Gil y otros*: Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori.

✓ **Tema 2.-** Usos de los medios de enseñanza**.**

- **Bautista García-Vera, A (1994):** "Usos de los medios de enseñanza", en Bautista García-Vera, A: *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid. Visor.

✓ **Tema 3.-** Los medios multimedia.

- **Gutierrez Martín, A. (1997):** "Nuevas tecnologías multimedia (NTM). Conceptos Básicos", en Gutierrez Martín, A.*: Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid. De la Torre.

✓ **Tema 4.-** La integración curricular de las nuevas tecnologías en la atención a la diversidad.

- **Pascual Sevillano, Mª A. (1998):** "Las nuevas tecnologías en la atención a la diversidad", en Sevillano García, Mª L.: *Nuevas Tecnologías, medios de comunicación y educación*. Madrid. CCS.

✓ **Tema 5.-** Programas Institucionales de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Escuela.

- Información y documentación en: http://www.pntic.mec.es

✓ **Tema 6.-** Los medios informáticos y su utilización curricular para la atención a la diversidad**.**

- **Gallego Gil, D. y Alonso García, C. (1998**): "Mundos Informáticos y Educación" en De Pablos Pons, J. y Jiménez Segura, J.*: Nuevas Tecnologías: Comunicación Audiovisual y Educación.* Barcelona. Cedecs.

✓ **Tema 7.-** Los medios telemáticos y su inclusión en la escuela.

- **Adell, J. (1998**): "Redes y Educación" en De Pablos Pons, J. y Jiménez Segura, J.*: Nuevas Tecnologías: Comunicación Audiovisual y Educación.* Barcelona. Cedecs.

✓ **Tema 8.-** Los medios de comunicación y su utilización.

- **Masterman, L. (1993):** *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid. De la Torre. (Capítulos 1 y 2)

LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS:

Una parte fundamental de la asignatura serán las actividades prácticas, que consistirán en la realización de materiales, informes y análisis de recursos tecnológicos que son susceptibles de ser utilizados en educación, amén de los que se están pensados específicamente para ésta. Estas tendrán un tiempo estimado de realización en el horario y servirán para que los alumnos aporten al finalizar la asignatura un dossier con las actividades realizadas.

Los recursos básicos que vamos a poner en juego son los siguientes:

- Computadoras PC – pentium 133, 233, pentium II, III, etc.
- Entorno de red local / Red de Investigación de la UVA.
- Periféricos: Scanners, Impresoras, etc.
- Pantallas y retroproyectores.
- Software generales y específicos.
- Materiales específicos del servicio de medios audio-visuales.
- Etc.

Las actividades se concretarán en los siguientes ejercicios:

La realización de un sistema de comunicación alternativo. Un primer ejercicio consistirá en el uso de dos recursos dentro del ordenador básicos, los procesadores de texto y los procesadores gráficos. La realización de una actividad que permita la creación personalizada de una sistema de comunicación para un niño o niña con necesidades educativas de lenguaje.

La elaboración de un periódico escolar. Un segundo ejercicio consistirá en convertir el ordenador en un centro de las actividades de un grupo de clase. La elaboración de un periódico que recoja las noticias y la información significativa de una clase o grupo de alumnos.

Elaboración de un informe sobre Internet. La utilización de los recursos de internet nos ayudará a elaborar un informe sobre la información y su utilidad. Así como los posibles usos de los servicios de la red.

La creación de un montaje-historia multimedia a través de Power-Point. Y por último, elaboraremos un pequeño montaje/diaporama digitalizado, que pondrá en juego la combinación de expresiones multimedia, básicamente, imagen, texto y sonido.

EVALUACIÓN.

La evaluación se realizará de dos maneras diferentes dentro de la asignatura.

En primer lugar, se realizará una evaluación de carácter teórico que consistirá en un examen de los contenidos teóricos, de manera individual. Este ejercicio consistirá en la presentación de cuestiones que incluirán preguntas de respuesta múltiple, preguntas de respuesta abierta y preguntas de comentario o expresión de visiones propias. Tendrá un total de 10 preguntas con una valoración de 40 por ciento de la nota final.

Y en segundo lugar, cada grupo práctico (de dos personas) elaborará un dossier en el que incluirá las actividades prácticas realizadas.

Dossier: se elaborará un documento en el que se incluyan las diferentes actividades prácticas realizadas por los grupos de alumnos. Tendrá que estar encuadernados con serpentín o contenido en una carpeta cerrada o por cualquier medio que impida la perdida o desacoplamiento del conjunto de actividades de cada grupo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

TEÓRICOS.

- Conocimiento y valoración personal razonada de las cuestiones a examen.
- Respuestas correctas de las opciones múltiples.
- Relación de conocimientos con otras asignaturas. Se valorará específicamente la respuestas que se apoyen en conocimientos adquiridos en otras asignaturas afines.

PRÁCTICOS

- Se valorará la imaginación expresada en las actividades.
- Se tendrá en cuenta la intención positiva ante los medios para dominarlos y utilizarlos como recurso didáctico.
- Y por último, y como valor añadido a quién tenga un buen dominio de los medios, se valorará la ejecución que se tenga de los recursos. Esto no será un criterio penalizador, para quién no tenga excesivo dominio sobre los medios que vamos a utilizar.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL:

- **Alónso Cano, C. (coord) (1997):** *La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas.* Barcelona. Universidad de Barcelona- Divisió de Ciències de l´Educació.
- **Aparici, R. (1993):** *La Revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- **Barrio Valencia, J.L. y Domínguez Chillón, G. (1996):** *Estudio de caso: La escritura y el ordenador en un aula de educación infantil.* Madrid. La Muralla.
- **Bautista García-Vera, A (1994):** *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid. Visor.
- **De Pablos Pons, J. (1996):** *Tecnología y Educación*. Barcelona. CEDECS.
- **De Pablos Pons, J. y Jiménez Segura, J. (1998**)*: Nuevas Tecnologías: Comunicación Audiovisual y Educación.* Barcelona. Cedecs.
- **Escudero Muñoz, J.y González Mª.Tª. (1994):** *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid. DIP.
- **Gallego, D., Alonso, C. y Canto, I. (coor.)(1996):** *Integración de los recursos tecnológicos*. Barcelona. Oikos-tau**.**
- **Gutierrez Martín, A. (1997):** *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid. De la Torre.
- **Gutiérrez Martín, A. (coord). (1998):** *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia. E.U. Magisterio de Segovia.
- **López Cubillo, R. (1997):** *La prensa en la escuela: Orientaciones didácticas para su utilización.* Madrid. Escuela Española.
- **Masterman, L. (1993):** *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid. De la Torre. (Capítulos 1 y 2)
- **Obach, X. (1997***): El Tratamiento de la Información y otras fábulas***.** Madrid. Anaya.
- **Rodríguez Diéguez, J. L. y Sáenz Barrio, O. (Coor.)(1995):** *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación***.** Alcoy. Marfil.
- **Sancho Gil, J. Mª. (1994) (Coor.):** *Para una Tecnología Educativa***.** Barcelona. Horsori.
- **Sancho Gil, JªMª. y Millán, L.M. (1994):** *Hoy ya es mañana: Tecnologías y Educación: un diálogo necesario.* Morón (Sevilla). Publicaciones M.C.E.P.
- **Sevillano García, Mª L. (1998):**: *Nuevas Tecnologías, medios de comunicación y educación*. Madrid. CCS.
- **Tyner, K y Lloyd, D. (1995):** *Aprender con los medios de comunicación.* Madrid. De la Torre.

Direcciones de interés en Internet:

- http://www.pntic.mec.es

Dirección del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación del Ministerio de Educación y Cultura.

- http://www.praxis.es/catedu.html

Dirección de la Editorial que publica Cuadernos de Pedagogía, una de las referencias fundamentales para la educación.

Buscadores en Internet:

Principales en Español.

http://www.terra.es

http://www.ozu.es

Principales en Inglés.

http://www.yahoo.com

http://www.altavista.com

http://www.lycos.com

ANEXO 4

UVa

Grado Adaptación Bolonia

Graduado/a en Educación Primaria

Real Decreto1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias

Por la Universidad de Valladolid

Versión 4, 23/03/2010

UniversidaddeValladolid

planes.estudios.vicerrectorado.calidad@uva.es

Universidad de Valladolid

[MEMORIA DE PLAN DE ESTUDIOS DEL TÍTULO DE GRADO *MAESTRO -O MAESTRA- EN EDUCACIÓN PRIMARIA* POR LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID]

Este documento ha sido redactado por la Comisión Intercentros responsable de la elaboración del proyecto de Plan de Estudios del Grado de *Maestro* -o *Maestra- en Educación Primaria* de la UVa, creada mediante acuerdo de Consejo de Gobierno, de fecha 11 de marzo de 2008, e integrada en el Comité de Definición de Titulaciones de Educación.

Verifica 4, 23/03/2010

1. DESCRIPCIÓN DEL TÍTULO

1.1. Representante Legal de la universidad

Apellido, Nombre: Abril Domingo, Evaristo José

NIF: 18418948L

Cargo que ocupa: Rector de la Universidad de Valladolid

1.2. Responsable del título

Apellidos, Nombre: Marbán Prieto, José María

NIF: 12384540Y

Cargo que ocupa: Director de la Escuela Universitaria de Educación de Soria.

1.3. Universidad solicitante.

Universidad de Valladolid.

CIF: Q4718001C

1.4. Dirección a efectos de notificación

Palacio de Santa Cruz – Plaza de Santa Cruz, 8

47002 Valladolid

Castilla y León

Tel: 983 184277

Fax: 983 184481

rectorado@uva.es

1.5. Denominación del título

Graduado -o Graduada- en Maestro -o Maestra- en Educación Primaria

1.6. Universidad solicitante y centros responsables

Universidad de Valladolid

Escuela Universitaria de Educación de Palencia

Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia

Escuela Universitaria de Educación de Soria

Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid

1.7. Tipo de enseñanza

Presencial

1.8. Número de plazas de nuevo ingreso ofertadas

Las siguientes cantidades han sido calculadas sumando las previsiones de plazas de nuevo ingreso aportadas por cada uno de los cuatro centros responsables del título, las cuales se han apoyado fundamentalmente en los datos de matrícula de los últimos cuatro años y en un análisis del contexto actual de la propia titulación en los términos que se recogen en el apartado/criterio de justificación del título.

Número de plazas de nuevo ingreso ofertadas en el primer año de implantación: 730
Número de plazas de nuevo ingreso ofertadas en el segundo año de implantación: 730
Número de plazas de nuevo ingreso ofertadas en el tercer año de implantación: 730
Número de plazas de nuevo ingreso ofertadas en el cuarto año de implantación: 730

1.9. OTROS DESCRIPTORES

a. **Número de ECTS del título:** 240 ECTS
b. **Número mínimo de ECTS de matrícula por estudiante y periodo lectivo:** 30 ECTS
c. **Normas de permanencia (se adjunta anexo I)**

1.10. RESTO DE INFORMACIÓN NECESARIA PARA LA EXPEDICIÓN DEL SUPLEMENTO EUROPEO AL TÍTULO

a. **Rama de conocimiento.**

Ciencias Sociales y Jurídicas

b. **Naturaleza de la institución que concede el título.**

Pública

c. **Naturaleza del centro universitario en el que el titulado ha finalizado sus estudios.**

Propio.

d. **Profesiones para las que capacita una vez obtenido el título.**

Maestro en Educación Primaria

e. **Lenguas utilizadas a lo largo del proceso formativo.**

Castellano.
Inglés y/o Francés.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1 JUSTIFICACIÓN DEL TÍTULO PROPUESTO, ARGUMENTANDO EL INTERÉS ACADÉMICO, CIENTÍFICO O PROFESIONAL DEL MISMO

a. Interés académico, científico o profesional del mismo.

Existe una detallada regulación legal del título que nos ocupa. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en su Artículo 93, conforma la profesión de *Maestro en Educación Primaria* como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de grado. En dicho artículo se establece, además, que "*La Educación Primaria será impartida por maestros que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel*" y continúa diciendo "*La enseñanza de la educación musical, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente*".

Las condiciones a las que han de ajustarse los planes de estudio conducentes a la obtención del título de grado que habilita para la profesión regulada de *Maestro en Educación Primaria* han sido reguladas mediante Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, publicado en el Boletín Oficial del Estado de 21 de diciembre de 2007. Por su parte, los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de *Maestro en Educación Primaria* han sido establecidos mediante la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. Así pues, nos encontramos con una propuesta de título cuya relevancia viene determinada por la propia regulación oficial de la actividad profesional.

Por otra parte, la Universidad de Valladolid viene impartiendo en cada uno de los cuatro centros –Escuelas Universitarias de Educación de Palencia y Soria, Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia y Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid- los títulos que pueden ser considerados como antecesores en mayor o menor medida del Título de Grado de *Maestro* -o *Maestra- en Educación Primaria*. Nos referimos a los títulos de la *Diplomatura de Maestro: especialidad de Educación Primaria* así como a los correspondientes a las Diplomaturas de Maestro, en sus especialidades de *Lengua Extranjera (Inglés y Francés)*, *Educación Física*, *Educación Musical*, *Educación Especial* y *Audición y Lenguaje*. En concreto, los planes de estudio de las

Diplomaturas citadas fueron publicados en los distintos centros en las siguientes fechas:

- Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Primaria*
    - Escuela Universitaria de Educación de Palencia: Resolución de 4 de octubre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de octubre de 1995).
    - Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia: Resolución de 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Madrid (Boletín Oficial del Estado de 4 de febrero de 1993).
    - Escuela Universitaria de Educación de Soria: Resolución de 28 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 21 de octubre de 1995).
    - Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid: Resolución de 11 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de septiembre de 1995).
- Diplomatura de *Maestro: especialidad Lengua Extranjera*
    - Escuela Universitaria de Educación de Palencia: Resolución de 4 de octubre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de octubre de 1995).
    - Escuela Universitaria de Educación de Soria: Resolución de 26 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 21 de octubre de 1995).
    - Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid: Resolución de 2 de febrero de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 2 de marzo de 1995).
- Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Física*
    - Escuela Universitaria de Educación de Palencia: Resolución de 4 de octubre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de octubre de 1995).
    - Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia: Resolución de 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Madrid (Boletín Oficial del Estado de 4 de febrero de 1993).
    - Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid: Resolución de 19 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 6 de octubre de 1995).
- Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Musical*
    - Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia: Resolución de 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Madrid (Boletín Oficial del Estado de 5 de febrero de 1993).
    - Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid: Resolución de 11 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de septiembre de 1995).
- Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Especial*

- Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid: Resolución de 2 de febrero de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 3 de abril de 1995).

- Diplomatura de *Maestro: especialidad Audición y Lenguaje*
  - Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid: Resolución de 11 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de septiembre de 1995).

Como puede comprobarse, la publicación de los planes de estudio es anterior incluso a la adscripción de alguno de los centros a la propia Universidad de Valladolid o al establecimiento de la denominación actual de alguno de ellos.

Pero estos títulos son herederos de otros impartidos por estos centros, entonces con la denominación de Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. Nos referimos a los planes de estudio regulados por la Orden de 13 de junio de 1977 (Boletín Oficial del Estado de 25 de junio de 1977), que establecía las directrices para los planes de estudio, entonces estructurados en cinco especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Especial y Educación Preescolar.

El título que ahora nos ocupa tiene una amplia demanda en las sociedades en las que se insertan nuestros centros, como se pone de manifiesto en los datos que recogen el alumnado de nuevo ingreso en los cuatro centros de nuestra Universidad. Estos datos, referidos a los últimos cinco años, se recogen en la siguiente tabla:

ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN LOS CENTROS DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Centro	*Diplomatura*	Curso 03/04	Curso 04/05	Curso 05/06	Curso 06/07	Curso 07/08
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	M. Educación Primaria	27	41	33	37	76
	M. Lenguas Extranjeras	66	89	93	90	140
	M. Educación Física	50	45	44	47	40
	M. Educación Musical	32	31	46	30	43
	M. Educación Especial	44	50	45	39	43
	M. Audición y Lenguaje	40	34	34	35	46
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	M. Educación Primaria	5	4	7	9	11
	M. Lenguas Extranjeras	15	33	17	23	17
	M. Educación Física	55	53	61	73	77
Escuela Universitaria de Magisterio (Segovia)	M. Educación Primaria	22	9	11	13	20
	M. Educación Física	52	76	83	76	84
	M. Educación Musical	8	9	13	12	10
Escuela Universitaria de Educación (Soria)	M. Educación Primaria	12	14	21	14	28
	M. Lenguas Extranjeras	40	24	28	28	44

A la vista de los datos anteriores podría parecer preocupante la situación de alguna de las titulaciones en los campus en los que se reflejan números más bajos de matrícula. Sin embargo, es importante destacar en este punto dos aspectos fundamentales que deben servir para eliminar por completo tales temores: en primer lugar, hemos de recordar que la desaparición de las actuales especialidades tal y como son concebidas, integrándose en todo caso y en primera instancia en

menciones cualificadoras del futuro grado de Maestro –o Maestra- en Educación Primaria obliga a realizar los cálculos de previsión de matrícula con sumo cuidado pero, al mismo tiempo, con optimismo, considerando la eventual agrupación de estudiantes en torno a este único grado; por otra parte, los datos de matrícula de cara al curso 2008-2009, si bien no son definitivos dado que el proceso está aún abierto, confirman una tendencia muy positiva en términos de crecimiento en todas las titulaciones actuales reflejadas en la tabla anterior.

Por otra parte, el título aparece justificado también por la necesidad de formar profesionales para impartir docencia tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Educación Infantil que demanda nuestro Sistema Educativo, especialmente en un momento caracterizado por una serie de razones y argumentos de valor evidente. Entre esas razones podemos referirnos a las siguientes circunstancias:

- La jubilación, durante el periodo 2008-2015, de aproximadamente un 30% de la actual plantilla de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria lo que, sin duda alguna, va a demandar un número muy importante de egresados y egresadas que nuestras Universidades deberán formar. El Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia, Antonio Moreno, afirmaba este mismo año que "los estudios de Magisterio […] tienen mucho futuro. En primer lugar, porque la formación universitaria se ha igualado con cualquier tipo de titulación universitaria. […] Además del rango universitario de la nueva titulación, en los próximos años se producirán jubilaciones de maestros que permitirán asegurar un puesto de trabajo para todos aquellos que estén debidamente formados". (*El País,* 30 de enero de 2008).
- El alto número de universitarios (nuestras Escuelas y Facultad de Educación siguen creciendo frente a otros centros con mucha tradición en los estudios Universitarios) que cada año cursan las titulaciones de Maestro -o Maestra- (una media anual de 100.000 estudiantes) en 44 Universidades (públicas y privadas) que albergan cien centros de formación.
- El aumento de la población escolar motivado por la incorporación a las aulas de alumnado procedente de otros países (más de cien países diferentes), como consecuencia del espectacular movimiento migratorio que se está viviendo en España (y en la Europa comunitaria), con amplia expansión en la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas, inicialmente producido a partir de la década de los noventa, hasta alcanzar actualmente la cifra nada despreciable del 8% (media nacional) de la población escolarizada.

- El surgimiento de un conjunto de nuevas iniciativas de diferente carácter educativo y diversas perspectivas, que en este momento están promoviendo y desarrollando no pocas administraciones educativas, destinadas todas ellas a propiciar una mayor equidad e igualdad de oportunidades para todo el alumnado sin distinción, como son, entre otros: los programas de atención temprana, los programas de refuerzo, los *Programas de Madrugadores*, las actividades extraescolares en centros de jornada única, la denominada *sexta hora*, los planes y programas de atención a los inmigrantes, los Centros de Recursos para la Educación Intercultural, los planes regionales de orientación educativa, etc.
- La necesaria conexión entre la actual formación inicial de los maestros y maestras adquirida en las universidades, y la posibilidad siempre abierta de formación continua, facilitada por los CFIES de las Consejerías de Educación de las CC.AA. ubicados en sus diferentes territorios provinciales.
- La tradición de los estudios de Maestro -o Maestra- en todo el territorio nacional, que se remontan mucho más allá de las fechas aportadas con anterioridad, fechas que hacen referencia a las regulaciones más recientes de los planes de estudio. En efecto, los estudios de Magisterio tienen su origen en las Escuelas Normales Elementales y Superiores (una en cada provincia), hoy Escuelas y Facultades de Educación, surgidas todas ellas a mediados del siglo XIX para desempeñar no sólo un papel importante y necesario desde el punto de vista formativo sino también en términos de desarrollo y arraigo social.

Finalmente, y para cerrar este apartado, resulta conveniente destacar en relación con la inserción laboral de los actuales egresados de los títulos de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria (con todas sus especialidades) que en la página 21 del *Informe ANECA*[1] *sobre gestores educativos* se destaca, por un lado, el enorme interés por ser socialmente útiles de este tipo de titulados pero, al mismo tiempo, se describen lagunas en formación en competencias que dificultan su inserción laboral; entre ellas, destacan la c*apacidad para usar el tiempo de forma efectiva* y la *capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones.* Asimismo, el citado documento, en su página 39, destaca que los actuales titulados en educación pertenecen al grupo de egresados que tienen mayor déficit en conocimientos disciplinares y multidisciplinares. Estos datos apoyan claramente la necesidad de un nuevo grado de formación de maestros que aborde de una forma seria y profunda el desarrollo de competencias transversales y profesionales.

[1] http://www.aneca.es/estudios/docs/informes_reflex_gestores.pdf

b. Normas reguladoras de la profesión.

Las condiciones a las que han de ajustarse los planes de estudio conducentes a la obtención del título de grado que habilita para la profesión regulada de *Maestro en Educación Primaria* han sido reguladas mediante Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, publicado en el Boletín Oficial del Estado de 21 de diciembre de 2007. Por su parte, los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de *Maestro en Educación Primaria* han sido establecidos mediante la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. Así pues, nos encontramos con una propuesta de título cuya relevancia viene determinada por la propia regulación oficial de la actividad profesional.

Por otra parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en su Artículo 93, conforma la profesión de *Maestro en Educación Primaria* como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de grado. En dicho artículo se establece, además, que "*La Educación Primaria será impartida por maestros que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel*" y continúa diciendo "*La enseñanza de la educación musical, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente*". Así mismo, la misma Ley, en su Artículo 91, marca con precisión las funciones del profesorado en este nivel educativo, y de su estudio podemos concluir que estas funciones son coincidentes con los objetivos y competencias que figuran en esta memoria de plan de estudios.

2.2 REFERENTES EXTERNOS A LA UNIVERSIDAD PROPONENTE QUE AVALEN LA ADECUACIÓN DE LA PROPUESTA A CRITERIOS NACIONALES O INTERNACIONALES PARA TÍTULOS DE SIMILARES CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS.

En el año 2005 se publica el **Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio**, realizado por una amplia red de universidades españolas, merced a una convocatoria de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En la web de ANECA, en concreto en la dirección http://www.aneca.es/activin/activin_conver_LLBB.asp se encuentran disponibles los dos volúmenes en que se estructura el antedicho Libro Blanco.

En el primero de ellos se recoge un estudio realizado sobre 25 países europeos, en el que se analiza la duración de los estudios. Un resumen del estudio se refleja en los siguientes datos:

DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO

DURACIÓN	NÚMERO DE PAÍSES	PORCENTAJE
3 AÑOS	5	20 %
4 AÑOS	16	64 %
5 AÑOS Ó MÁS	4	16 %

Tras la aportación de estos datos, el Libro Blanco (pág. 33) resume la tendencia principal:

"*A la luz de estos datos se observa la tendencia de Europa a una formación del profesorado de la enseñanza obligatoria de una duración de cuatro años o más, al igual que el modelo seguido en Estados Unidos (cuatro años), Australia (cinco años), Canadá o Rusia. Canadá con sus trece provincias cuenta con un modelo de formación en el que durante cuatro o cinco años (modelo concurrente) es preparado el profesorado, o durante dos años, en el caso que se opta por el modelo consecutivo, al igual que el modelo francés. En el caso de Rusia la formación inicial se imparte en centros no universitarios y tienen una duración de 2 a 4 años y medio. Si esta formación se imparte en la Universidad se extiende hasta los cinco años. El 80% de los países consideran que la dignificación de la profesión docente pasa por una formación acorde con las exigencias de la sociedad y los objetivos que todo sistema educativo tiene planteados*".

Así pues, una propuesta de grado de 240 créditos ECTS está en plena consonancia con el enfoque propio de los países europeos de nuestro entorno. Por otra parte, el *Informe ANECA*[2] *sobre gestores educativos* recoge en su página 22 que

"…la movilidad internacional de los estudiantes españoles es muy baja, la más baja de los países considerados en el estudio"

por lo que resulta vital facilitar la movilidad de nuestros estudiantes a dichos países en un plano de igualdad y, recíprocamente, proponer un plan de estudios que facilite la integración efectiva de estudiantes procedentes de estos mismos países.

Por otra parte, el propio Libro Blanco (pág. 219) plantea una propuesta de Título de Grado que se caracteriza por:

"*Se propone un Grado de Maestro de Ed. Infantil (240 créditos ECTS) que debe conferir competencias docentes generales y específicas para ayudar al aprendizaje, al desarrollo y a la consecución de los objetivos educativos previstos por las normativas educativas para el alumnado de esta Etapa.*
Se propone un Grado de Maestro de Ed. Primaria (240 créditos ECTS) que debe conferir a los titulados competencias docentes generales para ayudar al desarrollo, tutelar el aprendizaje y promover la consecución de los objetivos que establece el Sistema Educativo para la Ed. Primaria. […]
En ambos títulos se propone una estructura de materias articulada en torno a las áreas del currículo oficial, tanto en Ed. Infantil como en Ed. Primaria, junto con materias formativas en el ámbito psicopedagógico.
Se propone aumentar el practicum docente de modo significativo (42 créditos ECTS) pasando a ocupar más de un semestre escolar de trabajo del estudiante".

La propuesta es sustancialmente coincidente con la que se plantea para nuestro plan de estudios, como es también plenamente coincidente con las directrices emanadas de la **Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación**.

Finalmente, cabe destacar que el plan de estudios que se propone facilitará a los futuros egresados el seguimiento de estudios de profesionalización más allá del grado, como ocurre en la mayor parte de los países a los que se ha hecho mención en párrafos anteriores.

[2] http://www.aneca.es/estudios/docs/informes_reflex_gestores.pdf

2.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DE CONSULTA INTERNOS Y EXTERNOS UTILIZADOS PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

a. **Procedimientos de consulta internos**

La Comisión Intercentros encargada de la elaboración del proyecto de Plan de Estudios del Grado de *Maestro* -o *Maestra- en Educación Primaria* ha trabajado en paralelo y en estrecha coordinación con las comisiones de los planes de *Maestro -o Maestra- en Educación Infantil* y *Educación Social*. De hecho, las fases iniciales y finales de redacción del proyecto no fueron elaboradas exclusivamente por la comisión, sino por el propio Comité de Definición de Titulaciones de Educación, en el que se integran las tres comisiones.

La comisión responsable de la redacción del Plan de Estudios del Grado de *Maestro* -o *Maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid* surge del Comité de Definición de Titulaciones de Educación (creado mediante acuerdo de Consejo de Gobierno de la UVa de 27 de noviembre de 2007, en el marco del proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias oficiales de grado al nuevo marco normativo). La comisión se crea por el Acuerdo de Consejo de Gobierno, de fecha 11 de marzo de 2008, en el que se determina la creación de la misma como órgano específico que ostenta plena representatividad de los centros involucrados en este plan de estudios, y está compuesta por las siguientes personas:

- María Teresa Alario Trigueros (E.U. de Educación de Palencia)
- José Ignacio Barbero González (E.U. de Magisterio de Segovia)
- Mª Jesús de la Calle Velasco (Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid)
- Paloma Castro Prieto (Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid)
- Mª del Valle Flores Lucas (Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid)
- Antonio Fraile Aranda (Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid)
- Teresa Gil Pérez (E.U. de Educación de Soria)
- Andrea Giráldez Hayes (E.U. de Magisterio de Segovia)
- Elena González-Cascos Jiménez (E.U. de Educación de Palencia)
- Santiago Hidalgo Alonso (E.U. de Magisterio de Segovia)
- José María Marbán Prieto (E.U. de Educación de Soria - Presidente de la Comisión)

- Carmen Nélida Martínez Hernando (E.U. de Educación de Soria)
- Alfredo Miguel Aguado (E.U. de Educación de Palencia)
- Tomás Ortega del Rincón (Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid)
- Mª José Valles del Pozo (Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid)

Sin duda, el hecho de que no figure ningún estudiante en la comisión puede parecer que entra en contradicción con la filosofía de construcción de un nuevo marco de trabajo en el que los aspectos competenciales y metodológicos cobran un protagonismo máximo. Sin embargo, conviene aclarar en este momento que la comisión es esencialmente un grupo de trabajo con responsabilidad fundamentalmente técnica y cuya labor se ha desarrollado, como se verá a continuación, a través de la coordinación de múltiples mecanismos de consulta y debate en muchos de los cuales se ha invitado a participar a estudiantes y a egresados, siendo la respuesta ofrecida por éstos no sólo activa sino significativamente valiosa para la redacción final de este documento. Es más, se han aprovechado las experiencias acumuladas y documentadas de los proyectos piloto de innovación docente para la adaptación de la titulación de Maestro en Educación Primaria al EEES desarrollados por la E.U. de Educación de Palencia y la E.U. de Educación de Soria a lo largo de los tres últimos años para facilitar el diseño de esta propuesta de plan de estudios, experiencias ambas en las que los estudiantes han sido un pilar fundamental y en las que han formado parte directa de las comisiones de diseño, desarrollo y evaluación correspondientes.

En el acuerdo de creación de la comisión se especifica también que esta comisión establecerá su propio régimen de funcionamiento. Se describen a continuación los aspectos principales del régimen de funcionamiento que se ha adoptado para la realización de este trabajo.

La comisión ha tenido en cuenta en su trabajo las normas que regulan y orientan, de manera principal, las directrices y la elaboración del Plan de Estudios del Grado de *Maestro* -o *Maestra- en Educación Primaria* y que se relacionan a continuación:

- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2007, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros, por el que se establecen las

condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios que habiliten para Maestro en Educación Primaria.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril por la que se modifica la LOU.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)
- REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudio, títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- REAL DECRETO 557/1991, de 12 de abril, sobre la creación y reconocimiento de universidades y centros universitarios (en lo que no se oponga a la LOU).
- REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias.
- REAL DECRETO 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y de la cultura de la paz
- LEY 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- ESTATUTOS de la Universidad de Valladolid y acuerdos de Junta de Gobierno y Consejo Social.

Se ha recurrido también a otros documentos de interés para orientar las propuestas de la comisión. Son los siguientes:

- Libros Blancos del Título de Maestro (Volumen 1 y Volumen 2) (Disponibles en www.aneca.es)

- Distintos escritos que recogen las Recomendaciones de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación así como las propias de Decanos y Directores en el ámbito más concreto de Castilla y León en relación con el título de grado que nos ocupa.

- International Standard Classification of Education I S C E D 1997
- Redes temáticas europeas: (http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/tnp/index_en.html)
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: (http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)
- "Subject Benchmark Statements" de la QAA: (http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp)
- "Bologna Handbook" de la EUA (http://www.bologna-handbook.com/).

Dado que resulta imprescindible para la elaboración del plan de estudios tener en cuenta las guías y protocolos que ha creado ANECA –correspondientes al programa VERIFICA-, pues con ellos se juzgará el mismo, se organizó el trabajo de redacción del mismo a partir de las indicaciones de estos documentos, disponibles en la web de ANECA:

- GUÍA DE APOYO para la elaboración de la MEMORIA PARA LA SOLICITUD DE VERIFICACIÓN DE TÍTULOS OFICIALES (Grado y Máster)
- PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA LA VERIFICACIÓN DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS OFICIALES (Grado y Máster)

Para aclarar algunos aspectos concretos de redacción del plan se han utilizado también otros documentos de apoyo. Son los siguientes:

- Presentaciones explicativas del Programa Verifica (disponibles en http://www.aneca.es/active/active_verifica_pre.asp):
    1. *Proceso de Evaluación*, realizado por Gemma Rauret.
    2. *Criterios y Directrices de Evaluación*, realizado por Eduardo García.
    3. *Aplicación Informática*, realizado por Eduardo Coba.
    4. *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria*, realizado por Eduardo García.
- El estudio "Adaptación de los Planes de Estudio al Proceso de Convergencia Europea", dirigido por Mario de Miguel Díaz, subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis del MEC.

Asimismo han sido de utilidad las informaciones proporcionadas en la jornada "Verifica. Apoyo a los nuevos Grados", que el Área de Grado y el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la UVa llevaron a cabo el 25 de junio de 2008 y en la que se expusieron las experiencias de elaboración de planes de estudio de Titulaciones de Grado de la Universidad Rovira i Virgili y de la Universidad Carlos III. En

la jornada también se presentó el programa **Verifica** y se realizaron recomendaciones por parte de Dª Sara Junquera, de ANECA.

Además de estos documentos, la comisión ha tenido en cuenta las directrices emanadas de los órganos de gobierno de la Uva y los acuerdos establecidos en el **Comité de Definición de Titulaciones de Educación**.

Para la elaboración y redacción concreta del proyecto se han seguido las directrices recogidas en la *Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la UVa*, hecha pública por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado.

La comisión, desde el primer momento, dada la dispersión geográfica de sus componentes, decidió organizar su trabajo en sesiones presenciales y en sesiones no presenciales. Para esto último se sirvió de una plataforma de software libre, Moodle, en la que se dispusieron todos los documentos aquí citados, se establecieron foros de discusión y novedades y se crearon otros recursos útiles para el trabajo cooperativo. El trabajo en esta plataforma ha sido intenso desde su configuración. En ella se situaron todas las propuestas que hicieron los miembros del grupo.

La comisión se ha reunido en diversas ocasiones y lo ha hecho de manera itinerante, pues ha recorrido los diversos campus de la Universidad de Valladolid: Palencia, Segovia, Soria y Valladolid. Las reuniones han dedicado su trabajo, además de a fijar normas de procedimiento y a aclarar requisitos que ha de reunir el plan, a debatir y consensuar las propuestas presentadas y ya estudiadas en el entorno Moodle. De todas las reuniones se ha levantado un acta, recogiendo exclusivamente los acuerdos establecidos.

La comisión estableció en su primera reunión un calendario de trabajo, en el que se adjudicaron fechas de realización a cada uno de los aspectos del plan. A su vez, se delimitaron los aspectos principales del plan que habrían de someterse a discusión, y en los que habrían de recibirse aportaciones tanto internas –dentro del ámbito de la Universidad de Valladolid- como externas –mediante la consulta a agentes que enriquecieran el plan con sus aportaciones-. Así mismo se acordó elaborar un borrador de los principales aspectos del plan para someter el mismo a consulta. Estos aspectos son los denominados “Objetivos: competencias generales y específicas que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria” y “Planificación de las enseñanzas”. Así mismo se solicitó la ayuda de los Departamentos para recibir una primera aportación de dichos aspectos.

En la segunda reunión, analizadas las aportaciones y los documentos anteriormente citados, se elaboró un documento borrador en el que se definen los objetivos y las competencias generales y específicas del título, tras ser sometido a discusión entre las personas integrantes de la comisión.

Se ha actuado así, según establece el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, en el que se afirma que *los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas*. Es decir, el plan de estudios se estructura a partir de las competencias. Así se ha realizado este documento y desde esa perspectiva se valoraron las aportaciones. No se trataba, pues, de plantear asignaturas sin más, sino que éstas han de asentarse en las competencias del futuro maestro de Educación Primaria.
Siguiendo idéntico criterio y con el mismo procedimiento de discusión, desde dicho borrador se elaboró otro concretando la estructura de las enseñanzas de este título. La propuesta se realizó condicionada por el acuerdo del Consejo Social de nuestra universidad que dice: *El Consejo Social considera fundamental que la transformación de las actuales titulaciones en grados debe hacerse sin coste adicional, por lo que deben tenerse muy en cuenta los recursos humanos y materiales necesarios para impartir las nuevas titulaciones que se proponen, principalmente en aquellas en que se va a pasar de tres a cuatro años.*

Se acordó remitir los borradores citados a los centros de la universidad implicados en el título para que difundieran este trabajo entre la comunidad universitaria.

Los borradores se remitieron a los equipos directivos de los cuatro centros que imparten la titulación de *Maestro: especialidad de Educación Primaria*, con el ruego de que colaborasen en la difusión del mismo y lo hiciesen llegar a la comunidad educativa de cada uno de sus centros. Así, el documento citado se dio a conocer a las direcciones de departamento con presencia en la docencia del actual título de Maestro, al profesorado y a los estudiantes de cada uno de los centros. A todos ellos se les solicitó el envío de propuestas sobre el contenido del borrador y se estableció el plazo límite de recepción de las mismas el 14 de mayo.
Todas las aportaciones recibidas se dispusieron en la plataforma Moodle para su análisis por los miembros de la comisión. Tras realizar este trabajo, en sendas reuniones celebradas los días 26 de mayo y 6 de junio, se procedió a debatir las propuestas recibidas y a modificar el documento borrador con las indicaciones realizadas en las aportaciones que, a juicio de las personas integrantes de la comisión, enriquecían el documento inicial. Se realizaron cambios tanto en las competencias del título como en la estructura de las enseñanzas.
Ese documento, con las modificaciones realizadas, se envío nuevamente a cada uno de los cuatro centros, y se acompañó de un escrito en que se solicitaba a las respectivas Direcciones y Decanato que se procediera a asignar la responsabilidad de la docencia de las distintas asignaturas, indicando el departamento al que pertenecían los profesores y profesoras responsables de dicha docencia. Se tiene constancia de que

en cada uno de los centros se mantuvieron varias reuniones –con formato diferente, pues en algunos centros se reunieron comisiones delegadas de la Junta de Centro, en otros se reunió la totalidad del profesorado del centro y en otro la reunión se convocó por el Decano para que asistieran representantes de cada uno de los Departamentos- que sirvieron no sólo para poner en marcha el proceso de atribución de docencia de las distintas asignaturas, sino también para dar a conocer con mayor detalle los aspectos del proyecto del plan de estudios.
Los distintos centros aprobaron a lo largo del mes de junio, en fechas diferentes, mediante acuerdos de Junta de Centro la asignación de la docencia de las asignaturas del plan de estudios. En todos los centros los oportunos acuerdos se tomaron por asentimiento, sin registrar votos en contra. La atribución de la docencia puede verse en las tablas que se recogen en el Apartado 5 de este plan de estudios.
A finales del citado mes de junio de 2008 se solicitó a los departamentos con docencia asignada en el Plan de Estudio la descripción detallada de las unidades –materias o asignaturas- en las que se organiza el plan de estudios mediante un formato de ficha. Se realiza, como en anteriores ocasiones, mediante una petición común para los Títulos de Grado en Educación.
Los departamentos citados fueron haciendo llegar las respectivas fichas a la comisión a través del correo electrónico del presidente de la misma.

A partir de ese momento, se siguen las fases establecidas en la *Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster* de la Universidad de Valladolid, consistentes en:

I. FASE DE ELABORACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS

- Elaborado el proyecto de plan de estudios por la Comisión Intercentros dicho proyecto se elevará a la Junta o Juntas de Centro respectivas para su admisión a trámite.
- La propuesta se someterá a revisión por el Vicerrectorado competente en la materia, a fin de asegurar su adecuación a los requisitos de las presentes directrices, los criterios de validación de la ANECA y las exigencias del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la Universidad de Valladolid.
- Paralelamente, el proyecto de plan de estudios elaborado por la Comisión Intercentros se someterá a:
    - información pública de los Centros y Departamentos implicados durante un plazo no inferior a quince días
    - evaluación por revisores externos a la Universidad de Valladolid.
- A continuación, el proyecto de plan de estudios se remitirá a las Juntas de Centro para la incorporación, en su caso, de las

sugerencias y recomendaciones de mejora y para su posterior aprobación (de hecho, este aspecto fue materializado con fecha 5 de septiembre de 2008 por las Juntas de Centro de la E.U. de Magisterio de Segovia, la E.U. de Educación de Soria y la Facultad de Educación y Trabajo Social, y con fecha 12 de septiembre de 2008 por la E.U. de Educación de Palencia); asimismo se facilitará al centro la información institucional que se precise para cumplimentar la memoria de verificación.

II. FASE DE ELABORACIÓN DE LA MEMORIA DE VERIFICACIÓN.

- Aprobado por las Juntas de Centro el proyecto de plan de estudios, la propuesta aprobada será informada preceptivamente por la Junta Consultiva y por el Servicio de Gestión Económica de la Universidad (artículo 108, letra b de los EUVA).
- Paralelamente la Comisión Intercentros procederá a cumplimentar la memoria de verificación con la información proporcionada por la Universidad y el auxilio de los servicios administrativos de la UVa.
- La memoria de verificación, junto con los informes de la Junta Consultiva y el Servicio de Gestión Económica de la Universidad, se elevará a la Comisión de Ordenación Académica y Profesorado para su aprobación y envío al Consejo de Gobierno.
- Finalmente, la propuesta de plan de estudios se someterá al debate, modificación y aprobación, si procede, por el Consejo de Gobierno, a fin de remitirla al Consejo de Universidades para su verificación.

III. FASE DE VERIFICACIÓN.

- El Rector remitirá el plan de estudios aprobado por el Consejo de Gobierno al Consejo de Universidades para su verificación conforme a lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (art.25 RD 1393/2007)
- Una vez verificada favorablemente la nueva titulación, será necesario el informe favorable del Consejo Social para su implantación
- En todo caso, la implantación de la nueva titulación requerirá la autorización de la Junta de Castilla y León, la cual habrá de producirse en el momento del proceso descrito que ésta determine.

b. **Procedimientos de consulta externos**

Los procedimientos de consulta externa llevados a cabo en la elaboración del plan de estudios pueden sintetizarse y agruparse en tres fases:

o Con anterioridad a la elaboración del primer borrador de plan de estudios:

En esta etapa del proceso la comisión responsable de la redacción del proyecto de plan de estudios realizó un análisis exhaustivo de documentos ya elaborados en los que se ofreciesen datos, opiniones, estudios, recomendaciones…procedentes del ámbito no universitario en relación con el diseño del nuevo grado de Maestro en Educación Primaria:

- Libros Blancos del Título de Maestro (Volumen 1 y Volumen 2) (Disponibles en www.aneca.es)
- International Standard Classification of Education I S C E D 1997
- Redes temáticas europeas: (http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/tnp/index_en.html)
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: (http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)
- "Subject Benchmark Statements" de la QAA: (http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp)
- "Bologna Handbook" de la EUA (http://www.bologna-handbook.com/).

Por otra parte, se tuvieron en cuenta las distintas recomendaciones emanadas de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación así como las procedentes de distintas reuniones de trabajo de los Decanos y Directores en el ámbito más concreto de Castilla y León en relación con el título de grado que nos ocupa. De hecho, la presencia en la comisión del Director de la E.U. de Educación de Soria y de la Directora de la E.U. de Educación de Palencia permitió no sólo un mejor conocimiento de tales recomendaciones, sino también una vía para hacer llegar propuestas de consenso, preguntas o sugerencias a las reuniones tanto de la Conferencia como de los Decanos y Directores de Educación de Castilla y León.

o Una vez elaborado el primer borrador de plan de estudios:

El borrador se hizo llegar a un nutrido grupo de agentes externos a propuesta consensuada de los representantes en la comisión de los cuatro centros de la Universidad de Valladolid que proponen impartir la Titulación de Maestro en Educación Primaria.

Los agentes externos consultados fueron los siguientes:

- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (en concreto, la Dirección General de Calidad, Innovación, y Formación del Profesorado).
- Direcciones Provinciales de Educación de las cuatro provincias.
- Secciones Sindicales, principalmente las directamente vinculadas al ámbito docente.
- Direcciones de centros escolares (tanto de titularidad pública como privada).
- Maestros y profesores en ejercicio.
- Egresados -no en situación activa- de las titulaciones de Magisterio en Educación.
- Federaciones de madres y padres de alumnos.
- Centros de Formación e Innovación Educativa.

Para garantizar la recogida de aportaciones, además de levantar acta de las reuniones celebradas con la Consejería y con las Direcciones Provinciales, y de garantizar el envío de sugerencias al borrador de todos los agentes relacionados previamente tanto por correo postal como por correo electrónico, se celebraron “foros abiertos” en cada una de las cuatro provincias a los que fueron convocados dichos agentes. Estos foros resultaron de enorme interés, con una alta participación y en ellos surgieron dudas, sugerencias y múltiples preguntas por parte de las personas participantes, por lo que los debates en torno al borrador fueron muy enriquecedores de cara a la elaboración del plan de estudios que ahora se presenta.

Los miembros de la comisión responsable de la redacción del plan de estudios actuaron como moderadores y secretarios de los distintos foros celebrados en los cuatro campus.

Las sugerencias y propuestas surgidas de estas sesiones se recogieron por escrito y se dispusieron en la plataforma Moodle de trabajo interno de la comisión para su análisis en profundidad. Así, en sendas reuniones celebradas los días 26 de mayo y 6 de junio de 2008, se procedió a debatir las propuestas recibidas, que se pueden agrupar en dos grandes bloques: dudas y sugerencias.

Las dudas planteadas mayoritariamente giraron en torno a:

- Papel de las menciones en la habilitación profesional de los nuevos graduados
- Evolución de la normativa actual relativa a los concursos de acceso en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior
- Reivindicación de una mayor coordinación entre los distintos grados de educación.

Las sugerencias en torno a:

- Precisión en la terminología educativa y didáctica.
- Mayor conexión entre las materias para el tratamiento interdisciplinar tanto en docencia como en investigación.
- Mayor relación y trabajo en común entre los centros universitarios de Educación y los centros escolares, con especial atención al diseño del nuevo Practicum.
- Reformulación, ampliación, precisión y reorganización de competencias, tanto generales como específicas.
- Reformulación de alguno de los nombres de asignaturas.
- Refuerzo de aspectos formativos en alguna de las materias como: las tecnologías de la información y la comunicación, la educación intercultural y educación para la paz, las necesidades educativas especiales, las lenguas extranjeras, las materias instrumentales y la dirección y la gestión de centros.

Una vez finalizado este trabajo se incorporaron al borrador inicial las mejoras emanadas de tales aportaciones que, a juicio de las personas integrantes de la comisión, enriquecían el documento original.

o <u>Elaborado el proyecto completo de plan de estudios</u>:

El proyecto de plan de estudios elaborado por la comisión, de acuerdo con el protocolo marcado por la Universidad de Valladolid para la elaboración de memorias de títulos de grado y máster, se sometió a evaluación por revisores externos a la Universidad de Valladolid, recibiendo nuevas sugerencias de mejora ciertamente interesantes que fueron analizadas cuidadosamente y atendidas, en su mayor parte, para elaborar la propuesta definitiva de plan de estudios.

3. OBJETIVOS GENERALES Y COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO *MAESTRO* –O *MAESTRA- EN EDUCACIÓN PRIMARIA*

3. 1. OBJETIVOS Y ORIENTACIÓN GENERAL DEL TÍTULO

El objetivo fundamental del título es formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria.

Es objetivo del título lograr en estos profesionales, habilitados para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

Estos profesionales deberán[3]:

1.-Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

2.-Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3.- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

4.-Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

---

[3] *Para realizar esta descripción del profesional se ha partido de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, introduciendo tan sólo algún matiz que se ha considerado relevante.*

5.- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

6.- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

7.- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

8.- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

9.- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

10.- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

11.- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

12.- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

13.- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

3.2. COMPETENCIAS GENERALES[4]

En el listado de competencias que figuran a continuación, se ha seguido lo establecido en la ***Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva,*** que recoge lo siguiente:

En este sentido, todas las titulaciones de grado de la UVa, al menos, asegurarán:

- La inclusión de asignaturas o actividades en las distintas titulaciones que permitan alcanzar un dominio mínimo de un idioma extranjero, preferentemente inglés. Este dominio del idioma se acreditará a través de los medios y mecanismos que establezca la UVa.
- El dominio básico de las TIC por parte de los estudiantes.
- La inclusión en todas las materias de los planes de estudios de actividades que sirvan para desarrollar el perfil para el ejercicio profesional al que da acceso la titulación. En este sentido, tanto las prácticas externas, como los trabajos fin de titulación han de asegurar en su diseño y evaluación que se han alcanzado las competencias profesionalizantes previstas en el plan de estudios.

Los estudiantes del Título de Grado *Maestro* -o *Maestra- en Educación Primaria* deben desarrollar durante sus estudios una serie de competencias generales. En concreto, para otorgar el título citado será exigible:

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Esta competencia se concretará en el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:
    a. Aspectos principales de terminología educativa.
    b. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo

4 Figuran en primer lugar las competencias establecidas por el R. Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Se ha realizado un esfuerzo por ajustarse a la literalidad de las mismas y se han añadido concreciones de cada una de esas competencias, tal y como se hace en la presentación, elaborada por Eduardo García, que facilita la ANECA como Guía para la elaboración de la Memoria de los Planes de Estudio.

c. Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria
d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa
e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje
f. Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículum
g. Rasgos estructurales de los sistemas educativos

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
    a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje
    b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos
    c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
    d. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
    a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
    b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
    c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Esta competencia conlleva el desarrollo de:

a. Habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.
b. Habilidades de comunicación oral y escrita, según el nivel B1, en una o más lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
c. Habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.
d. Habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.

5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:
    a. La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.
    b. La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.
    c. El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje
    d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación
    e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

6. Que los estudiantes desarrollen[5] un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:
    a. El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.

[5] *Figuran a continuación las competencias relacionadas con las siguientes leyes: Ley 3/2007 de igualdad entre hombres y mujeres, Ley 51/2003 de no discriminación y accesibilidad de las personas con discapacidad y la Ley 27/2005 de cultura de la paz.*

b. El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.
c. La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida.
d. El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
e. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS[6]

Los estudiantes del Título de Grado *Maestro* -o *Maestra- en Educación Primaria* deben desarrollar durante sus estudios una relación de competencias específicas. En concreto, para otorgar el título citado serán exigibles las siguientes competencias – cada una de las cuales se descompone a su vez en contenidos, habilidades o subcompetencias a adquirir o desarrollar- que aparecen organizadas según los módulos y materias que figuran en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de *Maestro en Educación Primaria*:

A. Módulo de Formación básica:

Materia: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad.

1. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Conocer y comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar.

b. Conocer las características del alumnado de primaria, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.

c. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes, identificar disfunciones y colaborar en su tratamiento.

d. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.

---

[6] *Para la realización de este apartado se ha recurrido a las siguientes fuentes:*
a) La ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, agrupando los conocimientos, habilidades y competencias que allí se recogen en torno a grandes competencias y organizándolas según los módulos y materias que aparecen en la misma.
b) La Ley 3/2007 de igualdad entre hombres y mujeres, la Ley 51/2003 de no discriminación y accesibilidad de las personas con discapacidad y la Ley 27/2005 de cultura de la paz-
c) El Libro Blanco del Título de Maestro.
d) El "Subject Benchmark Statements" de la QAA –la Guía de la ANECA sugiere que se consulte alguna red internacional-

e. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado. Esta competencia se concretará en:

   a. Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado, cualesquiera que fueran las condiciones o características de este, y promover esa misma actitud entre aquellos con quienes trabaje más directamente.

   b. Conocer los fundamentos psicológicos, sociales y lingüísticos de la diversidad del alumnado.

   c. Adquirir habilidades y recursos para favorecer la integración educativa de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, con necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnos con integración tardía en el sistema educativo.

   d. Conocer y asumir las medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de personas con discapacidad.

   e. Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales y específicas.

   f. Ser capaz de colaborar en la evaluación de los planes de trabajo individualizados, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir.

   g. Conocer y desarrollar programas y acciones compensatorias, para evitar desigualdades derivadas de factores económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

   h. Potenciar la adquisición de actitudes y hábitos de reflexión e indagación ante los problemas que plantea la heterogeneidad en las aulas y centros escolares.

   i. Ser capaz de reconocer, planificar, y desarrollar buenas prácticas de enseñanza- aprendizaje que incluyan la atención a la diversidad del alumnado.

   j. Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al proceso 6-12.

Materia: Procesos y contextos educativos.

3. Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos. Esta competencia se concretará en:

a. Conocer los fundamentos de la educación primaria como etapa obligatoria.
b. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.
c. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
d. Conocer y comprender los principios generales, objetivos, organización y evaluación de la educación primaria.
e. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.
f. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.
g. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias básicas.
h. Planificar y desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de las competencias básicas.
i. Dominar estrategias que potencien metodologías activas y participativas con especial incidencia en el trabajo en equipo, diversidad de recursos, aprendizaje colaborativo y utilización adecuada de espacios, tiempos y agrupamientos.
j. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
k. Diseñar y aplicar concreciones curriculares y programaciones didácticas de ciclo y aula.

4. Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Ser capaz de reconocer, comprender y valorar las características, condiciones y exigencias del conocimiento científico, así como su estructura y su dinámica.

b. Identificar y valorar los distintos métodos y estrategias de investigación, así como su contribución a la construcción del conocimiento científico y a la mejora de la acción educativa en la etapa de educación primaria.

c. Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de investigación educativa, utilizando los métodos más apropiados a la naturaleza del problema, a la finalidad de la investigación y los criterios de cientificidad más adecuados, con especial dedicación a los procesos de investigación en el aula.

5. Conocer la organización de los colegios de Educación primaria, los elementos normativos y legislativos que regulan estos centros, desarrollando la habilidad para trabajar en equipo y definir proyectos educativos de centro. Esta competencia se concretará:

a. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.

b. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad.

c. Conocer los elementos normativos y legislativos aplicables a los centros de educación primaria.

d. Conocer los aspectos organizativos de las escuelas rurales y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.

e. Desarrollar la habilidad para trabajar en equipo con el resto de compañeros, como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional.

f. Analizar y conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Materia: Sociedad familia y escuela.

6. Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo habilidades de comunicación a través de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.

b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.

d. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.

e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.

f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.

g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.

h. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.

i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.

7. Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia. Esta competencia se concretará en:

a. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa.

b. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

c. Conocer y comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual.

d. Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.

e. Relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y la comunidad.

8. Conocer y ejercer las funciones de tutor y orientador, mostrando habilidades sociales de relación y comunicación con familias y profesionales para llevar a la práctica el liderazgo que deberá desempañar con el alumnado y con las propias familias. Esta competencia se concretará en:

a. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el período 6-12.

b. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.

c. Desarrollar la habilidad de relación y comunicación en diferentes actividades y circunstancias profesionales.

d. Promover el desarrollo de habilidades sociales para ejercer el liderazgo que se le atribuye en los grupos de alumnos y alumnas que deberá conducir.

e. Ser capaz de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.

9. Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo, la actitud solidaria y democrática.

b. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

c. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.

d. Promover el desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe

potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

e. Potenciar el fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.

f. Facilitar el conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

g. Promover la toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida.

h. Desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

i. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible

B. Módulo Didáctico-disciplinar:

Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales

1. Utilizar el conocimiento científico para comprender el mundo físico, desarrollando al mismo tiempo habilidades y actitudes que faciliten la exploración de hechos y fenómenos naturales así como su posterior análisis para interactuar de una forma ética y responsable ante distintos problemas surgidos en el ámbito de las ciencias experimentales. Esta competencia se concretará en:

    a. Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología).

    b. Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias aplicadas a la vida cotidiana.

    c. Valorar las ciencias como un hecho cultural.

    d. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas pertinentes para procurar un futuro sostenible.

    e. Valorar el conocimiento científico frente a otras formas de conocimiento, así como la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

2. Transformar adecuadamente el *saber científico* de referencia vinculado a las ciencias experimentales en *saber a enseñar* mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

    a. Conocer el currículo escolar relacionado con las ciencias experimentales.

    b. Promover la adquisición de competencias de conocimiento e interacción con el mundo físico en los niños de Educación Primaria.

    c. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales

3. Utilizar el conocimiento científico para comprender la realidad social, desarrollando al mismo tiempo habilidades y actitudes que faciliten la exploración de hechos y fenómenos sociales así como su posterior análisis para interactuar de una forma ética y responsable ante distintos problemas surgidos en el ámbito de las ciencias sociales. Esta competencia se concretará en:

    a. Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.

    b. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.

    c. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.

    d. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.

4. Transformar adecuadamente el *saber científico* de referencia vinculado a las ciencias sociales en *saber a enseñar* mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

    a. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.

    b. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

    c. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas

5. Identificar y comprender el rol que juegan las matemáticas en el mundo, emitiendo juicios bien fundamentados y utilizando las matemáticas al servicio de una ciudadanía constructiva, comprometida y reflexiva. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

    a. Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, de cálculo, geométricas, de representación espacial, de estimación y medida, de organización y tratamiento de la información…).

b. Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas.

c. Plantear y resolver problemas matemáticos vinculados con la vida cotidiana.

d. Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico.

e. Modelizar matemáticamente situaciones problemáticas sencillas de contextos reales, tratando posteriormente el modelo creado e interpretando los resultados en función del contexto de origen y aplicación.

6. Transformar adecuadamente el *saber matemático* de referencia en *saber a enseñar* mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

   a. Conocer el currículo escolar de matemáticas.

   b. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas

7. Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos literarios. Esta competencia se concreta en:

   a. Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.

   b. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.

   c. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en lengua castellana (nivel mínimo C1).

8. Participar de una manera adecuada y efectiva en diversas situaciones de comunicación vinculadas a la labor docente en el ámbito de la enseñanza de la lengua castellana, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo curricular del área de lengua castellana y literatura. Esta competencia se concretará en:

a. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.

b. Fomentar la lectura y animar a escribir.

c. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.

d. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.

e. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

f. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

9. Expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera de acuerdo con el nivel B2 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.

Materia: Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual

10. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.

11. Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de la educación musical, plástica y visual que promuevan actitudes positivas y creativas encaminadas a una participación activa y permanente en dichas formas de expresión artística. Esta competencia se concretará en:

    a. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.

    b. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.

    c. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

Materia: Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física

12. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.

13. Comprender el rol que la educación física juega en la formación básica vinculada a la Educación Primaria, así como las

características propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a este ámbito. Esta competencia se concretará en:

a. Conocer el currículo escolar de la educación física.

b. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela.

c. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

C. Módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado.

Materia: Practicum

1. Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
    a. Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
    b. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
    c. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
    d. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
    e. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
    f. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.
    g. Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.
    h. Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
    i. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

Las competencias anteriores, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

D. Módulo de Optatividad

Este módulo, no incluido explícitamente en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de *Maestro en Educación Primaria,* ha sido diseñado para contribuir, por una parte, a un mayor desarrollo de algunas de las competencias detalladas en los módulos anteriores y, por otra parte, para permitir el desarrollo de nuevas competencias, fundamentalmente, si bien no de forma exclusiva, a través de itinerarios formativos conducentes a menciones cualificadoras. Así, procede relacionar en este momento las competencias específicas no incluidas en los listados anteriores y que habrán de desarrollar los estudiantes del título de Grado de *Maestro-o Maestra- en Educación Primaria* que deseen obtener alguna de las menciones cualificadoras que emanan de las antiguas especialidades de Lenguas Extranjeras (Inglés/Francés), Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje[7], agrupadas por materias (cuyos nombres coinciden con el de la mención correspondiente a la que conducen en caso de ser cursadas y superadas íntegramente), siguiendo el mismo procedimiento que en el resto de los módulos.

Materia: Lengua Extranjera (Inglés/Francés)

1. Competencia comunicativa en Lengua Extranjera (Inglés/ Francés), nivel avanzado C1, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. Esta competencia supondrá:
    a. Adquirir conocimiento lingüístico (fonético-fonológico, gramatical y pragmático) y sociocultural de la lengua extranjera.
    b. Conocer las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas de la adquisición de las lenguas.
    c. Usar técnicas de expresión corporal y dramatización como recursos comunicativos en la lengua extranjera correspondiente.

2. Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos. Esta competencia supondrá:
    a. Conocer las principales corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y su aplicación al aula de

[7] Las menciones cualificadoras a las que se hace referencia fueron aprobadas en Consejo de Gobierno de 14 de febrero de 2008.

lengua extranjera en los distintos niveles establecidos en el currículo.

b. Conocer el currículo de Educación Primaria y el desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras.

c. Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.

d. Promover tanto el desarrollo de la lengua oral como la producción escrita prestando una atención especial al recurso de las nuevas tecnologías como elementos de comunicación a larga distancia en una lengua extranjera.

e. Ser capaz de estimular el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo y cognitivo para la adquisición de la nueva lengua, mediante tareas relevantes y con sentido y cercanía al alumnado.

f. Desarrollar progresivamente la competencia comunicativa, mediante la práctica integrada de las cuatro destrezas en el aula de lengua extranjera.

g. Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, seleccionando, concibiendo y elaborando estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales en función de la diversidad de los alumnos.

Materia: Educación Musical

3. Identificar y comprender el papel que desempeña la música en la sociedad contemporánea, emitiendo juicios fundamentados y utilizándola al servicio de una ciudadanía constructiva, comprometida y reflexiva. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

   a. Mostrar competencias musicales básicas que posibiliten identificar y analizar piezas musicales de distintos estilos, épocas y culturas y expresarse a través de la voz, los instrumentos y el movimiento y la danza, así como improvisar, elaborar arreglos y componer piezas musicales.

   b. Conocer manifestaciones musicales de todos los estilos, épocas y culturas.

   c. Diseñar propuestas formativas y proyectos que fomenten la participación a lo largo de la vida en actividades culturales y musicales tanto dentro como fuera del escuela.

d. Reconocer el valor del patrimonio musical y cultural de la humanidad, respetando distintas manifestaciones musicales del pasado y del presente.

e. Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria, así como su contribución al acercamiento multicultural e intercultural, las relaciones de género e intergeneracionales y la inclusión social.

4. Transformar adecuadamente el *saber musical* de referencia en *saber enseñar* mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje a través del diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

   a. Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica musical contemporánea.

   b. Conocer la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares de Educación Primaria, así como los principios didácticos que subyacen a los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje.

   c. Analizar y comprender los procesos de aprendizaje musical en el período 6-12 en el contexto familiar, social y escolar.

   d. Utilizar adecuadamente diferentes recursos audiovisuales y tecnológicos para la grabación, almacenamiento y edición del sonido, para la búsqueda de información y para la realización de diferentes tipos de tareas musicales y diseñar actividades adecuadas para su aplicación en el aula.

   e. Conocer y aplicar distintas técnicas de investigación musical con rigor metodológico, consultando y usando bibliografía y materiales de apoyo en al menos dos lenguas y ser capaz de diseñar y aplicar proyectos de innovación.

   f. Abordar y resolver problemas inherentes a la educación musical que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

Materia: Educación Física

5. Conocer y comprender de manera fundamentada el potencial educativo de la Educación Física y el papel que desempeña en la sociedad actual, de modo que se desarrolle la capacidad de intervenir de forma autónoma y consciente en el contexto escolar y extraescolar al servicio de una ciudadanía constructiva y comprometida. El desarrollo de esta competencia conlleva:

    a. Conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices.

    b. Conocer el desarrollo psicomotor de 6 a 12 años.

    c. Conocer el significado de la imagen del cuerpo, de las actividades físicas y su evolución histórico-cultural.

    d. Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano, así como los procesos de adaptación al ejercicio físico y su relación con la salud, higiene y la alimentación.

    e. Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución ontogénica y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos.

    f. Conocer y dominar los fundamentos y las técnicas de la iniciación deportiva.

    g. Conocer y dominar los fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal.

    h. Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales.

    i. Conocer tipologías básicas de instalaciones y de material simbólico y funcional relacionados con la actividad física.

    j. Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación para establecer las bases de utilización del tiempo libre: teatro, danza, deportes, salidas, etc.

6. Saber transformar el conocimiento y la comprensión de la Educación Física en procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados a las diversas e impredecibles realidades escolares en las que los maestros han de desarrollar su función docente. El desarrollo de esta competencia conlleva:

    a. Dominar la teoría y la didáctica específica de la E.F., los fundamentos y las técnicas de programación del área y diseño de las sesiones, así como las estrategias de intervención y de evaluación de los resultados.

b. Saber diseñar procesos de enseñanza aprendizaje adaptadas al desarrollo psicomotor de los niños.

c. Saber utilizar el juego motor como recurso didáctico y como contenido de enseñanza.

d. Dominar las estrategias y recursos para promover hábitos saludables, estableciendo relaciones transversales con otras áreas del currículo.

e. Saber detectar dificultades anatómico funcionales, cognitivas y de relación social, a partir de indicios corporales y motrices.

f. Relacionar la actividad física con las distintas áreas que configuran el currículo de primaria, incidiendo en el desarrollo de la creatividad y las distintas manifestaciones expresivo-comunicativas.

g. Saber aplicar al contexto de la E.F. escolar los conocimientos básicos sobre las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

h. Saber aplicar los fundamentos y las técnicas de las actividades físicas en el medio natural.

i. Orientar las actividades física que se desarrolla en el centro, en horario escolar y extraescolar, promoviendo la escuela como un entorno activo y saludable.

Materia: Educación Especial

7. Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

   a. Acometer, directamente o en colaboración con el resto del profesorado, la planificación, el desarrollo y la evaluación de una respuesta educativa de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales.

   b. Colaborar en la evaluación rigurosa de los niveles de competencia personal del alumnado en aquellos ámbitos de su desarrollo psicosocial que puedan estar en el origen de sus necesidades especiales.

   c. Describir, comprender y explicar los principales trastornos de la infancia y adolescencia, a la luz de un desarrollo saludable.

d. Detectar, discriminar e identificar los problemas emocionales, comunicativos, cognitivos, conductuales y sociales más frecuentes en el ámbito escolar, teniendo en cuenta diferencias individuales.

e. Fundamentar los principales sistemas de intervención de los trastornos infanto-juveniles, teniendo como referencia principal la prevención y promoción de la salud.

f. Conocer los fundamentos psiconeurológicos del comportamiento del ser humano, para poder comprender la base de cada patología.

g. Entender que el estado biológico en general y el neurobiológico en particular del alumno afecta al aprendizaje y al proceso de socialización.

h. Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales y específicas.

i. Diseñar planes de trabajo individualizados, en el marco de las programaciones didácticas establecidas para el conjunto del alumnado del centro.

j. Determinar las necesidades educativas de los distintos alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos.

8. Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos. Esta competencia se concreta en:

a. Colaborar eficazmente con los equipos de apoyo del centro y con los Departamentos y equipos de orientación.

b. Participar eficazmente en procesos de mejora escolar dirigidos a introducir innovaciones que promuevan una mejor respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

c. Detectar y analizar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con necesidades educativas especiales específicas en el entorno del centro y sus instalaciones, así como en su contexto.

d. Desarrollar la capacidad para intervenir y asesorar a otros en el trabajo educativo ante la atención a la diversidad.

e. Diseñar procesos de adaptación de enseñanza para situaciones particulares aplicando distintos modelos, principios y enfoques de intervención.

f. Trabajar colaborativa y cooperativamente con el resto del profesorado, los servicios psicopedagógicos y de orientación familiar, promoviendo la mejor respuesta educativa.

g. Asumir la respuesta a la diversidad como proceso global de todo el centro.

Materia: Audición y Lenguaje

9. Poseer y comprender conocimientos en el área de estudio correspondiente a los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica. Esta competencia se concreta en:

   a. Conocer aspectos principales de terminología en el ámbito de la Audición y el Lenguaje.

   b. Saber identificar y analizar los principales trastornos de la audición y el lenguaje.

   c. Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos de la lectoescritura.

   d. Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos del desarrollo del lenguaje oral.

   e. Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos de la articulación, el ritmo del habla y en los trastornos de la audición.

   f. Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida.

10. Aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de estudio de los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

    a. Ser capaz de evaluar los planes de trabajo individualizados en el ámbito de la audición y el lenguaje, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir.

b. Ser capaz de planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de evaluación-intervención en los trastornos de la lecto-escritura.
c. Saber aplicar y enseñar los diferentes sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación.
d. Saber planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de la evaluación-intervención en los trastornos del desarrollo del lenguaje.
e. Saber planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de evaluación-intervención en los trastornos del la articulación y el ritmo del habla.
f. Saber planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de evaluación-intervención en las deficiencias auditivas.

11. Reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir informes técnicos dentro de su ámbito de actuación profesional y para apoyar el trabajo realizado junto con otros profesionales en el equipo de orientación del centro. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Participar eficazmente en procesos de mejora escolar dirigidos a introducir innovaciones que promuevan una mejor respuesta educativa a la diversidad del alumnado.
b. Ser capaz de determinar las necesidades educativas de los distintos alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos.
c. Trabajar colaborativa y cooperativamente con el resto del profesorado, los servicios psicopedagógicos y de orientación familiar, promoviendo la mejor respuesta educativa.

Finalmente se quiere destacar que las cuatro materias restantes del Módulo de Optatividad (tres de ellas conducentes también a mención cualificadora) se centran principalmente en promover un mayor desarrollo o una mayor intensificación de algunas de las competencias ya trabajadas en los módulos y materias de carácter obligatorio, por lo que no procede incluirlas en la relación anterior, la cual trata de significar únicamente nuevas competencias a desarrollar.

Correspondencia entre materias y competencias específicas

MÓDULO DE FORMACIÓN BÁSICA

MATERIA	*ASIGNATURA*	*COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (y subcompetencias)*
Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	Psicología del Desarrollo Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad Psicología del Aprendizaje en Contextos Educativos	A1: a,b,c,d,e A2: a,b,c,d,e,f,g,h,i,j
Procesos y Contextos Educativos	Currículo y Sistema Educativo Métodos de Investigación e Innovación en Educación Organización y Planificación Escolar	A3: a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k A4: a,b,c A5: a,b,c,d,e,f
Sociedad, Familia y Escuela	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias Educación para la Paz y la Igualdad	A6: a,b,c,d,e,f,g,h,i A7: a,b,c,d,e A8: a,b,c,d,e A9: a,b,c,d,e,f,g,h,i

MÓDULO PRACTICUM

MATERIA	*ASIGNATURA*	*COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (y subcompetencias)*
Practicum	Practicum I Practicum II Trabajo Fin de Grado	C1: a,b,c,d,e,f,g,h,i

MÓDULO DIDÁCTICO-DISCIPLINAR

MATERIA	ASIGNATURA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (y subcompetencias)
Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales	Didáctica de las Ciencias Sociales Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales	B3: a,b,c,d B4: a,b,c
Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experim.	Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales Didáctica de las Ciencias Experimentales	B1: a,b,c,d,e B2: a,b,c
Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas	Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza. Fundamentos de la Forma y del Volumen y Estrategias Didácticas para su Enseñanza. Fundamentos de la Medida, del Tratamiento de la Información y del Azar. Estrategias Didácticas para su Enseñanza.	B5: a,b,c,d,e B6: a,b
Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas	Lengua Castellana Literatura Infantil Didáctica de la Lengua Castellana Lengua Extranjera: Inglés B1/Francés B1 Lengua extranjera: Inglés B2/Francés B2	B7: a,b,c B8: a,b,c,d,e,f B9
Enseñanza y Aprendizaje de la Educ. Musical, Plástica y Visual	Fundamentos y Estrategias Didácticas de la Educación Musical Fundamentos de la Educación Plástica y Visual Creación Artística y Cultura Visual y Musical	B10 B11: a,b,c
Enseñanza y Aprendizaje de la Ed. Física	Educación Física Escolar Potencial Educativo de lo Corporal	B12 B13: a,b,c

MÓDULO DE OPTATIVIDAD

MATERIA	ASIGNATURA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (y subcompetencias)
Audición y Lenguaje	Fundamentos Psiconeurológicos Psicopatología del Lenguaje Evaluación e Intervención en los Trastornos del Habla	D9: a,b,c,d,e,f,g,h,i,j D10: a,b,c,d,e,f D11: a,b,c

	Evaluación e Intervención en los Trastornos del Lenguaje y SAC Evaluación e Intervención en los Trastornos de la Lectoescritura	
Educación Especial	Fundamentos de Neurobiología Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia Aspectos Evolutivos y Educativos de la Discapacidad Sensorial y Motora. Aspectos Evolutivos y Educativos de los Trastornos del Desarrollo y Discapacidad Intelectual. Atención Psicoeducativa del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales	D7: a,b,c,d,e,f,g,h,i,j D8: a,b,c,d,e,f,g
Educación Musical	Didáctica de la Expresión Musical Música, Cultura y Diversidad Conjunto Vocal e Instrumental Formas de Expresión Musical TICs Aplicadas a la Educación Musical	D3: a,b,c,d,e D4: a,b,c,d,e,f
Educación Física	Educación Física y Salud Expresión y Comunicación Corporal Educación Física en el Medio Natural Juegos y Deporte Cuerpo, Percepción y Habilidad	D5: a,b,c,d,e,f,g,h,i,j D6: a,b,c,d,e,f,g,h,i
Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	Lengua Extranjera: Inglés C1/Francés C1 Literatura Inglesa/Francesa Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés) Metodología de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés) Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe (Inglés/Francés)	D1: a,b,c D2: a,b,c,d,e,f,g,h
Entorno, Naturaleza y Sociedad	Educación Ambiental Ciencia, Tecnología y Sociedad Expresión Artística en la Sociedad Actual Geografía y Sociedad Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela: Matemáticas y Sociedad	Esta materia persigue un mayor desarrollo de las siguientes competencias (y subcompetencias) trabajadas ya en las materias de carácter obligatorio: B1: a, b, c, d, e B2: a, b, c B3: a, b, c B5: a, b, c, d, e B6: a, b B10 B11: a, b, c
Lengua Castellana, Literatura y Creatividad	Lingüística Literatura Española y su Contexto Histórico y Cultural Didáctica de la Creatividad Literaria	Esta materia persigue un mayor desarrollo de las siguientes competencias (y subcompetencias) trabajadas ya en las materias de carácter obligatorio:

	Metodología de la Enseñanza del Español para Extranjeros Laboratorio de Técnicas Artísticas y Creatividad	B3: a, b B4: a B7: a, b, c B8: a, b, c, d, e, f B10 B11: b, c
Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y Matemáticas	A Primer in Biodiversity Issues Diversity in Mathematics Education Física Básica para la Formación de Maestros Didáctica de la Obra de Arte y los Museos Geografía de Europa	Esta materia persigue un mayor desarrollo de las siguientes competencias (y subcompetencias) trabajadas ya en las materias de carácter obligatorio: A2 A9 B1: a, b, c, d, e B2: a, b, c B3: b, c, d B4: a, b, c B5: b, c, d, e B6: a, b B8: e B9
Optatividad Libre	Geografía de los Paisajes Mujeres en la Historia del Arte Técnicas de Laboratorio de Química Recursos Didácticos en Expresión Plástica en la Educación Primaria Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela. Historia de Castilla y León en el siglo XX Técnicas de Expresión Oral y Escrita Geografía de Europa: La Unión Europea. Historia Actual de los Países de la Unión Europea La Educación Artística en Espacios no Formales Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela. Atención a la Diversidad Análisis de Textos Literarios Fundamentos Sociales de la Educación Técnicas de Comunicación Oral y Escrita Introducción a la Lengua de Señas Española Educación para la Salud Arte Contemporáneo Religión, Cultura y Valores	Esta materia incluye todas aquellas asignaturas que no pertenecen a ningún itinerario formativo conducente a mención cualificadora. Así, se promueve a través de las mismas un mayor desarrollo de algunas de las competencias (y subcompetencias) propias de materias de carácter obligatorio. Teniendo en cuenta el amplio abanico de posibilidades de elección en el marco de esta materia así como de la variedad de competencias abordadas en la misma, se opta por no relacionar aquí el listado completo, remitiendo a las fichas de asignaturas para obtener información sobre cada caso particular.

4. ACCESO Y ADMISIÓN DE ESTUDIANTES

4. 1. SISTEMAS DE:

a. Información previa a la matrícula

La Universidad de Valladolid se ocupa de los potenciales estudiantes que pueden acceder a sus aulas por los medios establecidos, ya sean estudiantes de secundaria, de formación profesional de tercer ciclo, mayores de 25 años, etc.... llevando a cabo acciones de difusión e información de la oferta formativa previa a la matrícula en dos vertientes estratégicas:

- Difusión e información institucional, de carácter general.
- Difusión e información propia de los distintos centros que forman parte de la Universidad de Valladolid.

La difusión e información previa a la matrícula de carácter institucional tienen como objetivo acercar la universidad al futuro estudiante facilitándole información básica sobre la institución y, en particular, sobre su oferta formativa, así como los procedimientos de matriculación y condiciones específicas de acceso a cada titulación. Por otra parte, a través de diversas acciones, se diseñan materiales, mecanismos y métodos de información que faciliten esta tarea a todo miembro de la comunidad universitaria que asuma responsabilidades en este ámbito.

Entre las acciones previamente mencionadas se encuentran las siguientes:

- Presentación de la Universidad de Valladolid y de su oferta formativa a través de:
    - Sesiones informativas en las provincias y localidades próximas sobre los estudios existentes, los perfiles académicos y profesionales vinculados, las competencias más significativas, los programas de movilidad y de prácticas y las salidas profesionales. Estas sesiones las realiza personal técnico

especializado de la universidad junto con profesorado de sus diversos centros.
  - Jornadas de presentación en la propia Universidad de Valladolid a directores y responsables de servicios de orientación de centros de educación secundaria, formación profesional…
  - Jornadas de puertas abiertas fomentando la participación de futuros alumnos, padres, formadores, gestores de centros de formación…
- Edición y difusión de material informativo en distintos formatos (papel, Web, digital,...) de la oferta formativa y de los servicios de la Universidad como, por ejemplo:
  - **Guías de la oferta formativa UVa**: La Universidad edita unas guías de los distintos centros a través de la cual se informa sobre las vías y notas de acceso, sobre planes de estudios, sobre asignaturas obligatorias y optativas, sobre programas de prácticas y de movilidad, sobre perfiles académicos y profesionales, sobre las competencias más destacadas a desarrollar, sobre salidas profesiones de las titulaciones contempladas y, finalmente, sobre los posibles estudios complementarios que pueden cursarse posteriormente.
  - **La guía de matrícula**: Esta guía recoge información sobre cada titulación en términos de organización curricular, requisitos y protocolos de matriculación, exigencias y compatibilidades, etc...
  - **La guía del alumno**: Información específica sobre quién es quién y qué es qué en la Universidad de Valladolid, indicando expresamente cuáles son los servicios que se prestan y cómo acceder a ellos, así como cualquier otro tipo de información que se considere de interés para los alumnos presentes y futuros.
  - **Un vistazo a la UVa**: Se trata de un cuadriplico informativo sobre los datos más representativos de la Universidad: titulaciones y número de estudiantes, titulados, prácticas, etc.., incluyendo una descripción de sus centros y de sus servicios y logística más representativa, así como de grupos e institutos de investigación y sus resultados, departamentos y su composición, etc.
  - **La UVa en cifras**: Publicación anual que ofrece un riguroso tratamiento estadístico general de los aspectos más relevantes en el ámbito de la propia Universidad.
  - **El "centro" en cifras**: Información específica de cada centro en términos estadísticos, facilitando así conocer en detalle sus características.
  - **Información institucional en formato digital**: A través de múltiples canales adaptados al devenir tecnológico de los

tiempos (Páginas Web, DVDs, USBs…) se proporciona la información relacionada en los apartados anteriores.

- Presencia con stand propio en las ferias de formación más representativas, como ***Aula*** a nivel nacional, ***Labora***, a nivel autonómico y otras ferias internacionales donde nuestra Universidad juega un papel relevante por sus acciones de difusión del español como lengua extranjera.
- Información presencial a través del ***Centro de Orientación e Información al Estudiante***, el ***Servicio de Alumnos*** y las ***Secretarías de los Centros***, donde se atienden las dudas de los futuros alumnos y se distribuyen los productos de información descritos previamente.
- Información directa y **online**, a través de los teléfonos de información de la universidad, los correos electrónicos de consulta y los mecanismos Web de petición de información. Consultas que son atendidas por los servicios descritos en el punto anterior y que facilitan la atención directa.

Por otra parte, la Universidad de Valladolid apoya que **cada centro**, ya sea con los medios institucionales antes mencionados o a través de su propia iniciativa, realice acciones de difusión e información previas a la matrícula con el objetivo de aprovechar sus conocimientos, contactos y medios propios para facilitar un acercamiento más profundo a su propia oferta formativa y sus servicios.

En cualquier caso, se establecen mecanismos de coordinación de dichas acciones entre los servicios y agentes centrales de la universidad y los propios de los centros con el objetivo de conocer, coordinar y potenciar los esfuerzos de información y difusión. Para ello, se utiliza un **sistema Web** donde los centros incluyen las acciones que tienen planificadas así como los medios y productos de difusión de desarrollo propio, estableciendo una base de datos específica.

La tipología de acciones que el centro puede desarrollar con el objeto de mejorar la difusión e información previa a la matriculación se apoya en aquellas diseñadas institucionalmente, sin repetirlas. En cualquier caso, los centros pueden diseñar aquellas que consideren oportunas apostando por un grado de innovación más oportuno. Aquellas acciones que sean consideradas de interés institucional, podrán ser extrapoladas para toda la universidad y pasar a formar parte de los mecánicos de difusión e información institucionales.

Estos mecanismos de difusión e información previa a la matrícula se estructuran a través de los vicerrectorados responsables en materia de alumnos, ordenación académica, relaciones institucionales, planificación y calidad, y se desarrollan a través de los siguientes servicios:

- Servicio de alumnos.
- Centro de Orientación e Información al Estudiante (COIE).
- Gabinete de Estudios y Evaluación.
- Responsables de imagen corporativa, comunicación y prensa.
- Los recursos propios de los centros.

No olvidamos en este punto a los potenciales alumnos de la Universidad de Valladolid que acceden bien por el sistema de acceso para ***mayores de 25 años***, bien desde ***centros de formación profesional*** y aquéllos que participan en las actividades dirigidas a "mayores" como son la ***Universidad Millán Santos*** y el ***Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León***. Por ello se establecen una serie de medidas dirigidas específicamente a estos futuros alumnos utilizando los medios antes mencionados pero adaptándolos a la especificidad de sus destinatarios.

Por otra parte, se hace también especial hincapié en organizaciones, empresas, administraciones y asociaciones que forman parte de los agentes de interés de nuestra universidad y que, por tanto, deben ser objeto de la difusión e información sobre la oferta formativa, servicios, actividad investigadora… de nuestra universidad, facilitando de esta forma un mejor conocimiento de la misma desde las propias bases del entorno social en que se encuentra enmarcada.

Incluimos en este apartado, para finalizar, un proceso que la Universidad de Valladolid realiza con el objeto de anticiparse a la demanda de nuestra oferta formativa, evaluar la validez de la misma y apoyar la orientación que se realiza para una mejor elección de un programa o titulación en concreto. De este modo, realizamos de forma periódica dos procesos paralelos:

- **La antena de grado de la UVa**, mecanismo encargado de cubrir dos aspectos fundamentales:

- Detección de la demanda de nuestra oferta formativa por parte de estudiantes de secundaria. Para ello, en colaboración con los centros de educación secundaria y formación profesional de tercer ciclo, realizamos un sondeo sobre su interés formativo y profesional, conocimiento de la oferta formativa universitaria y prioridad de elección tanto de nuestra universidad como de los programas y áreas existentes.
- Evaluación, a través de mesas de trabajo sectoriales compuestas por expertos, de las competencias y perfiles profesionales que son desarrolladas por cada una de las titulaciones.

- **El programa de apoyo UVa a la elección de titulación**, desarrollada principalmente en centros de educación secundaria, informando de los estudios existentes, perfiles académicos y profesionales vinculados, competencias a desarrollar más significativas, programas de movilidad y de prácticas y salidas profesionales.

Todas las acciones previstas se encuentran enmarcadas dentro de la estrategia general de la Universidad de Valladolid en materia de información, apoyo y orientación.

Esta estrategia plantea, entre otras, las acciones descritas en este punto a través del siguiente calendario de desarrollo, primero general, y para aquellas acciones concretas de información y orientación a la matricula, concretamos el calendario habitual.

		Formación previa	Formación Universitaria					Mercado Laboral
			Grado			Master	Doctora.	
	¿Quién?		1º	2º 3º	4º			
1) Información y comunicación								
Guía oferta UVa	Ser. Alumnos	Mayo, previo matricula						
Guía de matrícula	Ser. Alumnos	Mayo.						
Guía del alumno	Ser. Alumnos	Mayo.						
La Uva en cifras	Gab. Est. Eva.	Febrero						
Un vistazo a la UVa	Gab. Est. Eva.	Febrero						
"Titt""Centro" en cifras	Gab. Est. Eva.	Febrero						
La Uva al día	Comunicación	Periódico.						

2) Captación, acogida y adecuación.								
Antena de grado	Gab. Est. Eva.	Febrero						
Jorna.presentación UVa	Vic. Alumnos	Octubre						
Jorna. puertas abiertas	Vic. Alumnos	Enero - Abril						
Programa apoyo elección	V.Alu. Centros	Enero - Abril						
Conoce la UVa	Vic. Alumnos	Enero - Abril						
Comprobación de nivel	Centros							
Cursos O	Centros							
3) Tutoría, orientación y apoyo								
Tutores Coordinadores	V.Alu. Centros							
AVaUVa	V.Alu. Centros							
Tutores académicos	V.Alu. Centros							
Tutores laborales	V.Alu. Centros							
Servicios de apoyo	Servicios							
Foros de empleo	Coie / Funge.							
Orientación profesional	Coie / Funge.							
Servicios apoyo inserción	Coie / Funge.							
4) Evaluación, seguimiento y análisis.								
Evaluación académica	Centros							
Observatorio de empleo	Gab. Est. Eva.							
Seguimiento abandonos	Gab. Est. Eva.							
Evaluación de acciones	Gab. Est. Eva.							

b. Procedimiento de acceso

Los estudiantes pueden acceder a los estudios de Grado, a través de las siguientes titulaciones:

- Título de Bachiller y superación de la Prueba de Acceso a la Universidad, de acuerdo con la ley 6/2001 (art. 42)
- Título de Ciclo Formativo de Graduado Superior, Formación Professional
- Titulados universitarios
- Pruebas de acceso para los mayores de 25 años
- Titulaciones equivalentes

En referencia al perfil de acceso recomendado, prioritariamente es el que corresponde a las vías concordantes del Bachiller y/o Ciclos Formativos de Grado Superior, todo y que también pueden admitirse los estudiantes procedentes de vías no concordantes, si existen plazas vacantes.

La Universidad da difusión de las vías de acceso a través de la web. Por otra parte la Universidad de Valladolid distribuye folletos con esta información entre los posibles candidatos.

A su vez, tal y como explicamos a lo largo de este punto, las acciones de información a los futuros alumnos están especializadas dependiendo de las áreas formativos y el interés de los mismos.

c. Procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso

La Universidad de Valladolid considera, dentro de sus estrategias para la dar a conocer la institución y orientar a sus estudiantes que el momento inicial de su relación con ellos es uno de los más críticos. Así, dando la continuidad lógica y coherente a las tareas realizadas de información previas a la matrícula se establecen ahora nuevos mecanismos de orientación y apoyo a lo largo del desarrollo de los programas formativos para los que ya son estudiantes de pleno derecho. En concreto:

- Realización de acciones de divulgación y orientación de carácter grupal, generales o de centro por medio del programa "***Conoce la UVa***".
- Acciones de ***diagnóstico de conocimientos básicos*** sobre la titulación y el correspondiente programa formativo.
- Acciones de fortalecimiento de conocimientos básicos considerados como prerrequisitos por parte de ciertos programas formativos mediante la impartición de "***Cursos Cero***".
- Sistemas de **mentoría** protagonizados por alumnos de cursos superiores a través del programa de "***Apoyo Voluntario entre Alumnos Uva: AVaUVa***".
- Sistemas de ***orientación y tutoría individual*** de carácter inicial, integrados en los procesos de orientación y tutoría generales de la Universidad de Valladolid, y que comienzan a desarrollarse mediante la asignación a cada estudiante de un tutor de titulación que será responsable de orientar al estudiante de forma directa, o bien apoyándose en los programas mentor, en el marco del programa formativo elegido por éste. Para ello, realizará una evaluación diagnóstica de intereses y objetivos del alumno, elaborará o sugerirá planes de acciones formativas complementarias, ayudará a planificar programas de hitos o logros a conseguir, fijará reuniones de orientación y seguimiento... con el fin de orientar y evaluar los progresos del alumno a lo largo de la titulación.

4. 2. CONDICIONES O PRUEBAS DE ACCESO ESPECIALES

No están previstas condiciones o pruebas de acceso especiales para el acceso a esta titulación.

4. 3. SISTEMAS ACCESIBLES DE APOYO Y ORIENTACIÓN A LOS ESTUDIANTES UNA VEZ MATRICULADOS

La Universidad de Valladolid tiene definido un procedimiento de apoyo y orientación a los estudiantes una vez matriculados. Este procedimiento se establece en dos momentos diferenciados en función del estudiante al que va dirigido:

1. El procedimiento de apoyo y orientación a los alumnos de primera matrícula.
2. El procedimiento de apoyo y orientación al resto de alumnos.

Esta diferencia se establece por la naturaleza de la problemática específica que afecta al momento de acceso al mundo de la educación superior, estableciendo así mecanismos de información, apoyo y orientación de carácter especial a los alumnos de primera matrícula con los siguientes objetivos:

- Facilitar el ingreso de los estudiantes recién matriculados a la universidad, así como apoyar el desarrollo del primer año de formación universitaria.
- Mejorar el conocimiento que sobre nuestra universidad tiene dichos estudiantes y su entorno.
- Proporcionar al propio personal docente información sobre los conocimientos y la adecuación a la formación universitaria con la que acceden tales estudiantes.
- Iniciar el proceso de tutoría y seguimiento de los estudiantes de la Universidad de Valladolid en su primer y, sin duda, más complejo curso universitario.

De esta forma se establecen dos tipos de acciones genéricas:

- Aquellas que son establecidas por la Universidad con carácter general y cuya responsabilidad de realización recae en los servicios centrales de la propia institución.
- Aquellas que son descritas con carácter general, dentro del catálogo de acciones de apoyo y orientación a estudiantes de nuevo ingreso, pero que cada centro es responsable de aplicar o no según las necesidades y características de la formación impartida y del perfil del alumno de nuevo ingreso.

Por otra parte, con independencia de estas acciones, el centro puede diseñar y desarrollar las que consideren oportunas siempre y cuando se realicen de manera coordinada con los servicios centrales de la universidad y se facilite también a través de tales acciones la oportuna información de carácter institucional. Así, la Universidad de Valladolid se dota de un mecanismo estándar de apoyo a nuevos estudiantes, pero al mismo tiempo permite la flexibilidad de las acciones facilitando la adaptación a la formación impartida, a las características del centro y al perfil del alumno de nuevo ingreso.

Las acciones a las que se acaba de hacer referencia son diversas, destacando las siguientes:

a) **Creación y distribución de materiales de información y divulgación**: dentro del apartado de información y difusión, hemos descrito documentación, distribuida en varios formatos, que tiene como objeto permitir un mejor conocimiento de nuestra Universidad. De esta forma, a través de productos como la *Guía de la Oferta Formativa de la UVa*, la *Guía de Matrícula*, la *Guía del Alumno*, *Un Vistazo a la UVa*, *La UVa en Cifras*, *El "Centro" en Cifras*, la propia página Web de la Universidad de Valladolid, y otros productos más específicos como los que hacen referencia a servicios concretos como el Servicio de Deportes -entre otros-, a prácticas en empresas, a estudios en el extranjero, o la propia *tarjeta UVa*, configuran un sistema de información muy útil para el alumno.
b) Realización de acciones de **divulgación y orientación** de carácter grupal, generales o de centro por medio del programa **"Conoce la UVa"**. En este sentido, la Universidad de Valladolid organiza acciones de información que facilitan a los nuevos alumnos un conocimiento inicial de quién es quién en la Institución, dónde se encuentran los centros y servicios de utilidad para el estudiante, cuál es el funcionamiento de los mismos y cómo acceder a ellos. Al mismo tiempo se programan cursos de introducción general al funcionamiento de la universidad donde se presentan por parte de los responsables académicos y los responsables administrativos de los distintos servicios el funcionamiento de éstos. Así por ejemplo, los estudiantes reciben información detallada sobre aspectos académicos y organizativos de la universidad, sobre la estructura y los órganos de decisión, las posibilidades de participación estudiantil, los programas de intercambio y movilidad, las becas y ayudas, las prácticas, deportes,...
c) Acciones de diagnóstico de conocimientos básicos necesarios o recomendables para cursar la titulación elegida. En este sentido, existe la posibilidad, según la titulación, de realizar unos test de nivel

que permita conocer a los responsables académicos el estado de los nuevos alumnos respecto a las materias que van a impartir y la situación respecto a las competencias que se van desarrollar. El test no tiene un carácter sumativo, sino únicamente de puesta en situación, tanto para los nuevos alumnos, como para los responsables académicos, información que es de mucho interés para facilitar el desarrollo de los programas formativos a través de un mejor conocimiento de quiénes lo van a recibir.

d) Acciones de fortalecimiento de conocimientos básicos a través de formación específica o **"Cursos Cero"**. En esta línea, si se cree conveniente y de forma sistemática, o bien de forma esporádica una vez analizado el nivel cognitivo de los estudiantes de primer año, se establecen cursos cero de apoyo, refuerzo o nivelación en contenidos disciplinares o nucleares inherentes a la titulación que comienzan a desarrollar los estudiantes. Esto es, se sientan las bases propias de algunas de las materias y competencias que empezarán a ser desarrolladas en la propia titulación y que permiten cubrir posibles "gap" de conocimientos, así como mejorar la orientación hacía dicha titulación.

e) Sistemas de mentoría por alumnos de cursos superiores a través del programa de **"Apoyo Voluntario entre Alumnos UVa" AVaUVa**: Existe la posibilidad de desarrollar la figura del estudiante mentor, programa que permite, a un estudiante de cursos superiores, con ciertas características académicas, de resultados probados o de participación en la vida universitaria, desarrollar tareas de orientación, apoyo e información a un alumno o a un grupo de alumnos de nuevo ingreso. Dicha actividad estará supervisada por un responsable académico que diseñará las acciones de interés más adecuadas a la vista de la situación de los estudiantes de nuevo ingreso. Este programa de apoyo no sólo genera beneficios a los alumnos de nuevo ingreso, como puede ser un mejor y más rápido ingreso en la vida universitaria, sino que también facilita un mayor conocimiento de estos alumnos a los responsables académicos de la titulación correspondiente. Por otra parte, el alumno mentor desarrolla habilidades y competencias de carácter transversal relacionadas con sus habilidades sociales.

f) **Sistemas de orientación y tutoría individual de carácter inicial:** La Universidad de Valladolid tiene establecido un sistema de orientación y tutoría de carácter general desarrollado a través de tres acciones y que permiten que el alumno se sienta acompañado a lo largo del programa formativo ayudándole a desarrollar las competencias específicas o transversales previstas. Este sistema se estructura en tres figuras: la tutoría vinculada a materias, la vinculada a programas de prácticas y la relacionada con la titulación en su faceta más global. Este sistema, que describimos más adelante,

comienza con la asignación a cada estudiante de un tutor general de titulación quien, independientemente de las pruebas de nivel, cursos cero o acciones de información en las que participe, será responsable de apoyar al estudiante de forma directa, o bien a través de los programas mentor, de los servicios de orientación y apoyo generales de la propia universidad y de los programas de orientación y apoyo propios del centro, cuando existan. Para ello realizará una evaluación de intereses y objetivos del alumno, elaborará planes de acciones formativas complementarias, ayudará a fijar programa de ítems a conseguir, establecerá reuniones de orientación y seguimiento, y cuantas otras acciones considere oportunas con el fin de orientar y evaluar los progresos del alumno a lo largo de su presencia en la titulación.

El procedimiento de apoyo, orientación y tutoría para el resto de alumnos tiene como objetivos:

- Acompañar y apoyar al estudiante en el proceso de aprendizaje y desarrollo de las competencias propias de su titulación.
- Permitir al estudiante participar activamente no sólo en la vida universitaria, sino también en el acercamiento al mundo laboral hacia el que se orienta la titulación elegida.
- Dar a conocer al estudiante el horizonte profesional relacionado con su titulación y facilitarle el acceso a su desarrollo profesional una vez finalizada la titulación.
- Evaluar la evolución equilibrada en el programa formativo apoyando en la toma de decisiones.

El procedimiento de apoyo, orientación y tutoría se lleva a cabo a través de las siguientes acciones:

a) Conocimiento e información sobre el funcionamiento de la Universidad de Valladolid, **“Conoce la UVa”.** Si bien esta es una acción dirigida a los alumnos de nuevo ingreso, se facilita información sobre la misma con carácter general permitiendo que cualquier alumno, independientemente del año que curse, pueda conocer en profundidad el entorno universitario y las oportunidades que se ofrecen.
b) Servicios de información sobre las actividades de la Universidad de Valladolid: **“La UVa al día”**. Dentro de este epígrafe se encuentra todos los medios de información institucionales, de centro, o de aquellos servicios o organismos relacionados, que facilitan información sobre todo tipo de actividades de interés que pueden ser consultados por los estudiantes a través de distintos canales como:
    - Medios de comunicación de la Universidad.

- Web de la UVa.
- Sistemas de información físico de los centros.
- ...

c) **Sistema de orientación y tutoría académica y competencial**. Este sistema desarrollado a través de dos modelos coordinados y complementarios de tutoría, facilita la evolución del estudiante a través del programa formativo elegido y el desarrollo de las competencias relacionadas, ya sean específicas o transversales, con el fin de facilitar la consecución de los conocimientos y competencias que le capaciten profesionalmente al finalizar el programa formativo. Para ello, se han diseñado dos tipos de tutorías, una de acompañamiento a lo largo de la titulación y otra específica de materia:

- Sistema de orientación de titulación: esta orientación se ofrece a través de los/las tutores/as académicos/as de la titulación. Se trata de una figura transversal que acompaña y asesora al estudiante a lo largo de su trayectoria académica, detecta cuándo existe algún obstáculo o dificultad y trabaja conjuntamente con el resto de tutores en soluciones concretas. La finalidad de este modelo de orientación es facilitar a los estudiantes herramientas y ayuda necesaria para que puedan conseguir con éxito tanto las metas académicas como las profesionales marcadas, ayudándole en su integración universitaria, en su aprovechamiento del itinerario curricular elegido y en la toma de decisiones académicas, en particular las orientadas a la realización de prácticas y de actividades complementarias.
- Sistemas de orientación de materia: esta orientación la lleva a término el profesor propio de cada asignatura con los estudiantes matriculados en la misma. La finalidad de esta orientación es planificar, guiar, dinamizar, observa y evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante teniendo en cuenta su perfil, sus intereses, sus necesidades, sus conocimientos previos, etc.

El plan de acción tutoría, dentro del marco general descrito por la Universidad, será desarrollado por el centro, que es el responsable del programa formativo, y de la consecución de los resultados por parte de sus alumnos.

La tutoría, ya sea de uno u otro tipo, independientemente de que la formación sea de carácter presencial o virtual, podrá llevarse a cabo de forma presencial o apoyarse en las tecnologías que permitan la comunicación virtual.

d) Sistema de **tutoría académica complementaria**.
   - Sistemas de mentoría por parte de alumnos de cursos superiores a través del programa de "Apoyo Voluntario entre Alumnos UVa" AVaUVa. Este sistema, descrito ya entre aquellos dirigidos a los alumnos de primer año, puede ser utilizado para apoyar a estudiantes con determinadas dificultades que necesiten un apoyo especial, convirtiéndose así en una herramienta de utilidad que el tutor general de la titulación puede elegir para potenciar determinadas soluciones para uno o un grupo de alumnos concretos.

e) **Orientación profesional específica** dentro del programa formativo. El programa formativo lleva consigo el desarrollo práctico del mismo así como un enfoque dirigido al desarrollo profesional por medio de las competencias establecidas. Por ello, el enfoque práctico y profesional tiene que tener cabida a través de prácticas de acercamiento y conocimiento de los ámbitos profesionales en los que el futuro titulado habrá de trabajar.
   - Sistema de tutoría de las prácticas externas para estudiantes, ya sean académicas o no, de carácter nacional o internacional. La formación práctica dirigida a desarrollar las competencias correspondientes establecidas en el programa formativo se realiza a través de sistemas de prácticas externas y académicas. Así, los estudiantes desarrollan un programa descrito, planificado y tutelado por personal académico y agentes externos que comprueban que dicho programa se está llevando a cabo de la forma adecuada y que los resultados son los pretendidos. Del mismo modo, a través de la relación continua con el estudiante en prácticas y entre ambos tutores, o bien por medio de los distintos sistemas de evaluación fijados, pueden detectarse problemas formativos y buscar soluciones concretas.
   - Cursos de orientación profesional específicos que presenten distintos escenarios profesionales y distintas posibilidades que nuestros estudiantes han de contemplar a la hora de planificar su futuro laboral. Para ellos se cuenta con la presencia de profesionales y expertos de múltiples sectores.

f) **Orientación profesional genérica**. Si el fin de nuestros programas formativos es desarrollar unas competencias que puedan capacitar académicamente y profesionalmente a nuestros estudiantes, es lógico contemplar dentro del sistema de orientación y apoyo una serie de acciones que faciliten el ingreso al mercado laboral. Para ello, hemos diseñado una serie de acciones de capacitación y servicios, que pueden ser utilizados por nuestros estudiantes como:

- Cursos de orientación profesional: Cursos de duración corta que ponen en contacto al estudiante con herramientas necesarias en el mercado laboral tales como cómo diseñar un currículo, cómo afrontar una entrevista,...
- Cursos de creación de empresas: Se pretende potenciar el espíritu emprendedor a través de cursos cortos que facilitan las herramientas necesarias para a la práctica ideas emprendedoras.
- Servicio de información y orientación profesional de la Universidad de Valladolid: A través de este servicio se facilita información relacionada con el mercado laboral y las salidas profesionales a la que el estudiante puede acceder, además de facilitar un trato directo y personal y proporcionar herramientas e información concreta a las demandas específicas del alumno.
- Feria de empleo de la Universidad de Valladolid: UVa empleo y FiBest. La Universidad de Valladolid realiza una feria de empleo con carácter anual que permite poner en contacto a estudiantes con empresas e instrucciones así como desarrollar una serie de actividades con el objeto de mejora el conocimiento de éste por parte de nuestros alumnos y facilitar el acceso al primer empleo.

g) **Orientación profesional y apoyo a la inserción laboral.** La Universidad de Valladolid cuenta con un servicio de empleo que, más allá de la asistencia a los estudiantes, se ocupa de dar servicio a los titulados de nuestra universidad permitiendo cerrar el ciclo con el apoyo para la inserción laboral de calidad. De esta forma, se plantean servicios como:
    - Sistema de tutoría de las prácticas de inserción laboral para titulados, ya sean de carácter nacional o internacional que, al igual que las prácticas para estudiantes, permiten el desarrollo de prácticas profesionales con el objeto de facilitar la inserción laboral de los mismos y cuentan con el apoyo de tutores académicos y agentes externos que velan por el buen desarrollo del programa de prácticas descrito de acuerdo con las competencias propias de la titulación, promoviendo la inserción laboral de calidad.
    - Orientación profesional y apoyo en la búsqueda de empleo: Servicio de apoyo, información y orientación para aquellos titulados universitarios que están buscando empleo, ya sea por cuenta ajena o propia, a través de servicios personalizados y herramientas de información sobre ofertas, herramientas para la búsqueda de empleo, etc.

4. 4. TRANSFERENCIA Y RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS: SISTEMA PROPUESTO POR LA UNIVERSIDAD

El procedimiento para la transferencia y reconocimiento de créditos del presente plan de estudios se atiene a lo establecido en el artículo 13 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Es decir, **respetará las siguientes reglas básicas**:

- Siempre que el título al que se pretende acceder pertenezca a la misma rama de conocimiento, serán objeto de reconocimiento los créditos correspondientes a las materias de formación básica de dicha rama.
- Serán también objeto de reconocimiento los créditos obtenidos en aquellas otras materias de formación básica pertenecientes a la rama de conocimiento del título al que se pretende acceder.
- El resto de los créditos podrán ser reconocidos por la Universidad teniendo en cuenta la adecuación entre las competencias y conocimientos asociados a las restantes materias cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios o bien que tengan carácter transversal.[8]

Los documentos académicos oficiales acreditativos de las enseñanzas seguidas por los/las estudiantes incluirán la totalidad de los créditos obtenidos en enseñanzas oficiales cursadas con anterioridad, en la misma u otra universidad, que no hayan conducido a la obtención de un título oficial[9].

Todos los créditos obtenidos por el/la estudiante en estudios oficiales cursados en cualquier universidad, tanto los transferidos como los cursados para la obtención del correspondiente título, serán incluidos en su expediente académico y reflejados en el Suplemento Europeo al Título[10].

---

[8] *Protocolo de Evaluación para la Verificación de Títulos Universitarios Oficiales*, ANECA, V.5.0.- 20/12/07, p. 14.

[9] *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales,* v.1. 21/12/07, p. 13

[10] Ibídem, p. 13.

La Universidad de Valladolid, en cualquier caso, se encuentra en un proceso de modificación de este apartado, cuya propuesta alternativa será llevada en breve a su aprobación por los órganos correspondientes.

5. PLANIFICACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS

5. 1. ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS[11]

a. Distribución del plan de estudios en créditos ECTS, por tipo de materia.

TIPO DE MATERIA	CRÉDITOS
Formación básica	60
Obligatorias	100
Optativas	30
Prácticas externas[12]	44
Trabajo Fin de Grado	6
CRÉDITOS TOTALES	240

b. Explicación general de la planificación del plan de estudios.

Para la estructuración del Plan de Estudios se ha tenido en cuenta, de manera principal, el contenido de *la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, y el Real Decreto 1393/27, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Se garantiza así que la definición de los módulos del título se organice de manera coherente con lo dispuesto sobre materias básicas por ramas de conocimiento.
De este modo, el plan se estructura según los módulos que aparecen en la citada Orden:

- Módulo de Formación Básica: 60 créditos ECTS

[11] *Esta propuesta de estructura es el resultado de analizar y valorar las aportaciones de las distintas Áreas de Conocimiento a la luz de la normativa reguladora del Título y de los Planes de Estudio, el Libro Blanco del Título de Maestro, la Guía y el Protocolo de la ANECA para la elaboración de la MEMORIA DEL PLAN DE ESTUDIOS, así como los criterios reguladores de la Universidad de Valladolid y arranca de la propuesta de Objetivos, Competencias Generales y Específicas expuesta en las páginas anteriores.*

[12] *Estas Prácticas Externas corresponden al Practicum (en concreto, a las dos asignaturas de Practicum)*

- Módulo Didáctico y Disciplinar: 100 créditos ECTS
- Módulo de Practicum (incluye tanto las Prácticas Escolares como el Trabajo Fin de Grado): 50 créditos ECTS

A estos módulos se les añade otro, denominado **Módulo de Optatividad**, de 30 créditos ECTS, formado por las materias y asignaturas que constituyen la optatividad en el plan de estudios, totalizando así 240 créditos ECTS, tal y como establece la referida Orden.
En este último módulo se incluyen, además de las asignaturas que se especifican en el apartado "Posibles itinerarios formativos", otras no integradas en itinerarios agrupadas en una materia denominada "Optatividad Libre", entre las que se encuentra la que da cuenta de la enseñanza de la doctrina católica y su pedagogía, asignatura que entendemos ha de considerarse de acuerdo con:

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el Artículo 3 de Real Decreto 696/2007, de 1 de junio, que regula la relación laboral de los profesores de religión, indican que para ser designado profesor de religión católica por la Administración Educativa correspondiente será necesario "*haber obtenido la Declaración Eclesiástica de Idoneidad o certificación equivalente de la confesión religiosa objeto de la materia educativa, todo ello con carácter previo a su contratación por la Administración competente*".

Por otra parte, por acuerdo de la LXXXIX Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española de 27 de abril de 2007, para ser profesor de religión en las etapas de Infantil y/o Primaria, es necesario haber obtenido la **Declaración Eclesiástica de Competencia Académica** (**DECA**), expedida por la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. Los requisitos para la obtención de la DECA son, por un lado, poseer el preceptivo título de Maestro –o Maestra- en Educación Infantil o Primaria, según corresponda y, por otro lado, haber cursado el programa formativo **Teología Católica y su Pedagogía**, de 24 ECTS, conformado por cuatro asignaturas de 6 ECTS cada una, a saber:

- Religión, Cultura y Valores.
- El Mensaje Cristiano.
- La Iglesia, los Sacramentos y la Moral.
- Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela.

La Universidad de Valladolid, cumpliendo así la normativa vigente y con objeto de poder ofrecer a los alumnos que cursen el grado de Maestro –o Maestra- en Educación Primaria o el de Maestro –o Maestra- en Educación Infantil la posibilidad de obtener la DECA que les habilitaría como profesores

de religión católica, facilitará a quienes así lo deseen cursar las cuatro asignaturas mencionadas previamente en las Escuelas y facultades de Educación responsables de dichos grados. Para ello, se ofertará ***El Mensaje Cristiano*** como asignatura optativa del plan de estudios de Maestro –o Maestra- en Educación Infantil y la asignatura ***Religión, Cultura y Valores***, como optativa en el grado de Maestro –o Maestra- en Educación Primaria. Las dos asignaturas restantes se ofertarán al margen de los planes de estudio correspondientes, esto es, no formando parte de los mismos, pero de tal manera que reciban un trato equivalente en términos de entidad, profesorado, horarios… al resto de asignaturas optativas sí contempladas. De este modo, se respetaría el hecho de que las asignaturas de religión que oferte la Universidad de Valladolid se ajusten a derecho, según el Artículo IV del Tratado Internacional del Estado Español con la Santa Sede.

Por otra parte, se posibilitará, ofreciendo la información oportuna por parte de la universidad, que el alumno pueda cursar las cuatro asignaturas necesarias para la obtención de la DECA a lo largo de los cuatro cursos académicos del grado correspondiente, respetando el hecho de que las dos optativas que sí forman parte del plan de estudios se oferten en cuarto curso, tal y como se propone en los planes ya elaborados.

Finalmente, la superación se las cuatro asignaturas se indicará explícitamente, cuando sea el caso, en el Suplemento Europeo al Título.

Cada uno de los módulos se ha estructurado en materias[13], que dan lugar, a su vez, a una o a varias asignaturas, en función de las competencias que pretenden desarrollarse en cada una de ellas.

Así, el módulo de Formación Básica aparece organizado en las tres materias que se relacionan en la Orden citada:

- Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad
- Procesos y Contextos Educativos
- Sociedad, Familia y Escuela

Parece oportuno hacer referencia a la inclusión de una asignatura en este Módulo de Formación Básica con el fin de organizar un trabajo sistemático de las competencias que vienen exigidas por la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, y la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y de la cultura de la paz.

[13] *"Materia: unidad académica que incluye una o varias asignaturas que pueden concebirse de manera integrada. Las materias pueden concebirse de tal forma que constituyan unidades coherentes desde el punto de vista disciplinar. En otras ocasiones, pueden establecerse criterios distintos del disciplinar". Esto puede leerse en la Guía para la elaboración de la Memoria, de la ANECA. En nuestro caso, las materias de carácter obligatorio son aquéllas que aparecen en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre.*

Esta asignatura recibe la denominación de *Educación para la Paz y la Igualdad* y ha sido incluida en la materia *Sociedad, Familia y Escuela*. Por su parte, las competencias exigidas por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, se distribuyen, preferentemente, sin pérdida del carácter transversal de estas competencias –al igual que las citadas en el párrafo anterior- que han de ser tenidas en cuenta en la totalidad de las asignaturas, en las materias *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad* y *Sociedad, Familia y Escuela*.

El módulo Didáctico y Disciplinar se organiza en las seis materias que se nombran en la Orden citada:

- Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales
- Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales
- Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas
- Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas
- Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual
- Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física

En este segundo módulo se ha atendido de manera especial a las indicaciones recogidas en el Apartado 5 de la Orden *ECI/3857/2007, de 27 de diciembre,* que exige a los titulados saber expresarse en alguna lengua extranjera según el nivel B1, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Para contribuir al cumplimiento de este requisito e incluso procurar en el estudiante un mayor nivel de dominio de una lengua extranjera se concretan dos asignaturas obligatorias en el plan de estudios que reciben la denominación *Lengua Extranjera: Inglés B1* o *Lengua Extranjera: Francés B1*, por un lado, y *Lengua Extranjera: Inglés B2* o *Lengua Extranjera: Francés B2,* por otro, en función de la lengua extranjera por la que el estudiante opte. Estas asignaturas han sido incluidas en la materia *Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas*. Para la consecución de la competencia citada se impartirán y se evaluarán ambas asignaturas en inglés o francés en cada uno de los centros de la Universidad de Valladolid. Todo ello sin perjuicio de lo establecido en la *Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la UVa*, en la que se recoge: "*Este dominio del idioma se acreditará a través de los medios y mecanismos que establezca la UVa"*.

El Módulo de Practicum se organiza en:

- Practicum o Prácticas Escolares propiamente dichas
- Trabajo Fin de Grado

Para completar los créditos asignados al Título se incluye el *Módulo de Optatividad*, ofreciendo al estudiante la posibilidad de configurar distintos itinerarios formativos con los 30 créditos que corresponden a este módulo, pudiendo obtener así, uniendo a estas asignaturas optativas la configuración específica correspondiente a la asignatura Practicum II y al Trabajo Fin de Grado -incluidos ambos en el Módulo de Practicum- que se detalla posteriormente, las menciones cualificadoras que se enumeran en este mismo apartado.
De acuerdo con el artículo 46.2.i) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursado. Dichos créditos computarían y serían considerados de manera similar a los correspondientes a asignaturas del Módulo de Optatividad.

El plan de estudios consta de una serie de asignaturas comunes a los Títulos de Grado de Educación Social y Maestro -o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid. Se trata de las asignaturas:

1. Psicología del Desarrollo (6 ECTS)
2. Lengua Extranjera: Inglés B1/ Lengua Extranjera: Francés B1 (6 ECTS)
3. Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación (6 ECTS)

Del mismo modo, existen otras 3 asignaturas comunes a este título y al de *Maestro* -o *Maestra- en Educación Infantil*. Son las siguientes, todas ellas también de 6 ECTS:

- Organización y Planificación escolar.
- Educación para la Paz y la Igualdad.
- Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias.

A los efectos de lo previsto en el artículo 12 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre este título se adscribe a la rama de conocimiento de **Ciencias Sociales y Jurídicas** y sus créditos de formación básica –que son los 60 ECTS constituidos por las materias y asignaturas del módulo de Formación Básica establecido por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria –están vinculados a la materia básica de **Educación**.

Itinerarios formativos:

La *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre,* establece la posibilidad de proponer menciones cualificadoras, entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria que se establecen en los artículos 17 y 18 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En este plan de estudios se propone la configuración de menciones cualificadoras, todas ellas de **60 créditos**. Para ello, la comisión responsable de la redacción del mismo se dirigió a los cuatro centros que impartirán estos estudios y les propuso la conformación de menciones. En todos los centros se ha conformado, al menos, alguna mención. Este proceso, que incluye la asignación de la docencia de las asignaturas de las menciones, ha sido aprobado por las respectivas Juntas de Centro.

Para conseguir cualquiera de las menciones cualificadoras es preciso que el estudiante:

a) Curse las cinco asignaturas optativas del Módulo de Optatividad integradas en la materia que lleva el mismo nombre que la mención a la que ésta queda ligada.
b) Curse, además, el Módulo Practicum de acuerdo con la estructura que se especifica en este Plan de Estudios para las menciones cualificadoras, esto es, cursando la asignatura Practicum II y el Trabajo Fin de Grado de forma que puedan someterse a contraste con la práctica escolar las competencias adquiridas en las asignaturas de los diferentes módulos del título, pero incluyendo de un modo preferente el de Optatividad, esto es, deben cursarse de tal manera que se garantice la oportunidad de poner en marcha en la práctica escolar las competencias adquiridas en la materia vinculada a la mención que el estudiante desee obtener a través de las cinco asignaturas a las que se ha hecho referencia en el punto anterior.

Relación de menciones y asignaturas optativas incluidas en el itinerario formativo correspondiente:

Audición y Lenguaje. Esta mención trata, a través de su correspondiente itinerario formativo, de formar maestros que atiendan adecuadamente la educación de los niños con graves problemas de audición, del habla y/o que no han desarrollado adecuadamente el lenguaje como personas con discapacidad intelectual, motórica con afectación del habla, trastornos del espectro autista y/o trastornos específicos del lenguaje. La necesidad de tales profesionales queda patente en el Título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, que establece tanto el concepto de alumnos con necesidades específicas de apoyo como las condiciones en las que éstos han de ser atendidos. En este sentido, se siguen considerando alumnos con necesidades específicas de apoyo a los alumnos con necesidades educativas

especiales con dificultades en el lenguaje contemplándose dentro de las mismas tanto las originadas por motivo de discapacidad como por trastornos de conducta u otros.

Esta mención se podrá cursar en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid.

Las asignaturas optativas exigidas para el logro de esta mención son las siguientes:

- Fundamentos Psiconeurobiológicos
- Psicopatología del Lenguaje
- Evaluación e Intervención en los Trastornos del Habla
- Evaluación e Intervención en los Trastornos del Lenguaje y SAC
- Evaluación en Intervención en los Trastornos de la Lectoescritura

Lengua Extranjera: Inglés/Francés. Estas **dos** menciones (una para Inglés y otra para Francés) se basan en el Artículo 93, apartado 2, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo que determina que "*La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente*".

Estas menciones se podrán cursar en los siguientes centros:

- Escuela Universitaria de Educación de Palencia
- Escuela Universitaria de Educación de Soria.
- Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid

Las asignaturas optativas exigidas para el logro de estas menciones son las siguientes:

- Lengua Extranjera: Inglés C1/Francés C1
- Literatura Inglesa/Francesa
- Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe (Inglés/Francés)
- Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
- Metodología de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)

Educación Especial. Esta mención trata, a través de su correspondiente itinerario formativo, de formar maestros que atiendan adecuadamente la educación de niños con retraso intelectual, altas capacidades intelectuales, problemas de aprendizaje, deficiencia motora, sistemas de comunicación no verbales, deficiencias visuales, alteraciones de comportamiento y diferentes tipos de trastornos procurando, como fin último, su integración en la sociedad. La necesidad de tales profesionales queda patente en el Título II

de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, que establece tanto el concepto de alumnos con necesidades específicas de apoyo como las condiciones en las que éstos han de ser atendidos.

Esta mención se podrá cursar en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid.

Las asignaturas optativas exigidas para el logro de esta mención son las siguientes:

- Fundamentos de Neurobiología
- Psicopatología de la Infancia y de la Adolescencia
- Aspectos Evolutivos y Educativos de la Discapacidad Sensorial y Motora
- Aspectos Evolutivos y Educativos de los Trastornos del Desarrollo y Discapacidad Intelectual.
- Atención Psicoeducativa del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

Educación Musical. Esta mención se basa en el Artículo 93, apartado 2, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo que determina que "*La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente*".

Esta mención se podrá cursar en los siguientes centros:

- Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.
- Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid.

Las asignaturas optativas exigidas para el logro de esta mención son las siguientes:

- Didáctica de la Expresión Musical
- Música, Cultura y Diversidad
- Formas de Expresión Musical
- Conjunto Vocal e Instrumental
- Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación Musical

Educación Física. Esta mención se basa en el Artículo 93, apartado 2, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo que determina que "*La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las*

Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente".

Esta mención se podrá cursar en los siguientes centros:

- Escuela Universitaria de Educación de Palencia.
- Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.
- Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid.

Las asignaturas optativas exigidas para el logro de esta mención son las siguientes:

- Educación Física y Salud
- Expresión y Comunicación Corporal
- Educación Física en el Medio Natural
- Juegos y Deporte
- Cuerpo, Percepción y Habilidad

Entorno, Naturaleza y Sociedad. Esta mención pretende contribuir a formar profesionales con la preparación adecuada para liderar equipos de trabajo en los centros educativos y fortalecer las tareas de apoyo que éstos lleven a cabo en el marco de trabajo del área *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* y, muy especialmente, en relación con el cumplimiento del objetivo de la Educación Primaria recogido en el Apartado h) del Artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el cual dice textualmente: "*Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo*".

Esta mención podrá cursarse en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.

Las asignaturas optativas exigidas para el logro de esta mención son las siguientes:

- Educación Ambiental[14]
- Ciencia, Tecnología y Sociedad
- Expresión Artística en la Sociedad Actual
- Geografía y Sociedad
- Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela: Matemáticas y Sociedad

[14] Esta asignatura se oferta también en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid y en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, si bien no el resto de asignaturas optativas que conforman este itinerario.

Lengua castellana, Literatura y Creatividad. Esta mención pretende contribuir a formar profesionales con la preparación adecuada para liderar equipos de trabajo en los centros educativos y fortalecer las tareas de apoyo que éstos lleven a cabo en relación con el cumplimiento de los fines de la Educación Primaria vinculados con la expresión y comunicación oral, la lectura, la escritura y la creatividad, tal y como aparecen recogidos en el Apartado 2 del Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Además, el tratamiento especial de las cuestiones lingüísticas a través del itinerario formativo propio de esta mención queda en clara conexión con lo expuesto en el Artículo 18.5 de la propia LOE que dice textualmente *"Las áreas que tengan carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos recibirán especial consideración".*

Esta mención podrá cursarse en la Escuela Universitaria de Educación de Soria.

Las asignaturas optativas exigidas para el logro de esta mención son las siguientes:

- Lingüística
- Literatura Española y su Contexto Histórico y Cultural
- Didáctica de la Creatividad Literaria
- Metodología de la Enseñanza del Español para Extranjeros
- Laboratorio de Técnicas Artísticas y Creatividad

Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y Matemáticas. Esta mención pretende contribuir a formar profesionales con la preparación adecuada para liderar equipos de trabajo en los centros educativos y fortalecer las tareas de apoyo que éstos lleven a cabo en el marco de trabajo de las áreas *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* y *Matemáticas*, con una atención especial a los objetivos de la Educación Primaria recogidos en los Apartados g) y h) del Artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Además, el tratamiento especial de las cuestiones matemáticas a través del itinerario formativo propio de esta mención queda enfocado de una manera clara al tratamiento de la diversidad en el aula y a las cuestiones relacionadas con el alumnado con necesidades específicas de apoyo, quedando así la propuesta en clara conexión con lo expuesto en el Artículo 18.5 de la propia LOE que dice textualmente *"Las áreas que tengan carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos recibirán especial consideración".*

Esta mención se podrá cursar en la Escuela Universitaria de Educación de Soria.

Las asignaturas optativas exigidas para el logro de esta mención son las siguientes:

- A Primer in Biodiversity Issues.
- Diversity in Mathematics Education.

- Física Básica para la Formación de Maestros[15]
- Didáctica de la Obra de Arte y los Museos
- Geografía de Europa

Coordinación de la titulación e intercentros.

Se establece la Comisión Académica y de Garantía de Calidad Intercentros (CAGCI), que nombrada por las Juntas de Centros, estaría compuesta, al menos, por los coordinadores del titulo en cada uno de los Centros y cuyas competencias serían iguales a las de la Comisión Académica y de Garantía de Calidad de cada uno de los centros Centro.

Esta Comisión tiene, como funciones, y sin perjuicio de otra que puedan ser asignadas, aquellas relacionadas con el seguimiento, evaluación, gestión y coordinación de la implementación del grado en los distintos centros así como resolver los problemas derivados de la misma y de la evaluación de resultados y calidad.

En lo que se refiere a cada centro, las tareas de coordinación de cada uno de los cursos académicos serán responsabilidad de un coordinador de curso nombrado al efecto. Conforme a lo establecido por la Universidad de Valladolid en el "Sistema de Garantía de Calidad de los Títulos Oficiales de la Universidad de Valladolid" (véase el apartado 9 de esta memoria) el Comité Académico y de Calidad del Título (CACT) estará formado por los cuatro coordinadores de curso, junto con un coordinador general que la presidirá y un estudiante con al menos el 50% de los créditos aprobados. El Comité Académico y de Calidad del Título será nombrado por la Junta de Centro de entre los profesores y alumnos. De forma genérica, sin perjuicio de las competencias que se le atribuyen en el documento antes citado, se ocupará de todas las tareas relativas a la puesta en marcha y coordinación del grado y en particular de las que en este documento o en las posteriores guías de la titulación se le atribuyan.

Información a estudiantes sobre la implementación de un título en varios centros.

En relación a la implementación de un mismo título en varios centros, así como a la diferencia de optatividad propia de cada centro ya sea de forma específica o a través de itinerarios diferenciados, esta será suficientemente descrita y explicada tanto en esta memoria, como en el programa de la titulación y toda aquella publicidad que se realice en relación a la misma, de tal forma que el alumno tenga acceso a la información relativa a que optativas y sus respectivos itinerarios puede realizar en uno u otro centro.

[15] Esta asignatura se oferta también en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, si bien no el resto de asignaturas optativas que conforman este itinerario.

c. Organización temporal: semestral, trimestral o semanal, etc., así como del carácter de las materias.

Organización de las enseñanzas en módulos, materias y asignaturas:

MÓDULO DE FORMACIÓN BÁSICA

MATERIA	ASIGNATURA	ECTS	HORAS
Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	**Psicología del Desarrollo**	**6**	**150**
	Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad	**6**	**150**
	Psicología del Aprendizaje en Contextos Educativos	**6**	**150**
Procesos y Contextos Educativos	**Currículo y Sistema Educativo**	**6**	**150**
	Métodos de Investigación e Innovación en Educación	**6**	**150**
	Organización y Planificación Escolar	**6**	**150**
Sociedad, Familia y Escuela	**Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación**	**6**	**150**
	Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	**6**	**150**
	Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias	**6**	**150**
	Educación para la Paz y la Igualdad	**6**	**150**

MÓDULO PRACTICUM

MATERIA	ASIGNATURA	ECTS	HORAS
Practicum	**Practicum I**	**20**	**500**
	Practicum II	**24**	**600**
	Trabajo Fin de Grado	**6**	**150**

MÓDULO DIDÁCTICO-DISCIPLINAR

MATERIA	ASIGNATURA	ECTS	HORAS
Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales	**Didáctica de las Ciencias Sociales**	**6**	**150**
	Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales	**6**	**150**
Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales	**Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales**	**6**	**150**
	Didáctica de las Ciencias Experimentales	**6**	**150**
Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas	**Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza.**	**6**	**150**
	Fundamentos de la Forma y del Volumen y Estrategias Didácticas para su Enseñanza.	**6**	**150**
	Fundamentos de la Medida, del Tratamiento de la Información y del Azar. Estrategias Didácticas para su Enseñanza.	**6**	**150**
Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas	**Lengua Castellana**	**6**	**150**
	Literatura Infantil	**6**	**150**
	Didáctica de la Lengua Castellana	**6**	**150**
	Lengua Extranjera: Inglés B1/Francés B1	**6**	**150**
	Lengua Extranjera: Inglés B2/Francés B2	**6**	**150**
Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual	**Fundamentos y Estrategias Didácticas de la Educación Musical**	**6**	**150**
	Fundamentos de la Educación Plástica y Visual	**6**	**150**
	Creación Artística y Cultura Visual y Musical	**4**	**100**
Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física	**Educación Física Escolar**	**6**	**150**
	Potencial Educativo de lo Corporal	**6**	**150**

MÓDULO DE OPTATIVIDAD

MATERIA	ASIGNATURA	ECTS	HORAS
Audición y Lenguaje	Fundamentos Psiconeurológicos	6	150
	Psicopatología del Lenguaje	6	150
	Evaluación e Intervención en los Trastornos del Habla	4	100
	Evaluación e Intervención en los Trastornos del Lenguaje y SAC	8	200
	Evaluación e Intervención en los Trastornos de la Lectoescritura	6	150
Educación Especial	Fundamentos de Neurobiología	6	150
	Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia	6	150
	Aspectos Evolutivos y Educativos de la Discapacidad Sensorial y Motora.	6	150
	Aspectos Evolutivos y Educativos de los Trastornos del Desarrollo y Discapacidad Intelectual.	8	200
	Atención Psicoeducativa del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales	4	100
Educación Musical	Didáctica de la Expresión Musical	6	150
	Música, Cultura y Diversidad	6	150
	Conjunto Vocal e Instrumental	6	150
	Formas de Expresión Musical	6	150
	TICs Aplicadas a la Educación Musical	6	150
Educación física	Educación Física y Salud	6	150
	Expresión y Comunicación Corporal	6	150
	Educación Física en el Medio Natural	6	150
	Juegos y Deporte	6	150
	Cuerpo, Percepción y Habilidad	6	150
Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	Lengua Extranjera: Inglés C1/Francés C1	6	150
	Literatura Inglesa/Francesa	6	150
	Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	6	150
	Metodología de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	6	150
	Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe (Inglés/Francés)	6	150

MÓDULO DE OPTATIVIDAD (continuación)

MATERIA	ASIGNATURA	ECTS	HORAS
Entorno, Naturaleza y Sociedad	Educación Ambiental	6	150
	Ciencia, Tecnología y Sociedad	6	150
	Expresión Artística en la Sociedad Actual	6	150
	Geografía y Sociedad	6	150
	Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela: Matemáticas y Sociedad	6	150
Lengua Castellana, Literatura y Creatividad	Lingüística	6	150
	Literatura Española y su Contexto Histórico y Cultural	6	150
	Didáctica de la Creatividad Literaria	6	150
	Metodología de la Enseñanza del Español para Extranjeros	6	150
	Laboratorio de Técnicas Artísticas y Creatividad	6	150
Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y Matemáticas	A Primer in Biodiversity Issues	6	150
	Diversity in Mathematics Education	6	150
	Física Básica para la Formación de Maestros	6	150
	Didáctica de la Obra de Arte y los Museos	6	150
	Geografía de Europa	6	150
Optatividad Libre	Geografía de los Paisajes	6	150
	Mujeres en la Historia del Arte	6	150
	Técnicas de Laboratorio de Química	6	150
	Recursos Didácticos en Expresión Plástica en la Educación Primaria	6	150
	Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela.	6	150
	Historia de Castilla y León en el siglo XX	6	150
	Técnicas de Expresión Oral y Escrita	6	150
	Geografía de Europa: La Unión Europea.	6	150
	Historia Actual de los Países de la Unión Europea	6	150
	La Educación Artística en Espacios no Formales	6	150
	Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela. Atención a la Diversidad	6	150
	Análisis de Textos Literarios	6	150

	Fundamentos Sociales de la Educación	**6**	**150**
	Técnicas de Comunicación Oral y Escrita	**6**	**150**
	Introducción a la Lengua de Señas Española	**6**	**150**
	Educación para la Salud	**6**	**150**
	Arte Contemporáneo	**6**	**150**
	Religión, Cultura y Valores	**6**	**150**

RELACIÓN DE ASIGNATURAS OPTATIVAS, DISTRIBUIDAS POR CENTROS EN LOS QUE SE IMPARTEN

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA – ASIGNATURAS OPTATIVAS
Lengua Extranjera: Inglés C1/Francés C1
Literatura Inglesa/Francesa
Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
Metodología de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe (Inglés/Francés)
Expresión y Comunicación Corporal
Cuerpo, Percepción y Habilidad
Educación Física y Salud
Educación Física en el Medio Natural
Juegos y Deportes
Educación Ambiental
Geografía de los Paisajes
Mujeres en la Historia del Arte
Técnicas de Laboratorio de Química
Recursos Didácticos en Expresión Plástica en la Educación Primaria
Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela
Historia de Castilla y León en el Siglo XX
Técnicas de Expresión Oral y Escrita
Religión, Cultura y Valores

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA – ASIGNATURAS OPTATIVAS
Didáctica de la Expresión Musical
Música, Cultura y Diversidad
Formas de Expresión Musical
Conjunto Vocal e Instrumental
Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación Musical
Expresión y Comunicación Corporal
Cuerpo, Percepción y Habilidad
Educación Física y Salud
Educación Física en el Medio Natural
Juegos y Deportes
Educación Ambiental
Ciencia, Tecnología y Sociedad
Expresión Artística en la Sociedad Actual
Geografía y Sociedad
Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela: Matemáticas y Sociedad
Religión, Cultura y Valores

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA– ASIGNATURAS OPTATIVAS
Lengua Extranjera: Inglés C1/Francés C1
Literatura Inglesa/Francesa
Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
Metodología de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe (Inglés/Francés)
A Primer in Biodiversity Issues
Diversity in Mathematics Education
Física Básica para la Formación de Maestros
Didáctica de la Obra de Arte y los Museos
Geografía de Europa
Lingüística
Literatura Española y su Contexto Histórico y Cultural
Didáctica de la Creatividad Literaria
Metodología de la Enseñanza del Español para Extranjeros
Laboratorio de Técnicas Artísticas y Creatividad
Religión, Cultura y Valores

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y T. S. DE VALLADOLID - ASIGNATURAS OPTATIVAS
Fundamentos Psiconeurobiológicos
Psicopatología del Lenguaje
Evaluación e Intervención en los Trastornos del Habla
Evaluación e Intervención en los Trastornos del Lenguaje y SAC
Evaluación e Intervención en los Trastornos de la Lectoescritura
Fundamentos de Neurobiología
Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Discapacidad Sensorial y Motora
Aspectos Evolutivos y Educativos de los Trastornos del Desarrollo y Discapacidad Intelectual.
Atención Psicoeducativa del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales
Didáctica de la Expresión Musical
Música, Cultura y Diversidad
Formas de Expresión Musical
Conjunto Vocal e Instrumental
Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación Musical
Expresión y Comunicación Corporal
Cuerpo, Percepción y Habilidad
Educación Física y Salud
Educación Física en el Medio Natural
Juegos y Deportes
Lengua Extranjera: Inglés C1/Francés C1
Literatura Inglesa/Francesa
Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
Metodología de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe (Inglés/Francés)

Física Básica para la Formación de Maestros
Geografía de Europa: La Unión Europea
Historia Actual de los Países de la Unión Europea
La Educación Artística en Espacios no Formales
Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela. Atención a la Diversidad
Análisis de Textos Literarios
Fundamentos Sociales de la Educación
Técnicas de Comunicación Oral y Escrita
Introducción a la Lengua de Señas Española
Educación Ambiental
Educación para la Salud
Arte Contemporáneo
Religión, Cultura y Valores

Secuenciación de materias y asignaturas del Plan de Estudios de Maestro en Educación Primaria

CURSO	SEMESTRE	MATERIA	ASIGNATURA	ECTS
1º	1º	**Procesos y Contextos Educativos**	Currículo y Sistema Educativo	6
			Organización y Planificación Escolar	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas	Lengua Extranjera: Inglés B1/Francés B1	6
		Sociedad, Familia y Escuela	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación	6
			Educación para la Paz y la Igualdad	6
	2º	**Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad**	Psicología del Desarrollo	6
		Sociedad, Familia y Escuela	Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	6
			Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas	Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza.	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas	Lengua Castellana	6
2º	3º	**Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad**	Psicología del Aprendizaje en Contextos Educativos	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas	Fundamentos de la Forma y del Volumen y Estrategias Didácticas para su Enseñanza.	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas	Lengua Extranjera: Inglés B2/Francés B2	6
		Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual	Fundamentos y Estrategias Didácticas de la Educación Musical	6
			Fundamentos de la Educación Plástica y Visual	6
	4º	**Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad**	Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad	6
		Procesos y Contextos Educativos	Métodos de Investigación e Innovación en Educación	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales	Didáctica de las Ciencias Sociales	6

		Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales	Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales	6
		Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física	Educación Física Escolar	6
3º	5º	**Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales**	Didáctica de las Ciencias Experimentales	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales	Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas	Didáctica de la Lengua Castellana	6
		Materias Integradas en el Módulo de Optatividad	Optativa 1	6
			Optativa 2	6
	6º	**Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual**	Creación Artística y Cultura Visual y Musical	4
		Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física	Potencial Educativo de lo Corporal	6
		Practicum	Practicum I	20
4º	7º	**Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas**	Fundamentos de la Medida, del Tratamiento de la Información y del Azar. Estrategias Didácticas para su Enseñanza.	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas	Literatura Infantil	6
		Materias Integradas en el Módulo de Optatividad	Optativa 3	6
			Optativa 4	6
			Optativa 5	6
	8º	**Practicum**	Practicum II	24
			Trabajo Fin de Grado	6

DISTRIBUCIÓN POR CURSOS DE LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS

MATERIA	ASIGNATURA	CURSO
Audición y Lenguaje	Fundamentos Psiconeurológicos	3º
	Psicopatología del Lenguaje	3º
	Evaluación e Intervención en los Trastornos del Habla	4º
	Evaluación e Intervención en los Trastornos del Lenguaje y SAC	4º
	Evaluación e Intervención en los Trastornos de la Lectoescritura	4º
Educación Especial	Fundamentos de Neurobiología	3º
	Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia	3º
	Aspectos Evolutivos y Educativos de la Discapacidad Sensorial y Motora.	4º
	Aspectos Evolutivos y Educativos de los Trastornos del Desarrollo y Discapacidad Intelectual.	4º
	Atención Psicoeducativa del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales	4º
Educación Musical	Didáctica de la Expresión Musical	4º
	Música, Cultura y Diversidad	3º
	Conjunto Vocal e Instrumental	4º
	Formas de Expresión Musical	3º
	TICs Aplicadas a la Educación Musical	4º
Educación Física	Educación Física y Salud	4º
	Expresión y Comunicación Corporal	3º
	Educación Física en el Medio Natural	4º
	Juegos y Deporte	3º
	Cuerpo, Percepción y Habilidad	4º
Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	Lengua Extranjera: Inglés C1/Francés C1	3º
	Literatura Inglesa/Francesa	4º
	Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	3º
	Metodología de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	4º
	Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe (Inglés/Francés)	4º

Entorno, Naturaleza y Sociedad	**Educación Ambiental**	**3º**
	Ciencia, Tecnología y Sociedad	**4º**
	Expresión Artística en la Sociedad Actual	**4º**
	Geografía y Sociedad	**4º**
	Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela: Matemáticas y Sociedad	**3º**
Lengua castellana, Literatura y Creatividad	**Lingüística**	**3º**
	Literatura Española y su Contexto Histórico y Cultural	**3º**
	Didáctica de la Creatividad Literaria	**4º**
	Metodología de la Enseñanza del Español para Extranjeros	**4º**
	Laboratorio de Técnicas Artísticas y Creatividad	**4º**
Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y Matemáticas	**A Primer in Biodiversity Issues**	**3º**
	Diversity in Mathematics Education	**3º**
	Física Básica para la Formación de Maestros	**4º**
	Didáctica de la Obra de Arte y los Museos	**4º**
	Geografía de Europa	**4º**
Optatividad Libre	**Geografía de los Paisajes**	**4º**
	Mujeres en la Hª del Arte	**4º**
	Técnicas de Laboratorio de Química	**4º**
	Recursos Didácticos en Expresión Plástica en la E. Primaria	**4º**
	Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela.	**3º**
	Historia de Castilla y León en el siglo XX	**4º**
	Técnicas de Expresión Oral y Escrita	**3º**
	Geografía de Europa: La Unión Europea	**4º**
	Historia Actual de los Países de la Unión Europea	**3º**
	La Educación Artística en Espacios no Formales	**4º**
	Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela. Atención a la Diversidad.	**3º**
	Análisis de Textos Literarios	**4º**
	Fundamentos Sociales de la Educación	**3º**
	Técnicas de Comunicación Oral y Escrita	**3º**

	Introducción a la Lengua de Señas Española	**4º**
	Educación para la Salud	**4º**
	Arte Contemporáneo	**4º**
	Religión, Cultura y Valores	**4º**

ATRIBUCIÓN DE LA DOCENCIA DE LAS MATERIAS Y ASIGNATURAS A LOS DEPARTAMENTOS DE LA UVa

MÓDULO DE FORMACIÓN BÁSICA (60 ECTS)						
MATERIA	**ASIGNATURA**	ECTS	**PALENCIA**	**SEGOVIA**	**SORIA**	**VALLADOLID**
Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	Psicología del Desarrollo	6	PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA
	Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad	6	PEDAGOGÍA	PSICOLOGÍA (3) PEDAGOGÍA (3)	PSICOLOGÍA (3) PEDAGOGÍA (3)	PEDAGOGÍA (3) PSICOLOGÍA (3)
	Psicología del Aprendizaje en Contextos Educativos	6	PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA
Procesos y Contextos Educativos	Currículo y Sistema Educativo	6	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA (3) Fª Y T. E HIST. DE LA EDUCACIÓN ... (3)
	Métodos de Investigación e Innovación en Educación	6	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA (2) PSICOLOGÍA (2) SOCIOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL (2)	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA (3) PSICOLOGÍA (3)
	Organización y Planificación Escolar	6	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA
Sociedad, Familia y Escuela	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación	6	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA
	Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	6	FILOSOFÍA Y TEORÍA E Hª DE LA EDUCACIÓN ... (3) SOCIOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL (3)	SOCIOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL	SOCIOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL	SOCIOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL
	Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias	6	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA	PEDAGOGÍA (3) PSICOLOGÍA (3)
	Educación para la Paz y la Igualdad	6	DIDÁCTICA DE LAS CC. SOCIALES Y EXPERIMENTALES	PEDAGOGÍA (3) DID. EXP. MUS. PLÁ. Y CORPORAL (3)	SOCIOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL	PEDAGOGÍA (3) PSICOLOGÍA (3)

MÓDULO DE FORMACIÓN DIDÁCTICO-DISCIPLINAR (100 ECTS)						
MATERIA	**ASIGNATURA**	ECTS	**PALENCIA**	**SEGOVIA**	**SORIA**	**VALLADOLID**
Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales	Didáctica de las Ciencias Sociales	6	DIDÁCTICA DE LAS CC. SOCIALES Y EXPERIMENTALES	DID. CIENCIAS SOCIALES... (2) GEOGRAFÍA (2) HISTORIA M. C. (2)	GEOGRAFÍA (3) HISTORIA MODERNA... (3)	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES
	Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales	6	DIDÁCTICA DE LAS CC. SOCIALES Y EXPERIMENTALES	DID. CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES	DID. DE LAS CC. SOCI. Y EXPERIM	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES
Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales	Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales	6	DIDÁCTICA DE LAS CC. SOCIALES Y EXPERIMENTALES	DID. CC. SOCIAL., EXPERIMENTAL. (2) FÍS. MATERIA C. (2) FÍSICA APLICADA (2)	DID. DE LAS CC. SOCIALES Y EXPERIM (3) - FÍSICA APLICADA (3)	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES
	Didáctica de las Ciencias Experimentales	6	DIDÁCTICA DE LAS CC. SOCIALES Y EXPERIMENTALES	DID. CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES	DIDÁCTICA DE LAS CC. SOCIALES Y EXPERIMENTALES	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES
Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas	Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza.	6	ANÁLISIS MATEMÁTICO Y DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA	ANÁLISIS MAT. Y DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA	MATEMÁTICA APLICADA	ANÁLISIS MATEM. Y DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA.
	Fundamentos de la Forma y del Volumen y Estrategias Didácticas para su Enseñanza.	6	ANÁLISIS MATEMÁTICO Y DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA	ANÁLISIS MAT. Y DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA	MATEMÁTICA APLICADA	ANÁLISIS MATEM. Y DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA.
	Fundamentos de la Medida, del Tratamiento de la Información y del Azar. Estrategias Didácticas para su Enseñanza.	6	ANÁLISIS MATEMÁTICO Y DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA	ANÁLISIS MAT. Y DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA	MATEMÁTICA APLICADA	ANÁLISIS MAT. Y DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA.
Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas	Lengua Castellana	6	LENGUA ESPAÑOLA	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA	LENGUA ESPAÑOLA	LENGUA ESPAÑOLA

MÓDULO DE FORMACIÓN DIDÁCTICO-DISCIPLINAR (100 ECTS)						
MATERIA	**ASIGNATURA**	ECTS	**PALENCIA**	**SEGOVIA**	**SORIA**	**VALLADOLID**
	Literatura Infantil	6	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA	LITERATURA ESPAÑOLA Y Tª DE LA LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.
	Didáctica de la Lengua Castellana	6	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.
	Lengua Extranjera: Inglés B1/Francés B1	6	FILOLOGÍA INGLESA/DLYL	DID. DE LA LENGUA Y LITERATURA – FILOLOGÍA INGLESA	FILOLOGÍA INGLESA/FILOLOGÍA FRANCESA Y ALEMANA	FILOLOGÍA INGLESA. FILOLOGÍA FRANCESA Y ALEMANA.
	Lengua Extranjera: Inglés B2/Francés B2	6	FILOLOGÍA INGLESA/ FILOLOGÍA FRANCESA Y ALEMANA (3) DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA (3)	DID. DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (3) FILOLOGÍA INGLESA/ FILOLOGÍA FRANCESA Y ALEMANA (3)	FILOLOGÍA INGLESA/FILOLOGÍA FRANCESA Y ALEMANA	FILOLOGÍA INGLESA. FILOLOGÍA FRANCESA Y ALEMANA
Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual	Fundamentos y Estrategias Didácticas de la Educación Musical	6	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Fundamentos de la Educación Plástica y Visual	6	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

MÓDULO DE FORMACIÓN DIDÁCTICO-DISCIPLINAR (100 ECTS)						
MATERIA	**ASIGNATURA**	ECTS	**PALENCIA**	**SEGOVIA**	**SORIA**	**VALLADOLID**
	Creación Artística y Cultura Visual y Musical	4	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física	Educación Física Escolar	6	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Potencial Educativo de lo Corporal	6	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

MATERIAS OPTATIVAS (30 ECTS) . E. U. EDUCACIÓN DE PALENCIA			
MATERIA	**ASIGNATURA**	**ECTS**	**DEPARTAMENTO**
Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	Lengua Extranjera: Inglés C1/Francés C1	6	Didáctica de la Lengua y la Literatura Filología inglesa/Filología Francesa y Alemana
	Literatura Inglesa/Francesa	6	Didáctica de la Lengua y la Literatura
	Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	6	Didáctica de la Lengua y la Literatura
	Metodología de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	6	Didáctica de la Lengua y la Literatura
	Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe (Inglés/Francés)	6	Didáctica de la Lengua y la Literatura
Educación Física	Expresión y Comunicación Corporal	6	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
	Cuerpo, Percepción y Habilidad	6	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
	Educación Física y Salud	6	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
	Educación Física en el Medio Natural	6	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
	Juegos y Deportes	6	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Entorno, Naturaleza y Sociedad	Educación Ambiental	6	Didáctica de las CC. Sociales y Experimentales
Optatividad Libre	Geografía de los Paisajes	6	Geografía
	Mujeres en la Historia del Arte	6	Historia del Arte
	Técnicas de Laboratorio de Química	6	Ciencias Agroforestales
	Recursos Didácticos en Expresión Plástica en la E. Primaria	6	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
	Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela	6	Análisis Matemático y Didáctica de la Matemática
	Historia de Castilla y León en el siglo XX	6	Historia Contemporánea
	Técnicas de Expresión Oral y Escrita	6	Lengua española
	Religión, Cultura y Valores	6	Didáctica de las CC. Sociales y Experimentales (Religión Católica)

MATERIAS OPTATIVAS (30 ECTS) . E. U. MAGISTERIO DE SEGOVIA			
MATERIA	**ASIGNATURA**	**ECTS**	**DEPARTAMENTO**
Educación Musical	Didáctica de la Expresión Musical	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Música, Cultura y Diversidad	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Formas de Expresión Musical	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Conjunto Vocal e Instrumental	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación Musical	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
Educación Física	Educación Física y Salud	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Expresión y Comunicación Corporal	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Educación Física en el Medio Natural	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Juegos y Deportes	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Cuerpo, Percepción y Habilidad	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
Entorno, Naturaleza y Sociedad	Educación Ambiental	6	DID. CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (2) – FÍSICA APLICADA (2) – FISICA DE LA MATERIA CONDENSADA (2)
	Ciencia, Tecnología y Sociedad	6	DID. CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (2) – FÍSICA APLICADA (2) – FISICA DE LA MATERIA CONDENSADA (2)
	Expresión Artística en la Sociedad Actual	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Geografía y Sociedad	6	GEOGRAFÍA
	Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela: Matemáticas y Sociedad	6	ANÁLISIS MATEMÁTICO Y DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS
Optatividad Libre	Religión, Cultura y Valores	6	DID. CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (Religión Católica)

MATERIAS OPTATIVAS (30 ECTS) . E. U. EDUCACIÓN DE SORIA			
MATERIA	**ASIGNATURA**	**ECTS**	**DEPARTAMENTO**
Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	Lengua Extranjera: Inglés C1/Francés C1	6	FILOLOGÍA INGLESA/FILOLOGÍA FRANCESA Y ALEMANA
	Literatura Inglesa/Francesa	6	FILOLOGÍA INGLESA/FILOLOGÍA FRANCESA Y ALEMANA
	Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	6	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
	Metodología de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	6	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
	Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe (Inglés/Francés)	6	FILOLOGÍA INGLESA/FILOLOGÍA FRANCESA Y ALEMANA
Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y Matemáticas	A primer in Biodiversity Issues	6	CIENCIAS AGROFORESTALES
	Diversity in Mathematics Education	6	MATEMÁTICA APLICADA
	Física Básica para la Formación de Maestros	6	FÍSICA APLICADA
	Didáctica de la Obra de Arte y los Museos	6	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES
	Geografía de Europa	6	GEOGRAFÍA
Lengua Castellana, Literatura y Creatividad	Lingüística	6	LENGUA ESPAÑOLA
	Literatura Española y su Contexto Histórico y Cultural	6	LITERATURA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA (3) / HISTORIA MODERNA…. (3)
	Didáctica de la Creatividad Literaria	6	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
	Metodología de la Enseñanza del Español para Extranjeros	6	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
	Laboratorio de Técnicas Artísticas y Creatividad	6	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
Optatividad Libre	Religión, Cultura y Valores	6	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (Religión Católica)

MATERIAS OPTATIVAS (30 ECTS) FACULTAD DE EDUCACIÓN Y T. S. VALLADOLID			
MATERIA	**ASIGNATURA**	**ECTS**	**DEPARTAMENTO**
Audición y Lenguaje	Fundamentos Psiconeurobiológicos	6	ANATOMÍA Y RADIOLOGÍA (3) – PSICOLOGÍA (3)
	Psicopatología del Lenguaje	6	PSICOLOGÍA
	Evaluación e Intervención en los Trastornos del Habla	4	PSICOLOGÍA
	Evaluación e Intervención en los Trastornos del Lenguaje y SAC	8	PSICOLOGÍA
	Evaluación e Intervención en los Trastornos de la Lecto-escritura	6	PSICOLOGÍA
Educación Especial	Fundamentos de Neurobiología	6	ANATOMÍA Y RADIOLOGÍA.
	Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia	6	PSICOLOGÍA
	Aspectos Evolutivos y Educativos de la Discapacidad Sensorial y Motora	6	PEDAGOGÍA (3) – PSICOLOGÍA (3)
	Aspectos Evolutivos y Educativos de los Trastornos del Desarrollo y Discapacidad Intelectual.	8	PEDAGOGÍA (3) – PSICOLOGÍA (3)
	Atención Psicoeducativa del Alumnado con altas Capacidades Intelectuales	4	PEDAGOGÍA (3) - PSICOLOGÍA (3)
Educación Musical	Didáctica de la Expresión Musical	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Música, Cultura y Diversidad	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Formas de Expresión Musical	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Conjunto Vocal e Instrumental	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación Musical	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
Educación Física	Educación Física y Salud	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL (2) ANATOMÍA Y RADIOLOGÍA (2) – MEDICINA (2)
	Expresión y Comunicación Corporal	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Educación Física en el Medio Natural	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Juegos y Deportes	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Cuerpo, Percepción y Habilidad	6	DID. EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
Lengua Extranjera	Lengua Extranjera: Inglés C1/Francés C1	6	FILOLOGÍA INGLESA. FILOLOGÍA FRANCESA Y ALEMANA.

MATERIAS OPTATIVAS (30 ECTS) FACULTAD DE EDUCACIÓN Y T. S. VALLADOLID			
MATERIA	**ASIGNATURA**	**ECTS**	**DEPARTAMENTO**
(Inglés/Francés)	Literatura Inglesa/Francesa	6	FILOLOGÍA INGLESA. FILOLOGÍA FRANCESA Y ALEMANA.
	Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	6	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.
	Metodología de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés)	6	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.
	Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe (Inglés/Francés)	6	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
CC. Sociales, CC. Experimentales y Matemáticas	Física Básica para la Formación de Maestros	6	FÍSICA APLICADA
Entorno, Naturaleza y Sociedad	Educación Ambiental	6	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES
Optatividad Libre	Geografía de Europa: La Unión Europea	6	GEOGRAFÍA
	Historia Actual de los Países de la Unión Europea	6	HISTORIA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA
	La Educación Artísticas en Espacios no Formales	6	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
	Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela. Atención a la Diversidad.	6	ANÁLISIS MATEMÁTICO Y DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA
	Análisis de Textos Literarios	6	LITERATURA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA
	Fundamentos Sociales de la Educación	6	SOCIOLOGIA Y TRABAJO SOCIAL
	Técnicas de Comunicación Oral y Escrita	6	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.
	Introducción a la Lengua de Señas Española	6	LENGUA ESPAÑOLA
	Educación para la Salud	6	BIOLOGÍA CELULAR (3) - DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (3).
	Arte Contemporáneo	6	HISTORIA DEL ARTE
	Religión, Cultura y Valores	6	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (Religión Católica)

5.2. MOVILIDAD DE ESTUDIANTES PROPIOS Y DE ACOGIDA

a. Procedimientos para la organización de la movilidad de los estudiantes propios y de acogida.

La Universidad de Valladolid y, en particular, sus Escuelas y Facultad de Educación, son conscientes de la importancia que tienen en la formación de maestros los programas de movilidad de estudiantes que realizan y coordinan los Vicerrectorados de Relaciones Institucionales y de Estudiantes y Empleo, desde sus servicios de Relaciones Internacionales y de Alumnos y Gestión Académica, respectivamente.

Como docentes, somos conscientes de la necesidad de conocimiento de otras culturas, de otras formas de saber, ser y hacer, y ésta es la razón por la que consideramos que nuestro alumnado debe tener la oportunidad de realizar una inmersión completa en ambientes educativos diferentes de los de nuestro entorno para, así, desarrollar su capacidad crítica y ampliar criterios de formación y actuación.

Existen tres modalidades de movilidad de estudiantes:

1. Movilidad para realizar estudios reconocidos en un país extranjero por un periodo de entre 6 y 9 meses. Esta movilidad depende de cada una de las titulaciones que accedan a ella.
2. Movilidad para realizar prácticas en empresas en el extranjero.
3. Movilidad para realizar estudios reconocidos en otra universidad española durante un curso académico completo.

En el caso de las dos primeras modalidades el Vicerrectorado de Relaciones Institucionales, desde su Servicio de Relaciones Internacionales, realiza la convocatoria de todas las becas ofertadas para estas titulaciones de formación de maestros, junto con todas las de las demás titulaciones de todos los centros y campus de la Uva. Los estudiantes solicitan la beca on-line y los responsables académicos de la titulación realizan una preselección atendiendo a los méritos académicos, siendo requisito necesario el conocimiento del idioma correspondiente. Para ello se debe acreditar un conocimiento básico del idioma o bien la realización de una prueba de nivel del idioma correspondiente.

La Universidad de Valladolid, y específicamente en esta titulación, tiene establecida como acción prioritaria la movilidad de sus estudiantes y profesores. Para ello la Uva tiene firmados convenios ERASMUS y convenios con instituciones de otros países del mundo descritos.

Existen dos modalidades de movilidad de estudiantes: Movilidad para realizar estudios reconocidos por un periodo generalmente de 9 meses (depende de cada titulación) y movilidad para realizar prácticas en empresas en el extranjero.

La Uva dispone de una Normativa de Reconocimiento Académico para Estudiantes de Intercambio en el Marco de ERASMUS, Otros Programas Internacionales (UE/EEUU, UE/Canadá, etc…) y de Convenios Bilaterales, que regula esta actividad y establece el uso del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos: Contrato de Estudios, Expediente y Guía ECTS, etc…con el fin de asegurar el reconocimiento académico de los estudios realizados en las universidades de acogida. El Centro/Titulación (depende) dispone de un Coordinador para estos intercambios y todos los convenios tienen un responsable académico encargado de establecer las equivalencias de asignaturas y cursos, ofrecer información actualizada de la oferta académica a los estudiantes participantes e informar al responsable académico de la universidad de acogida de la llegada de nuestros estudiantes. El Centro dispone igualmente de un becario de apoyo para todas las actividades relacionadas con esta actividad.

Se realiza una sesión informativa en el Centro donde se explican las condiciones y requisitos para acceder a estos intercambios, las ayudas financieras disponibles, cómo solicitar las becas, cursos de lenguas extranjeras, otras ayudas complementarias, reconocimiento académico y toda la oferta disponible en esta titulación.

El Vicerrectorado de Relaciones Institucionales, desde su Servicio de Relaciones Internacionales, realiza la convocatoria de todas las becas ofertadas para esta titulación, junto con todas las de las demás titulaciones de todos los centros y campus de la Uva. Los estudiantes solicitan la beca on-line y los responsables académicos de la titulación realizan una preselección atendiendo a los méritos académicos, siendo requisito necesario el conocimiento del idioma correspondiente.

Los estudios realizados en la universidad de acogida en el marco de estos programas son plenamente reconocidos en la Uva, según lo establecido en la Normativa, e incorporados en el expediente del estudiante indicando que se han realizado en el extranjero en el marco de estos programas.

Existe igualmente la posibilidad de disfrutar de una beca ERASMUS para realizar prácticas reconocidas en una empresa en otro país de Europa. Para

ello, esta titulación dispone de un tutor de prácticas encargado de la supervisión de la misma.

Durante el curso académico 2007/2008 se enviaron y recibieron el número de estudiantes descrito procedentes de universidades de los países descritos en la lista de convenios.

La titulación dispone igualmente de becas ERASMUS para el profesorado tanto para impartir docencia como formación.

Esta titulación tiene firmado un convenio con las universidades descritas por el cual nuestros estudiantes pueden obtener la titulación de referencia por esta universidad siempre que cumpla los requisitos establecidos en dicho convenio, es decir realizar una serie de asignaturas durante un curso académico o dos en estas universidades. Dicha estancia se realiza en el marco de los programas de intercambio ya existentes, es decir, ERASMUS y programas internacionales.

En el caso de la tercera modalidad, las condiciones actuales de acceso a la última de las modalidades relacionadas son las siguientes:

- En planes renovados superados 30 créditos en Diplomaturas o Ingenierías Técnicas y Arquitectura Técnica, y 90 créditos si se trata de Licenciaturas, Ingenierías y Arquitectura y estar matriculados de al menos 30 créditos para ambos casos.
- En planes no renovados superadas al menos la mitad de las asignaturas del primer curso en Diplomaturas o Ingenierías Técnicas y Arquitectura Técnica, y al menos un curso y medio si se trata de Licenciaturas, Ingenierías y Arquitectura y estar matriculados como mínimo de la mitad de las asignaturas de un curso para ambos casos.
- No pueden cursarse por este sistema de intercambio las asignaturas calificadas con SUSPENSO con anterioridad en su Centro de Origen.
- El criterio de selección será la nota media del expediente del alumno y la valoración de una memoria justificativa elaborada por el mismo.

De cara a organizar la movilidad de los estudiantes, en cualquiera de las tres modalidades descritas previamente se llevan a cabo diversas acciones coordinadas:

- Se preparan seminarios de formación antes de la salida para ofrecerles un primer contacto. En estos seminarios, se les proporciona asimismo información sobre temas didácticos concretos que encontrarán en los diferentes Centros y su papel en ellos.

- Se realizan visitas a los diferentes centros de acogida por parte del profesorado para el seguimiento del alumnado, lo que nos permite conocer otras realidades socio-culturales y lingüísticas e innovaciones que se van incorporando a nivel metodológico, consiguiendo así mejorar las practicas educativas, y evitando de este modo la visión endocéntrica de la que a veces pecamos el profesorado. El intercambio de experiencias siempre es muy positivo a todos los niveles.
- Se realizan sesiones informativas en cada uno de los centros para explicar las condiciones y requisitos necesarios para acceder a estos intercambios, las ayudas financieras disponibles, los protocolos de solicitud de las becas, cursos de lenguas extranjeras, otras ayudas complementarias, el reconocimiento académico y toda la oferta disponible en la titulación escogida.

Los estudios realizados en la universidad de acogida en el marco de estos programas son plenamente reconocidos en la Uva, según lo establecido en la Normativa, e incorporados en el expediente del estudiante indicando dónde se han realizado.

b. Sistema de reconocimiento y acumulación de créditos ECTS

En lo que respecta al sistema de reconocimiento y acumulación de créditos ECTS, la Uva dispone también de una Normativa de Reconocimiento Académico para Estudiantes de Intercambio en el Marco de ERASMUS, Otros Programas Internacionales (UE/EEUU, UE/Canadá, etc….) y de Convenios Bilaterales, que regulan esta actividad y establecen el uso del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos: Contrato de Estudios, Expediente y Guía ECTS, etc…con el fin de asegurar el reconocimiento académico de los estudios realizados en las universidades de acogida. El Centro o Titulación elegida, dispone de un Coordinador para estos intercambios y todos los convenios tienen un responsable académico encargado de establecer las equivalencias de asignaturas y cursos, ofrecer información actualizada de la oferta académica a los estudiantes participantes e informar al responsable académico de la universidad de acogida de la llegada de nuestros estudiantes. El Centro dispone igualmente de un becario de apoyo para todas las actividades relacionadas con esta actividad.

c. Convenios de colaboración y experiencia del centro en movilidad de estudiantes propios y de acogida.

La UVa tiene firmados, en el ámbito de la educación y, en particular, de la formación del profesorado, 65 convenios ERASMUS y otros tantos convenios con instituciones de otros países del mundo, así como un convenio trilateral especial junto con el British Council y el Ministerio de Educación y Ciencia y Deportes. Con este último, que engloba todos los campus de esta universidad, se pretende fundamentalmente que nuestro alumnado experimente de manera directa la forma de vida en otro país, el conocimiento de su cultura, costumbres, tradiciones, etc.; en este caso concreto hablamos de Gran Bretaña, en pequeñas ciudades como Leeds y Worcester, donde tendrán la oportunidad de acercarse al sistema educativo británico, primordial en nuestros días, y en especial en la sociedad actual, en la que la tendencia educativa nos está llevando a la implantación de secciones bilingües en prácticamente la totalidad de los Centros Educativos de Educación Primaria así como a una atención cada vez más intensa a la enseñanza del inglés en edades tempranas. Además, el hecho de que sea una experiencia intercampus ayuda al alumnado a interrelacionarse, ya que de otro modo sería casi imposible un conocimiento mutuo.

Gracias a estos intercambios nuestro alumnado tiene la opción de involucrarse en experiencias formativas enriquecedoras, sin duda, para su futuro profesional.

Centro/Campus	**PAÍS**	***Nombre***	**RESPONSABLE**
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Alemania	**CARL VON OSSIETZKY UNIVERSITÄT OLDENBURG**	María Cruz Tejedor Domingo
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Alemania	**JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN**	*Lucio Martínez Álvarez*
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Alemania	**TECHNISCHE UNIVERSITÄT CAROLO-WILHELMINA ZU BRAUNSCHWEIG**	Nicolás Bores Calle
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Francia	**INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES DES PAYS DE LA LOIRE**	*Marcelino Vaca Escribano*

Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Francia	**UNIVERSITÉ DE NANTES**	*Marcelino Vaca Escribano*
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Italia	**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI URBINO**	*Jesús A. Valero Matas*
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Países Bajos	**HOGESCHOOL VAN UTRECHT**	*Julia Boronat Mundina*
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Países Bajos	**UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM [INSTITUUT VOOR DE LERARENOPLEIDING]**	*María Cruz Tejedor Domingo*
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Portugal	**INSTITUTO POLITECNICO DE BRAGANÇA**	*Julia Boronat Mundina*
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Portugal	**INSTITUTO POLITECNICO DE CASTELO BRANCO**	*María Elena Ruiz Ruiz*
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Portugal	**INSTITUTO POLITECNICO DE CASTELO BRANCO**	*Nicolás Bores Calle*
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Portugal	**INSTITUTO POLITECNICO DE CASTELO BRANCO**	*Jesús A. Valero Matas*
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Portugal	**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA**	*Lucio Martínez Álvarez*
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Portugal	**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA**	*Lucio Martínez Álvarez*
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Portugal	**UNIVERSIDADE DE TRAS-OSMONTES E ALTO DOURO**	*José Miguel Gutiérrez Pequeño*
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Reino Unido	**LEEDS METROPOLITAN UNIVERSITY**	*Lucio Martínez Álvarez*
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Reino Unido	**LOUGHBOROUGH UNIVERSITY**	*Lucio Martínez Álvarez*
Escuela Universitaria de Magisterio *Nuestra Señora de la Fuencisla* (Segovia)	Portugal	**INSTITUTO SUPERIOR POLITECNICO DE VISEU**	*David Carabias*
Escuela Universitaria de Magisterio *Nuestra Señora de la Fuencisla* (Segovia)	Portugal	**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA**	*David Carabias*
Escuela Universitaria de Magisterio *Nuestra Señora de*	Portugal	**UNIVERSIDADE TECNICA DE LISBOA - FACULDADE DE**	*David Carabias*

la Fuencisla (Segovia)		**MOTRICIDADE HUMANA**	
Escuela Universitaria de Educación (Soria)	Alemania	**UNIVERSITÄT HILDESHEIM**	*José Mª Marbán Prieto*
Escuela Universitaria de Educación (Soria)	Dinamarca	**KØBENHAVNS DAG OG AFTENSEMINARIUM**	José Mª Marbán Prieto
Escuela Universitaria de Educación (Soria)	Francia	**INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES - TOULOUSE**	Teresa Gil Prieto
Escuela Universitaria de Educación (Soria)	Grecia	**UNIVERSITY OF CRETE**	José Mª Marbán Prieto
Escuela Universitaria de Educación (Soria)	Irlanda	**FROEBEL COLLEGE OF EDUCATION**	Francisco José Francisco Carrera
Escuela Universitaria de Educación (Soria)	Países Bajos	**HAAGSE HOGESCHOOL (CENTRAAL INSTITUUT)**	Carmen Pineda Clavaguera
Escuela Universitaria de Educación (Soria)	Portugal	**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**	Pilar Rodrigo Lacueva
Escuela Universitaria de Educación (Soria)	Portugal	**UNIVERSIDADE DE AVEIRO**	Elena Jiménez García
Escuela Universitaria de Educación (Soria)	República Checa	**UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA**	Ana Campos Pineda
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Alemania	**CARL VON OSSIETZKY** **UNIVERSITÄT OLDENBURG**	*Antonio Fraile Aranda*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Alemania	**JOHANN WOLFGANG** **GOETHE UNIVERSITÄT** **FRANKFURT AM MAIN**	*Raúl de Prado Núñez*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Alemania	**UNIVERSITÄT AUGSBURG**	*Beatriz Coca Méndez*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Alemania	**UNIVERSITÄT BIELEFELD**	*Luis Carro Sancristóbal*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Austria	**STIFTUNG PÄDAGOGISCHE** **AKADEMIE BURGENLAND**	*Luis Carro Sancristóbal*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Bélgica	**UNIVERSITEIT GENT**	*Juan M. Prieto Lobato*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Bélgica	**UNIVERSITEIT GENT**	*Luis Carro Sancristóbal*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Chipre	**UNIVERSITY OF CYPRUS**	*María José Sáez Brezmes*

Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Francia	**INSTITUT RÉGIONAL DU TRAVAIL SOCIAL (IRTS) DE LORRAINE**	*Juan M. Prieto Lobato*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Francia	**INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAITRES D'AQUITAINE (I.U.F.M.)**	*Tomás Díaz González*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Francia	**UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST – ANGERS**	*Beatriz Coca Méndez*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Francia	**UNIVERSITÉ DE ROUEN HAUTE NORMANDIE**	*Rosa Alonso Díaz*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Francia	**UNIVERSITÉ DE ROUEN HAUTE NORMANDIE**	*Rosa Alonso Díaz*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Francia	**UNIVERSITÉ DU HAVRE**	*Juan M. Prieto Lobato*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Francia	**UNIVERSITÉ PAUL VALERY - MONTPELLIER III**	*Beatriz Coca Méndez*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Italia	**ISTITUTO UNIVERSITARIO SCIENZE MOTORIE**	*Antonio Fraile Aranda*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Italia	**UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO**	*Luis Carro Sancristóbal*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Italia	**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA TUSCIA**	*Antonio Fraile Aranda*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Italia	**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI**	*Henar Herrero Suárez*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Italia	**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA**	*Antonio Fraile Aranda*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Italia	**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA**	*Antonio Fraile Aranda*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Italia	**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FOGGIA**	*Henar Herrero Suárez*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Italia	**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PERUGIA**	*Natividad De la Red Vega*
Facultad de Educación y	Italia	**UNIVERSITÀ DEL SALENTO**	*José Carlos Fernández*

Trabajo Social (Valladolid)			*Sanchidrián*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Italia	**UNIVERSITÀ LUMSA DI ROMA**	*Natividad De la Red Vega*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Portugal	**INSTITUTO PIAGET - COOPERATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL E ECOLÓGICO, C.R.L. (PORTO)**	*Henar Herrero Suárez*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Portugal	**INSTITUTO POLITECNICO DE CASTELO BRANCO**	*Luis Carro Sancristóbal*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Portugal	**INSTITUTO SUPERIOR POLITECNICO DE VISEU**	*María del Valle Flores Lucas*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Portugal	**UNIVERSIDADE DE LISBOA**	*Isidoro González Gallego*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Portugal	**UNIVERSIDADE DE TRAS-OSMONTES E ALTO DOURO**	*Juan M. Prieto Lobato*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Portugal	**UNIVERSIDADE DO PORTO**	*Antonio Fraile Aranda*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Portugal	**UNIVERSIDADE LUSÍADA**	*Juan M. Prieto Lobato*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Portugal	**UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE**	*María del Valle Flores Lucas*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Reino Unido	**UNIVERSITY OF GLASGOW**	*Raúl De Prado Núñez*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Reino Unido	**UNIVERSITY OF READING**	*José Lino Barrio Valencia*
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Suecia	**UNIVERSITY OF GAVLE**	*Luis Carro Sancristóbal*

Asimismo, los centros de Valladolid, Palencia y Soria están también integrados en el Programa de Movilidad SICUE. A continuación se reseñan los convenios establecidos en este marco por la Universidad de Valladolid con otras universidades españolas en el ámbito de la formación de maestros

de Educación Primaria, incluyendo todas las actuales especialidades que quedarán integradas en el futuro grado de *Maestro –o Maestra- en Educación Primaria* en forma de menciones cualificadoras:

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL				
TITULACIÓN	**UNIVERSIDAD**		**Número total**	
Nombre	De	A	Estudiantes	Meses
MAESTRO ESPECIALIDAD EN AUDICIÓN Y LENGUAJE	Valladolid	Universidad de Cádiz	2	9
	Valladolid	Universidad de Granada (Campus de Melilla)	2	4
	Valladolid	Universidad de Granada	1	9
	Valladolid	Universidade da Coruña	2	9
	Valladolid	Universidad de León	4	9
	Valladolid	Universidad de Salamanca (Campus de Ávila)	2	9
	Valladolid	Universitat de València	2	9
MAESTRO ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN ESPECIAL	Valladolid	Universidat de Barcelona	2	9
	Valladolid	Universidad de Granada (Campus de Melilla)	2	4
	Valladolid	Universidad de Granada	1	9
	Valladolid	Universidad de León	1	9
	Valladolid	Universidad de Málaga	1	9
	Valladolid	Universidad de Murcia	2	9
	Valladolid	Universidad de Oviedo	2	9
	Valladolid	Universidad de Sevilla	3	9
	Valladolid	Universitat de València	2	9
MAESTRO ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA	Valladolid	Universidad de Alicante	2	9
	Valladolid	Universidad de Cantabria	2	9
	Valladolid	Universidad de Castilla-La Mancha (Campus de Toledo)	1	9
	Valladolid	Universidad de Granada (Campus de Melilla)	2	4

	Valladolid	Universidad de Granada	1	9
	Valladolid	Universidad de La Laguna	2	9
	Valladolid	Universitat de les Illes Balears	1	6
	Valladolid	Universidad de León	1	9
	Valladolid	Universidad de Murcia	2	9
	Valladolid	Universidad de Oviedo	2	9
	Valladolid	Universidade de Santiago de Compostela	1	9
	Valladolid	Universidad de Sevilla	3	9
	Valladolid	Universidad de Valencia	2	9

TITULACIÓN	UNIVERSIDAD		Número total	
Nombre	De	A	Estudiantes	Meses
MAESTRO ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN MUSICAL	Valladolid	Universidad de Granada (Campus de Melilla)	2	4
	Valladolid	Universidad de Granada	1	9
	Valladolid	Universidad de La Laguna	2	9
	Valladolid	Universitat de les Illes Balears	1	6
	Valladolid	Universidad de León	1	9
	Valladolid	Universidad de Málaga	1	4
	Valladolid	Universidad de Murcia	2	9
	Valladolid	Universidad de Oviedo	2	9
	Valladolid	Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (Bilbao)	2	9
	Valladolid	Universidade de Santiago de Compostela	3	9
	Valladolid	Universidad de Sevilla	3	9
	Valladolid	Universitat de València	2	9
	Valladolid	Universidad de Zaragoza	2	9
MAESTRO ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA	Valladolid	Universidad de Cantabria	2	9
	Valladolid	Universidad de Granada	1	9
	Valladolid	Universidad de Granada (Campus de Melilla)	2	4
	Valladolid	Universidad de La Laguna	2	9

	Valladolid	Universitat de les Illes Balears	2	6
	Valladolid	Universidad de León	1	9
	Valladolid	Universidad de Murcia	2	9
	Valladolid	Universidad de Oviedo	2	9
	Valladolid	Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (Bilbao)	2	9
	Valladolid	Universidad de Sevilla	3	9
	Valladolid	Universitat de València	2	9

TITULACIÓN	UNIVERSIDAD		Número total	
Nombre	De	A	Estudiantes	Meses
MAESTRO ESPECIALIDAD EN LENGUA EXTRANJERA	Valladolid	Universidad de Cantabria	2	9
	Valladolid	Universidad de Granada (Campus de Melilla)	2	4
	Valladolid	Universidad de Granada (Francés)	1	9
	Valladolid	Universidad de Granada (Inglés)	1	9
	Valladolid	Universidad de La Laguna	2	9
	Valladolid	Universitat de les Illes Baleares	1	6
	Valladolid	Universidad de León (Inglés)	1	9
	Valladolid	Universidad de Oviedo	2	9
	Valladolid	Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (Bilbao)	2	9
	Valladolid	Universidad de Santiago de Compostela	3	9
	Valladolid	Universidad de Murcia (Francés)	2	9
	Valladolid	Universidad de Murcia (Inglés)	2	9
	Valladolid	Universidad de Sevilla	3	9
	Valladolid	Universitat de València	2	9

DIPLOMADO EN EDUCACIÓN SOCIAL	Valladolid	Universitat Autònoma de Barcelona	1	4
	Valladolid	Universitat de Barcelona	2	4
	Valladolid	Universitat de Barcelona	2	9
	Valladolid	Universidad de Extremadura	5	9
	Valladolid	Universidad de Granada	2	9
	Valladolid	Universidad de Huelva	1	9
	Valladolid	Universitat de les Illes Balears	2	6
	Valladolid	Universitat de Lleida	4	9
	Valladolid	Universidad de Murcia	2	9
	Valladolid	Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)	2	9
	Valladolid	Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (Bilbao)	2	9
	Valladolid	Universidad de Salamanca	2	9
	Valladolid	Universidade de Santiago de Compostela	3	9

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN (Campus de Palencia)

TITULACIÓN	**UNIVERSIDAD**		**Número total**	
Nombre	De	A	Estudiantes	Meses
DIPLOMADO EN EDUCACIÓN SOCIAL	Valladolid	Universitat de Barcelona	2	4
	Valladolid	Universitat de Barcelona	2	9
	Valladolid	Universidad de Granada	2	9
MAESTRO ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN FISICA	Valladolid	Universidad de Granada	2	9
MAESTRO ESPECIALIDAD EN LENGUA EXTRANJERA	Valladolid	Universidad de Granada	2	9

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN (Campus de Soria)				
TITULACIÓN	**UNIVERSIDAD**		**Número total**	
Nombre	De	A	Estudiantes	Meses
MAESTRO ESPECIALIDAD EN LENGUA EXTRANJERA (FRANCÉS)	Valladolid	Universidad de Jaén	1	9

5.3. DESCRIPCIÓN DE LOS MÓDULOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE CONSTITUYEN LA ESTRUCTURA DEL PLAN

El Plan se estructura en los Módulos y Materias que propone la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Se ha respetado la denominación de los Módulos y Materias que aparecen en la citada Orden, así como el número de créditos ECTS que se asignan a los módulos. En este apartado "Planificación de las Enseñanzas" se presenta, mediante las correspondientes tablas, una relación detallada de los Módulos que estructuran el Plan de Estudios, pero así mismo se ofrece, a modo indicativo, en el anexo III, una descripción detallada, -también mediante un formato de tabla- de todas las asignaturas que componen el plan de estudios.

Denominación del módulo	FORMACIÓN BÁSICA	**Créditos ECTS**	60	**Carácter**	Formación básica
Unidad temporal	Primero y segundo cursos: 1º curso: 1º semestre 24 créditos; 2º semestre 18 créditos 2º curso: 1º semestre 6 créditos; 2º semestre 12 créditos				
Requisitos previos					
Requisitos: No presenta requisitos previos					
Sistemas de evaluación					
Sistema de evaluación: En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada los sistemas de evaluación concretos, adaptados a las competencias, contenidos y actividades formativas enunciados en la asignatura. No obstante, se refleja aquí una síntesis de los sistemas de evaluación más generales y más adecuados a las competencias, contenidos y actividades formativas englobadas en este módulo: • Evaluación teórica de los contenidos básicos mediante una prueba escrita o la elaboración de informes que reflejen el desarrollo del espíritu crítico y uso de fuentes bibliográficas con relación a los temas tratados. Evaluación realizada por el profesorado de la asignatura. ▪ Evaluación teórico-práctica del análisis de recursos educativos relacionados con los contenidos tratados en el módulo a través de la elaboración de textos analíticos, puestas en común en el aula, debates, etc. Esta evaluación se referirá también a los ejercicios y situaciones problemáticas trabajadas y se podrá realizar a través del cuaderno de trabajo del alumnado. Evaluación realizada por el profesorado de la asignatura y en el caso de la elaboración de textos analíticos también por los estudiantes autores de los mismos.					

- Evaluación práctica sobre la base de elaboración propuestas didácticas educativas para su utilización en el marco educativo, así como de la elaboración o selección de recursos para su uso con finalidades educativas. Evaluación realizada por el profesorado; se adoptarán también procedimientos de coevaluación, para que los estudiantes del grupo clase evalúen la tarea realizada por sus compañeros y compañeras.

El **sistema de calificaciones** que se empleará será el establecido en el Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre.

Actividades formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza y aprendizaje, y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante

Actividades formativas:

En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada las actividades formativas adaptadas a las competencias enunciadas en la asignatura.

No obstante, se refleja aquí una síntesis de las actividades formativas más generales y más adecuadas a las competencias englobadas en este módulo:
Clases teóricas: presentación en el aula de contenidos de manera expositiva sobre los principales temas abordados en el módulo a través de la lección magistral y la revisión de materiales bibliográficos y audiovisuales en clase.

Actividades de aula: trabajo individual y en pequeño grupo de análisis y reflexión sobre documentos, recursos, procesos, etc. centrados en aspectos básicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Trabajo autónomo del alumnado a través de la lectura y análisis individual de documentos relativos a los contenidos del módulo.

Clases prácticas sobre análisis, evaluación y creación de recursos educativos existentes para trabajar procesos de enseñanza-aprendizaje en torno al currículum de la educación infantil y primaria. Se realizará en grupos pequeños de alumnado.

Ejercicios y resolución de problemas. Se plantearán a los estudiantes situaciones problemáticas que exijan una respuesta educativa. Se trabajarán tanto en grupos reducidos como individualmente.

Tutorías de seguimiento del trabajo del alumnado tanto sobre el trabajo autónomo del alumnado como sobre los trabajos en grupo. Relacionada con todas las competencias.

Sesiones de evaluación: con autoevaluación y heteroevaluación entre el alumnado del grupo clase.

Observaciones/aclaraciones por módulo

Contenidos del módulo:

En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada los contenidos adaptados a las competencias enunciadas en la asignatura.

No obstante, se refleja aquí una síntesis de los contenidos más generales y más adecuadas a las competencias englobadas en este módulo

- Procesos de aprendizajes en contextos escolares y sociales
- Desarrollo de la personalidad en la edad infantil

- La diversidad en educación
- Dificultades de aprendizaje
- El sistema educativo: estructura legal y evolución histórica
- Aprendizaje cooperativo y fomento de la interacción en la escuela
- Regulación y promoción de la convivencia en centros docentes
- Innovación e investigación educativa
- Educación en valores de paz e igualdad
- Tutoría y orientación
- Organización escolar
- Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Proyectos educativos y programaciones curriculares.
- Educación y familia
- Educación y contexto social
- Educación y tecnologías de la información y la comunicación

Descripción de las competencias

Además de las competencias específicas aquí relacionadas, se trabajarán también las competencias generales que son exigibles para el Título, las cuales aparecen detalladas en el apartado correspondiente de este mismo plan de estudios. Es importante señalar en este punto que todas las competencias que, de acuerdo con la orden ministerial ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, el estudiante debe adquirir como mínimo, una vez finalizado este módulo, quedan recogidas en la propuesta que se presenta, si bien en aras a facilitar el proceso de planificación de las enseñanzas han sido agrupadas en torno a 9 competencias "madre", quedando las primeras como dimensiones o subcompetencias de éstas que, obviamente, habrá de desarrollar el estudiante, respetando así en todos los términos la mencionada orden ministerial en lo que afecta a este apartado.

A1 Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Conocer y comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar.
b. Conocer las características del alumnado de primaria, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.
c. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes, identificar disfunciones y colaborar en su tratamiento.
d. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.
e. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

A2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado. Esta competencia se concretará en:

a. Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado, cualesquiera que fueran las condiciones o características de este, y promover esa misma actitud entre aquellos con quienes trabaje más directamente.
b. Conocer los fundamentos psicológicos, sociales y lingüísticos de la diversidad del alumnado.
c. Adquirir habilidades y recursos para favorecer la integración educativa de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, con necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnos con integración tardía en el sistema educativo.
d. Conocer y asumir las medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de personas con discapacidad.
e. Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales y específicas.

f. Ser capaz de colaborar en la evaluación de los planes de trabajo individualizados, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir.
g. Conocer y desarrollar programas y acciones compensatorias, para evitar desigualdades derivadas de factores económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.
h. Potenciar la adquisición de actitudes y hábitos de reflexión e indagación ante los problemas que plantea la heterogeneidad en las aulas y centros escolares.
i. Ser capaz de reconocer, planificar, y desarrollar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje que incluyan la atención a la diversidad del alumnado.
j. Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al proceso 6-12.

A3. Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos. Esta competencia se concretará en:

a. Conocer los fundamentos de la educación primaria como etapa obligatoria.
b. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.
c. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
d. Conocer y comprender los principios generales, objetivos, organización y evaluación de la educación primaria.
e. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.
f. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.
g. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias básicas.
h. Planificar y desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de las competencias básicas.
i. Dominar estrategias que potencien metodologías activas y participativas con especial incidencia en el trabajo en equipo, diversidad de recursos, aprendizaje colaborativo y utilización adecuada de espacios, tiempos y agrupamientos.
j. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
k. Diseñar y aplicar concreciones curriculares y programaciones didácticas de ciclo y aula.

A4. Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Ser capaz de reconocer, comprender y valorar las características, condiciones y exigencias del conocimiento científico, así como su estructura y su dinámica.
b. Identificar y valorar los distintos métodos y estrategias de investigación, así como su contribución a la construcción del conocimiento científico y a la mejora de la acción educativa en la etapa de educación primaria.
c. Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de investigación educativa, utilizando los métodos más apropiados a la naturaleza del problema, a la finalidad de la investigación y los criterios de cientificidad más adecuados, con especial dedicación a los procesos de investigación en el aula.

A5. Conocer la organización de los colegios de Educación primaria, los elementos normativos y legislativos que regulan estos centros, desarrollando la habilidad para trabajar en equipo y definir proyectos educativos de centro. Esta competencia se concretará:

a. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.
b. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad.
c. Conocer los elementos normativos y legislativos aplicables a los centros de educación primaria.
d. Conocer los aspectos organizativos de las escuelas rurales y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.
e. Desarrollar la habilidad para trabajar en equipo con el resto de compañeros, como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional.
f. Analizar y conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros

educativos.
A6. Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo habilidades de comunicación a través de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para: a. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea. d. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado. e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia. f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen. g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación. h. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas. i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.
A7. Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia. Esta competencia se concretará en: a. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. b. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar. c. Conocer y comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual. d. Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar. e. Relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y la comunidad.
A8. Conocer y ejercer las funciones de tutor y orientador, mostrando habilidades sociales de relación y comunicación con familias y profesionales para llevar a la práctica el liderazgo que deberá desempañar con el alumnado y con las propias familias. Esta competencia se concretará en: a. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el período 6-12. b. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. c. Desarrollar la habilidad de relación y comunicación en diferentes actividades y circunstancias profesionales. d. Promover el desarrollo de habilidades sociales para ejercer el liderazgo que se le atribuye en los grupos de alumnos y alumnas que deberá conducir. e. Ser capaz de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
A9. Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para: a. Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo, la actitud solidaria y democrática.

b. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
c. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.
d. Promover el desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
e. Potenciar el fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.
f. Facilitar el conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.
g. Promover la toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida.
h. Desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.
i. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible

Resultados de aprendizaje:

En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada los resultados de aprendizaje adaptados a las competencias enunciadas en la asignatura.

No obstante, se refleja aquí una síntesis de los resultados de aprendizaje más generales y más adecuados a las competencias englobadas en este módulo.

1. Conocimiento y análisis de los fundamentos psicológicos, sociales y lingüísticos de los procesos educativos y de la diversidad presente en los mismos.
2. Comprensión y explicación de los principales elementos de las teorías de enseñanza-aprendizaje y de la estructura del sistema educativo, así como de los contextos sociales en que se desarrolla.
3. Planificación, seguimiento y evaluación de la intervención educativa en contextos educativos.
4. Análisis crítico de los elementos del currículum y los contextos y espacios escolares
5. Conductas y actitudes de implicación en educación y de valores propios de una cultura de paz e igualdad, cualquiera que sea su causa.
6. Identificación, conocimiento, análisis y selección de recursos y programas educativos.
7. Resolución de casos prácticos de intervención educativa.
8. Manifestación de la capacidad crítica y reflexiva ante situaciones de aprendizaje en las aulas y en los centros escolares.
9. Identificación de los principales elementos de la tutoría y la orientación, así como de la investigación y la innovación educativa.
10. Dominio de la alfabetización digital, icónica, informática y telemática como maestros y educadores.

Denominación del módulo	DIDÁCTICO-DISCIPLINAR	**Créditos ECTS**	100	**Carácter**	Obligatorias
Unidad temporal	Distribuido a lo largo de todos los cursos: 1º curso: 1º semestre 6 créditos; 2º semestre 12 créditos 2º curso: 1º semestre 24 créditos; 2º semestre 18 créditos 3º curso: 1º semestre 18 créditos; 2º semestre 10 créditos 4º curso: 1º semestre 12 créditos				

Requisitos previos

Requisitos:

No presenta requisitos previos, excepto los definidos específicamente en alguna de las asignaturas (pueden verse en la descripción detallada de cada una de ellas)

Sistemas de evaluación

Sistema de evaluación:
En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada los sistemas de evaluación concretos, adaptados a las competencias, contenidos y actividades formativas enunciados en la asignatura.
No obstante, se refleja aquí una síntesis de los sistemas de evaluación más generales y más adecuados a las competencias, contenidos y actividades formativas englobadas en este módulo:
Evaluación formativa y sumativa a través de los siguientes instrumentos:

1. Observación sistemática.
2. Técnicas basadas en la participación del alumno (coevaluación y autoevaluación).
3. Proyecto didáctico.
4. Portafolios o carpetas de aprendizaje que recojan, entre otras cosas, la siguiente información: pruebas de diagnóstico y de evaluación formativa, hojas de trabajo individuales/grupales, problemas resueltos, proyectos elaborados y diarios de trabajo.
5. Pruebas escritas (solución de problemas, cuestionarios, análisis de casos o supuestos prácticos,...)
6. Prueba escrita sobre conocimientos teóricos
7. Exposición oral de los trabajos realizados

El **sistema de calificaciones** que se empleará será el establecido en el Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre.

Actividades formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza y aprendizaje, y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante

Actividades formativas:

En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada las actividades formativas adaptadas a las competencias enunciadas en la asignatura.

No obstante, se refleja aquí una síntesis de las actividades formativas más generales y más adecuadas a las competencias englobadas en este módulo:

1. Presentación y tratamiento teórico en el aula de los conceptos clave utilizando el método de la lección magistral.
2. Resolución de problemas didácticos centrados en el contenido de cada materia (matemáticos, científicos, lingüísticos, etc.) mediante los métodos de resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, análisis de casos y aprendizaje cooperativo

3. Elaboración de un sencillo proyecto didáctico a través del método de proyectos para desarrollar las competencias que se relacionan con habilidades de planificación docente.
4. Discusión sobre aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante tutorías individuales y grupales recurriendo al método del contrato de aprendizaje.
5. Estudio y trabajo individual del alumnado mediante el método del contrato de aprendizaje.
6. Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa integrada en las distintas actividades descritas previamente recurriendo a procedimientos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

Observaciones/aclaraciones por módulo

Contenidos del módulo:

En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada los contenidos adaptados a las competencias enunciadas en la asignatura.

No obstante, se refleja aquí una síntesis –necesariamente esquemática- de los contenidos más generales y más adecuadas a las competencias englobadas en este módulo

- Currículo escolar de:
  - Ciencias Experimentales
  - Ciencias Sociales
  - Matemáticas
  - Lenguas
  - Educación Musical, Plástica y Visual
  - Educación Física
- Principios básicos y fundamentos de:
  - Ciencias Experimentales
  - Ciencias Sociales
  - Matemáticas
  - Lenguas
  - Educación Musical, Plástica y Visual
  - Educación Física
- Desarrollo, evaluación, recursos y propuestas didácticas en el currículo de:
  - Ciencias Experimentales
  - Ciencias Sociales
  - Matemáticas
  - Lenguas
  - Educación Musical, Plástica y Visual
  - Educación Física
- Aspectos contextuales y dimensiones sociales relativas a:
  - Ciencias Experimentales
  - Ciencias Sociales
  - Matemáticas
  - Lenguas
  - Educación Musical, Plástica y Visual
  - Educación Física
- Literatura infantil

Descripción de las competencias

Además de las competencias específicas aquí relacionadas, se trabajarán también las competencias generales que son exigibles para el Título, las cuales aparecen detalladas en el apartado correspondiente de este mismo plan de estudios. Es importante señalar en este punto que todas las competencias que, de acuerdo con la orden ministerial ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, el estudiante debe adquirir como mínimo, una vez finalizado este módulo, quedan recogidas en la propuesta que se presenta, si bien en aras a facilitar el proceso de planificación de las enseñanzas han sido agrupadas en torno a 13 competencias "madre", quedando las primeras como dimensiones o subcompetencias de éstas que, obviamente, habrá de desarrollar el estudiante, respetando así en todos los términos la

mencionada orden ministerial en lo que afecta a este apartado.
B1. Utilizar el conocimiento científico para comprender el mundo físico, desarrollando al mismo tiempo habilidades y actitudes que faciliten la exploración de hechos y fenómenos naturales así como su posterior análisis para interactuar de una forma ética y responsable ante distintos problemas surgidos en el ámbito de las ciencias experimentales. Esta competencia se concretará en: a. Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología). b. Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias aplicadas a la vida cotidiana. c. Valorar las ciencias como un hecho cultural. d. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas pertinentes para procurar un futuro sostenible. e. Valorar el conocimiento científico frente a otras formas de conocimiento, así como la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.
B2. Transformar adecuadamente el *saber científico* de referencia vinculado a las ciencias experimentales en *saber a enseñar* mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para: a. Conocer el currículo escolar relacionado con las ciencias experimentales. b. Promover la adquisición de competencias de conocimiento e interacción con el mundo físico en los niños de Educación Primaria. c. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.
B3. Utilizar el conocimiento científico para comprender la realidad social, desarrollando al mismo tiempo habilidades y actitudes que faciliten la exploración de hechos y fenómenos sociales así como su posterior análisis para interactuar de una forma ética y responsable ante distintos problemas surgidos en el ámbito de las ciencias sociales. Esta competencia se concretará en: a. Comprender los principios básicos de las ciencias sociales. b. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural. c. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos. d. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.
B4. Transformar adecuadamente el *saber científico* de referencia vinculado a las ciencias sociales en *saber a enseñar* mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para: a. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales. b. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. c. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.
B5. Identificar y comprender el rol que juegan las matemáticas en el mundo, emitiendo juicios bien fundamentados y utilizando las matemáticas al servicio de una ciudadanía constructiva, comprometida y reflexiva. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para: a. Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, de cálculo, geométricas, de representación espacial, de estimación y medida, de organización y tratamiento de la información...).

b. Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas. c. Plantear y resolver problemas matemáticos vinculados con la vida cotidiana. d. Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico. e. Modelizar matemáticamente situaciones problemáticas sencillas de contextos reales, tratando posteriormente el modelo creado e interpretando los resultados en función del contexto de origen y aplicación.
B6. Transformar adecuadamente el *saber matemático* de referencia en *saber a enseñar* mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para: a. Conocer el currículo escolar de matemáticas. b. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.
B7. Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos literarios. Esta competencia se concreta en: a. Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación. b. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil. c. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en lengua castellana (nivel mínimo C1).
B8. Participar de una manera adecuada y efectiva en diversas situaciones de comunicación vinculadas a la labor docente en el ámbito de la enseñanza de la lengua castellana, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo curricular del área de lengua castellana y literatura. Esta competencia se concretará en: a. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura. b. Fomentar la lectura y animar a escribir. c. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza. d. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. e. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. f. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.
B9. Expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera de acuerdo con el nivel B2 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.
B10. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
B11. Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de la educación musical, plástica y visual que promuevan actitudes positivas y creativas encaminadas a una participación activa y permanente en dichas formas de expresión artística. Esta competencia se concretará en: a. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. b. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. c. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.
B12. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física
B13. Comprender el rol que la educación física juega en la formación básica vinculada a la Educación Primaria, así como las características propias de los procesos de enseñanza-

aprendizaje asociados a este ámbito. Esta competencia se concretará en:

a. Conocer el currículo escolar de la educación física.
b. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela.
c. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

Resultados de aprendizaje:

En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada los resultados de aprendizaje adaptados a las competencias enunciadas en la asignatura.

No obstante, se refleja aquí una síntesis de los resultados de aprendizaje más generales y más adecuados a las competencias englobadas en este módulo.

1. Delimitación de los fundamentos básicos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, de las ciencias experimentales y sociales, de las lenguas, de la educación musical, plástica y visual y de la educación física.
2. Interpretación de las principales características del trabajo desarrollado por las Didácticas de las diferentes materias así como de sus principales herramientas de análisis.
3. Valoración del papel de las matemáticas, de las ciencias experimentales y sociales, de las lenguas, de la educación musical, plástica y visual y de la educación física en el ámbito social y como campos de conocimiento en continuo crecimiento.
4. Conocimiento de los fundamentos científicos y didácticos de los principales contenidos de las matemáticas, de las ciencias experimentales y sociales, de las lenguas, de la educación musical, plástica y visual y de la educación física.
5. Conocimiento de los aspectos curriculares relacionados con las matemáticas, las ciencias experimentales y sociales, las lenguas, la educación musical, plástica y visual y la educación física en la Educación Primaria.
6. Reconocimiento de las ciencias y ámbitos de conocimiento citados como instrumentos de modelización de la realidad.
7. Utilización del lenguaje de las matemáticas, las ciencias experimentales y sociales, las lenguas, la educación musical, plástica y visual y la educación física para analizar, comunicar y argumentar propuestas.
8. Selección, diseño, elaboración, utilización y evaluación de recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, de las ciencias experimentales y sociales, de las lenguas, de la educación musical, plástica y visual y de la educación física.
9. Diseño de secuencias didácticas para el tratamiento de los principales contenidos de las matemáticas, de las ciencias experimentales y sociales, de las lenguas, de la educación musical, plástica y visual y de la educación física en Educación Primaria.
10. Delimitación de los fundamentos básicos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, de las ciencias experimentales y sociales, de las lenguas, de la educación musical, plástica y visual y de la educación física.
11. Identificación de las principales dificultades de aprendizaje surgidas en la transmisión de las matemáticas, de las ciencias experimentales y sociales, de las lenguas, de la educación musical, plástica y visual y de la educación física en la Educación Primaria.
12. Capacidad crítica y reflexiva para valorar propuestas de aprendizaje, y argumentar y obtener conclusiones sobre teorías didácticas

Denominación del módulo	PRACTICUM	Créditos ECTS	50	Carácter	Obligatoria
Unidad temporal	Tercer y cuarto cursos: 3º curso: 2º semestre 20 créditos 4º curso: 2º semestre 30 créditos				

Requisitos previos

Requisitos:

El Trabajo Fin de Grado sólo podrá ser evaluado una vez que se tenga constancia de que el estudiante ha superado las evaluaciones previstas en las restantes materias del Plan de Estudios y dispone, por tanto, de todos los criterios necesarios para la obtención del Título de Grado, salvo los correspondientes al propio Trabajo

Sistemas de evaluación

Sistema de evaluación:
En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada los sistemas de evaluación concretos, adaptados a las competencias, contenidos y actividades formativas enunciados en la asignatura.
No obstante, se refleja aquí una síntesis de evaluación atendiendo a las dos materias en que se organiza este módulo:
Practicum:
La evaluación incluirá los siguientes elementos:
1. El trabajo realizado en los seminarios
2. Las realizaciones reflejadas en los documentos (memoria, diario, informe,…)
3. La actividad realizada en el período de prácticas en los centros escolares

En los procedimientos de evaluación intervendrán los tutores o tutoras del centro escolar y los asignados por la Universidad. Se tomarán en consideración aspectos formales, cognoscitivos, procedimentales, actitudinales, así como la implicación personal del estudiante Se impulsarán procesos de autoevaluación y coevaluación.
Trabajo Fin de Grado:
Para la evaluación del Trabajo Fin de Grado se llevará a cabo el siguiente procedimiento:
El estudiante deberá presentar en la Secretaría de su Centro el número de copias de la Memoria que se determinen. Será requisito para esta presentación que las copias en papel llevarán firmado el Vº Bº del tutor o tutora. Para la evaluación de los Trabajos Fin de Grado cada uno de los Centros, tras su notificación al Comité Intercentros, nombrará, a propuesta del tutor o tutora, una Comisión Evaluadora integrada por, al menos, tres profesores del Título, designando entre ellos a quien actuará como Presidente y como Secretario. Cada Centro establecerá el plazo de presentación de los Trabajos Fin de Grado, que, en todo caso, finalizará con antelación suficiente al cierre de actas.
El Presidente de la respectiva Comisión Evaluadora notificará a cada estudiante el lugar, día y horas fijados para la defensa de su Trabajo, al menos con diez días naturales de antelación respecto de la fecha señalada para la defensa. La defensa del Trabajo Fin de Grado será realizada por el estudiante en sesión pública, mediante la exposición oral de las líneas principales del mismo. A continuación, el estudiante contestará a las preguntas y aclaraciones que planteen los miembros de la Comisión Evaluadora. La Comisión Evaluadora deliberará sobre la calificación a puerta cerrada, dando audiencia al tutor o tutora antes de otorgar la calificación. Si el resultado de la calificación fuera supenso, la Comisión Evaluadora hará llegar al estudiante y su tutor o tutora las recomendaciones oportunas.
La Comisión Evaluadora redactará y firmará la correspondiente acta de calificación, que se hará pública y se remitirá al órgano designado para este propósito por el Comité Intercentros. Cada Comisión Evaluadora podrá proponer en acta motivada y elaborada expresamente para este propósito la concesión de la mención “Matrícula de Honor” al trabajo cuya calificación sea igual o superior a 9. El número de estas menciones no podrá exceder el cinco por ciento del alumnado matriculado en esta asignatura en cada Centro, salvo que su número sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una única “Matrícula de Honor”. El Comité Intercentros designará el órgano que decidirá sobre la asignación de estas

menciones. Las calificaciones otorgadas por las distintas Comisiones Evaluadoras serán trasladas al acta –que será única- de la asignatura Trabajo Fin de Grado en cada centro por el órgano que designe el Comité Intercentros.

El **sistema de calificaciones** que se empleará en este módulo será el establecido en el Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre.

Actividades formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza y aprendizaje, y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante

Actividades formativas:

En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada las actividades formativas adaptadas a las competencias enunciadas en la asignatura.

No obstante, se refleja aquí una síntesis de las actividades formativas:

En el Practicum:

Seminarios: se realizará un seminario de introducción a la práctica docente y un seminario permanente que se desarrollará a lo largo del período que permanezcan los estudiantes en los centros escolares. El primero de los seminarios se llevará a cabo en la primera o dos primeras semanas del semestre y el segundo constará de una sesión que se realizará en cada una de las semanas en las que asistan los estudiantes a los centros escolares. Se trata, pues, de actividades de grupo dirigidas por el tutor tutora o por el equipo coordinador del Practicum, cuya finalidad principal es, además de proporcionar al alumnado pautas y criterios para el desarrollo de su actividad en los centros escolares, el análisis de las experiencias surgidas en la práctica, la reflexión sobre las situaciones educativas, el fomento de la interacción teoría-práctica.

Desarrollo de prácticas en los centros escolares: Incluye la realización de actividades a lo largo del período de asistencia del estudiante a los centros escolares. Las citadas actividades se estructurarán de manera progresiva, incluyendo un mayor peso de la observación en los momentos iniciales, para encaminarse progresivamente a una mayor participación en las tareas de la clase y en la planificación de procesos de enseñanza-aprendizaje y de proyectos de trabajo en diferentes áreas, así como en el diálogo y la reflexión con el maestro-tutor o la maestra-tutora y el desarrollo de iniciativas del estudiante bajo la supervisión del maestro-tutor o la maestra-tutora. Estas actividades se refieren no sólo a las que se realizan en el aula, sino también las que tienen un ámbito de centro e incluso las dirigidas a la comunidad educativa.

Elaboración de documentos: A lo largo del período de prácticas el estudiante elaborará diferentes documentos –memoria, diario, informes,…- que ayudarán al desarrollo de las competencias de esta asignatura y constituirán un reflejo del proceso de adquisición de las mismas

Trabajo independiente del alumno. Se dedicará, fundamentalmente, a la preparación de las iniciativas que ha de llevar a cabo el estudiante en el centro escolar

Tutorías individuales (con los tutores o tutoras asignados en el centro escolar o en la Universidad)

En el Trabajo Fin de Grado:

Elaboración de la Memoria del Trabajo Fin de Grado: El Trabajo Fin de Grado será realizado individualmente por cada estudiante bajo la dirección de un tutor o tutora y se

concretará en una Memoria.

Tutoría y defensa del Trabajo Fin de Grado. El tutor o tutora se designará entre el profesorado que imparte docencia en el Título y en su labor de tutoría deberá fijar las especificaciones del Trabajo Fin de Grado, orientar al estudiante durante la realización del mismo, velar por que el estudiante alcance los objetivos inicialmente establecidos en el tiempo fijado, así como autorizar su presentación.

Observaciones / aclaraciones por módulo

Contenidos del módulo:

En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada los contenidos adaptados a las competencias enunciadas en la asignatura.

No obstante, se refleja aquí una consideración global sobre los contenidos de cada una de las dos materias en que se organiza este módulo:

Practicum:

Esta materia no establece una relación de temas para su desarrollo, aunque sí pueden distinguirse una serie de asuntos o temas que serán abordados en el desarrollo de los Seminarios establecidos. Son los siguientes:

a. Evaluación inicial de expectativas y conocimientos previos
b. Objetivos, finalidad y fases del Practicum
c. Documentos del Practicum
d. Sentido e importancia de los procesos de observación en la práctica docente
e. Sentido e importancia de los procesos de reflexión y de interacción teoría-práctica
f. Análisis colaborativo de experiencias didácticas
g. Otros aspectos relevantes del Practicum
h. Evaluación del proceso del Practicum

Trabajo Fin de Grado:
Los contenidos del Trabajo Fin de Grado podrán referirse a las a los conocimientos y capacidades adquiridos en las distintas materias del Título de Grado.
Cada uno de los Centros en los que se imparte el Plan de Estudios hará público, antes de terminar el segundo mes del curso académico, una relación de temas susceptibles de ser desarrollados por el alumnado como Trabajo Fin de Grado, así como los criterios de adjudicación de dichos Trabajos. La relación de temas de cada Centro será enviada, previamente a su publicación, al Comité Intercentros, que procurará la coherencia en la citada relación, así como la necesaria amplitud y diversidad de los temas ofertados. Cada uno de los Centros dispondrá de un registro en el que se inscribirán los títulos de los Trabajos Fin de Grado una vez haya sido adjudicados, así como los tutores asignados. La relación de trabajos inscritos y tutores asignados en dichos registros será enviada, previamente a su publicación, al Comité Intercentros, para su supervisión. La publicación del listado citado se realizará antes de que finalicen las clases del primer semestre.

Descripción de las competencias

Además de las competencias específicas aquí relacionadas, se trabajarán también las competencias generales que son exigibles para el Título, las cuales aparecen detalladas en el apartado correspondiente de este mismo plan de estudios. Es importante señalar en este punto que todas las competencias que, de acuerdo con la orden ministerial ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, el estudiante debe adquirir como mínimo, una vez finalizado este módulo, quedan recogidas en la propuesta que se presenta, si bien en aras a facilitar el proceso de planificación de las enseñanzas han sido agrupadas en torno a una única competencia “madre”, quedando las primeras como dimensiones o subcompetencias de ésta que, obviamente, habrá de desarrollar el estudiante, respetando así en todos los términos la

mencionada orden ministerial en lo que afecta a este apartado.

C1. Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
b. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
c. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
d. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
e. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
f. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.
g. Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.
h. Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
i. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

Las competencias anteriores, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas. El Trabajo Fin de Grado –que supone la realización por parte del estudiante de un proyecto, memoria o estudio- supondrá, por tanto, la puesta en práctica de una amplia variedad de competencias, tanto generales como específicas, de las que se formulan en este Plan de Estudios. Mediante su realización, el estudiante demostrará la consecución de los objetivos establecidos en el Título, así como su capacidad para ejercer la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria.

Resultados de aprendizaje:

En cada una de las asignaturas en las que se organizan la materia que conforma este módulo se detallan de manera pormenorizada los resultados de aprendizaje adaptados a las competencias enunciadas en la asignatura.

No obstante, se refleja aquí una síntesis de los resultados de aprendizaje más generales y más adecuados a las competencias englobadas en este módulo.

- Diseño, desarrollo y evaluación de procesos de programación didáctica
- Realización de observaciones guiadas por instrumentos y por criterios previamente establecidos
- Puesta en práctica de estrategias metodológicas que sirvan para definir el propio estilo docente, en el marco de una acción colaborativa
- Lecturas críticas de documentos organizativos de los centros y de textos que aborden la práctica educativa
- Análisis de las características de los centros educativos y aulas de Educación Infantil, así como de las características del alumnado de esta etapa.
- Desarrollo de un pensamiento crítico que posibilite procesos de reflexión (teoría-práctica) y la toma de decisiones sobre situaciones de enseñanza-aprendizaje

- Desarrollo de procesos de interacción y comunicación con el alumnado de Educación Infantil, así como con el profesorado tutor, guiados por criterios de racionalidad educativa.
- Elaboración de diarios que sirvan para analizar problemas de la práctica educativa y hacer explícitas las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Elaboración de una memoria del período de prácticas en la que se refleje la actuación llevada a cabo y el análisis y la valoración crítica de la misma
- Elaboración de la Memoria del Trabajo Fin de Grado
- Exposición oral de las líneas principales del Trabajo Fin de Grado
- Discusión y debate sobre las observaciones y preguntas formuladas por la Comisión Evaluadora

Denominación del módulo	OPTATIVIDAD	Créditos ECTS	30	Carácter	Optativas
Unidad temporal	Tercer y cuarto cursos. 3º curso: 1º semestre 12 créditos 4º curso: 1º semestre 18 créditos				

Requisitos previos

Requisitos:

No presenta requisitos previos, excepto los definidos específicamente en alguna de las asignaturas (pueden verse en la descripción detallada de cada una de ellas)

Sistemas de evaluación

Sistema de evaluación:
En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada los sistemas de evaluación concretos, adaptados a las competencias, contenidos y actividades formativas enunciados en la asignatura.
No obstante, se refleja aquí una síntesis de los sistemas de evaluación más generales y más adecuados a las competencias, contenidos y actividades formativas englobadas en este módulo:

- Evaluación teórica de los contenidos básicos mediante una prueba escrita o la elaboración de informes que reflejen el desarrollo del espíritu crítico y uso de fuentes bibliográficas con relación a los temas tratados. Se realizarán, en función de la especificidad de la asignatura, pruebas teóricas y pruebas prácticas de análisis de casos situados en Educación Infantil.
- Evaluación teórico-práctica a través de la elaboración de textos analíticos, puestas en común en el aula, debates, etc. Esta evaluación se referirá también a los ejercicios y situaciones problemáticas trabajadas y estará integrada en las distintas actividades formativas descritas.
- Evaluación práctica sobre la base de elaboración propuestas didácticas para su utilización en el marco educativo, así como de la elaboración o selección de recursos para su uso con finalidades educativas.
- Se promoverá la utilización de portafolios y los procedimientos de autoevaluación y coevaluación.

El **sistema de calificaciones** que se empleará será el establecido en el Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre.

Actividades formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza y aprendizaje, y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante

Actividades formativas:

En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada las actividades formativas adaptadas a las competencias enunciadas en la asignatura.

No obstante, se refleja aquí una síntesis de las actividades formativas más generales y más adecuadas a las competencias englobadas en este módulo:

- Introducción a los temas y organización de la asignatura: cómo realizar las actividades de aprendizaje y evaluación, plazos de entrega, etc.
- Presentación en el aula de los conceptos y procedimientos asociados a los fundamentos y

propuestas didácticas (relativos a la mención o a la asignatura de que se trate) en Educación Primaria, utilizando el método de la lección magistral

- Actividades de análisis y valoración de materiales y propuestas didácticas sobre el objeto de la mención o de la asignatura que corresponda. Método de estudio de casos y aprendizaje basado en problemas.
- Desarrollo de una propuesta didáctica en torno a un problema concreto –relativo a la asignatura o mención correspondiente- en la etapa de Educación Primaria. Método de proyectos y aprendizaje basado en problemas.
- Planificación y desarrollo de un proyecto de aprendizaje tutorado sobre prácticas reales de trabajo -centradas en el objeto de la mención o de la asignatura que corresponda- en un centro de Educación Primaria
- Trabajo de campo: prácticas de propuestas didácticas en Educación Primaria. Elaboración de fichas o informes de las mismas
- Tutorías (grupales o individuales)
- Estudio independiente del alumno. Examen parcial y/o final.
- Lectura de artículos didácticos y científicos y análisis de los mismos.
- Actividades de autoevaluación y coevaluación integradas en cada las distintas actividades formativas descritas.

Observaciones/aclaraciones por módulo

Contenidos del módulo:

En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada los contenidos adaptados a las competencias enunciadas en la asignatura.

Es preciso tener en cuenta que cada uno de los cuatro centros de la Universidad de Valladolid ofrece al estudiante mediante este módulo la posibilidad de que configure, si así lo desea, distintos itinerarios formativos con los 30 créditos que corresponden a este módulo, pudiendo obtener así, uniendo a estas asignaturas optativas la configuración correspondiente específica del módulo de Practicum y, en concreto, de la asignatura Practicum II y del Trabajo Fin de Grado, las menciones cualificadoras que se han establecido. Por supuesto, el estudiante puede cursar también asignaturas optativas hasta completar 30 ECTS sin configurar ningún itinerario formativo conducente a mención, bien porque tales asignaturas no forman parte de ninguno de ellos –éstas han sido agrupadas en una materia denominada "Optatividad Libre"- o bien sencillamente porque se seleccionan asignaturas optativas de distintas materias no conformando ningún itinerario completo.

Por ello los contenidos estarán relacionados, además de con los expresados en las asignaturas optativas que no configuran itinerarios formativos conducentes a mención, con los ámbitos de conocimiento propios de cada una de las menciones, a saber:

- Audición y Lenguaje
- Lengua Extranjera: Inglés/Francés
- Educación Especial
- Educación Musical
- Educación Física
- Entorno, Naturaleza y Sociedad
- Lengua Castellana, Literatura y Creatividad
- Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y Matemáticas

Descripción de las competencias

Además de las competencias específicas aquí relacionadas, se trabajarán también las competencias generales que son exigibles para el Título, las cuales aparecen detalladas en el apartado correspondiente de este mismo plan de estudios.

D1 LENGUA EXTRANJERA: Competencia comunicativa en Lengua Extranjera (Inglés o Francés), nivel avanzado C1, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. Esta

competencia supondrá:

a. Adquirir conocimiento lingüístico (fonético-fonológico, gramatical y pragmático) y sociocultural de la lengua extranjera.
b. Conocer las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas de la adquisición de las lenguas.
c. Usar técnicas de expresión corporal y dramatización como recursos comunicativos en la lengua extranjera correspondiente.

D2 LENGUA EXTRANJERA: Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos. Esta competencia supondrá:

a. Conocer las principales corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y su aplicación al aula de lengua extranjera en los distintos niveles establecidos en el currículo.
b. Conocer el currículo de Educación Primaria y el desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras.
c. Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.
d. Promover tanto el desarrollo de la lengua oral como la producción escrita prestando una atención especial al recurso de las nuevas tecnologías como elementos de comunicación a larga distancia en una lengua extranjera.
e. Ser capaz de estimular el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo y cognitivo para la adquisición de la nueva lengua, mediante tareas relevantes y con sentido y cercanía al alumnado.
f. Desarrollar progresivamente la competencia comunicativa, mediante la práctica integrada de las cuatro destrezas en el aula de lengua extranjera.
g. Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, seleccionando, concibiendo y elaborando estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales en función de la diversidad de los alumnos.

D3 EDUCACIÓN MUSICAL: Identificar y comprender el papel que desempeña la música en la sociedad contemporánea, emitiendo juicios fundamentados y utilizándola al servicio de una ciudadanía constructiva, comprometida y reflexiva. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Mostrar competencias musicales básicas que posibiliten identificar y analizar piezas musicales de distintos estilos, épocas y culturas y expresarse a través de la voz, los instrumentos y el movimiento y la danza, así como improvisar, elaborar arreglos y componer piezas musicales.
b. Conocer manifestaciones musicales de todos los estilos, épocas y culturas.
c. Diseñar propuestas formativas y proyectos que fomenten la participación a lo largo de la vida en actividades culturales y musicales tanto dentro como fuera del escuela.
d. Reconocer el valor del patrimonio musical y cultural de la humanidad, respetando distintas manifestaciones musicales del pasado y del presente.
e. Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria, así como su contribución al acercamiento multicultural e intercultural, las relaciones de género e intergeneracionales y la inclusión social.

D4 EDUCACIÓN MUSICAL: Transformar adecuadamente el *saber musical* de referencia en *saber enseñar* mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje a través del diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica musical contemporánea.
Conocer la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares de Educación Primaria, así como los principios didácticos que subyacen a los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje.
Analizar y comprender los procesos de aprendizaje musical en el período 6-12 en el contexto familiar, social y escolar.
Utilizar adecuadamente diferentes recursos audiovisuales y tecnológicos para la

grabación, almacenamiento y edición del sonido, para la búsqueda de información y para la realización de diferentes tipos de tareas musicales y diseñar actividades adecuadas para su aplicación en el aula.
Conocer y aplicar distintas técnicas de investigación musical con rigor metodológico, consultando y usando bibliografía y materiales de apoyo en al menos dos lenguas y ser capaz de diseñar y aplicar proyectos de innovación.
Abordar y resolver problemas inherentes a la educación musical que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

D5 EDUCACIÓN FÍSICA: Conocer y comprender de manera fundamentada el potencial educativo de la Educación Física y el papel que desempeña en la sociedad actual, de modo que se desarrolle la capacidad de intervenir de forma autónoma y consciente en el contexto escolar y extraescolar al servicio de una ciudadanía constructiva y comprometida. El desarrollo de esta competencia conlleva:

a. Conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices.
b. Conocer el desarrollo psicomotor de 6 a 12 años.
c. Conocer el significado de la imagen del cuerpo, de las actividades físicas y su evolución histórico-cultural.
d. Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano, así como los procesos de adaptación al ejercicio físico y su relación con la salud, higiene y la alimentación.
e. Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución ontogénica y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos.
f. Conocer y dominar los fundamentos y las técnicas de la iniciación deportiva.
g. Conocer y dominar los fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal.
h. Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales.
i. Conocer tipologías básicas de instalaciones y de material simbólico y funcional relacionados con la actividad física.
j. Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación para establecer las bases de utilización del tiempo libre: teatro, danza, deportes, salidas, etc.

D6 EDUCACIÓN FÍSICA: Saber transformar el conocimiento y la comprensión de la Educación Física en procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados a las diversas e impredecibles realidades escolares en las que los maestros han de desarrollar su función docente. El desarrollo de esta competencia conlleva:

a. Dominar la teoría y la didáctica específica de la E.F., los fundamentos y las técnicas de programación del área y diseño de las sesiones, así como las estrategias de intervención y de evaluación de los resultados.
b. Saber diseñar procesos de enseñanza aprendizaje adaptadas al desarrollo psicomotor de los niños.
c. Saber utilizar el juego motor como recurso didáctico y como contenido de enseñanza.
d. Dominar las estrategias y recursos para promover hábitos saludables, estableciendo relaciones transversales con otras áreas del currículo.
e. Saber detectar dificultades anatómico funcionales, cognitivas y de relación social, a partir de indicios corporales y motrices.
f. Relacionar la actividad física con las distintas áreas que configuran el currículo de primaria, incidiendo en el desarrollo de la creatividad y las distintas manifestaciones expresivo-comunicativas.
g. Saber aplicar al contexto de la E.F. escolar los conocimientos básicos sobre las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
h. Saber aplicar los fundamentos y las técnicas de las actividades físicas en el medio natural.
i. Orientar las actividades física que se desarrolla en el centro, en horario escolar y extraescolar, promoviendo la escuela como un entorno activo y saludable.

D7 EDUCACIÓN ESPECIAL: Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Acometer, directamente o en colaboración con el resto del profesorado, la planificación, el desarrollo y la evaluación de una respuesta educativa de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales.
b. Colaborar en la evaluación rigurosa de los niveles de competencia personal del alumnado en aquellos ámbitos de su desarrollo psicosocial que puedan estar en el origen de sus necesidades especiales.
c. Describir, comprender y explicar los principales trastornos de la infancia y adolescencia, a la luz de un desarrollo saludable.
d. Detectar, discriminar e identificar los problemas emocionales, comunicativos, cognitivos, conductuales y sociales más frecuentes en el ámbito escolar, teniendo en cuenta diferencias individuales.
e. Fundamentar los principales sistemas de intervención de los trastornos infanto-juveniles, teniendo como referencia principal la prevención y promoción de la salud.
f. Conocer los fundamentos psiconeurológicos del comportamiento del ser humano, para poder comprender la base de cada patología.
g. Entender que el estado biológico en general y el neurobiológico en particular del alumno afecta al aprendizaje y al proceso de socialización.
h. Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales y específicas.
i. Diseñar planes de trabajo individualizados, en el marco de las programaciones didácticas establecidas para el conjunto del alumnado del centro.
j. Determinar las necesidades educativas de los distintos alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos.

D8 EDUCACIÓN ESPECIAL: Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos. Esta competencia se concreta en:

a. Colaborar eficazmente con los equipos de apoyo del centro y con los Departamentos y equipos de orientación.
b. Participar eficazmente en procesos de mejora escolar dirigidos a introducir innovaciones que promuevan una mejor respuesta educativa a la diversidad del alumnado.
c. Detectar y analizar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con necesidades educativas especiales específicas en el entorno del centro y sus instalaciones, así como en su contexto.
d. Desarrollar la capacidad para intervenir y asesorar a otros en el trabajo educativo ante la atención a la diversidad.
e. Diseñar procesos de adaptación de enseñanza para situaciones particulares aplicando distintos modelos, principios y enfoques de intervención.
f. Trabajar colaborativa y cooperativamente con el resto del profesorado, los servicios psicopedagógicos y de orientación familiar, promoviendo la mejor respuesta educativa.
g. Asumir la respuesta a la diversidad como proceso global de todo el centro.

D9 AUDICIÓN Y LENGUAJE: Poseer y comprender conocimientos en el área de estudio correspondiente a los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica. Esta competencia se concreta en:
a. Conocer aspectos principales de terminología en el ámbito de la Audición y el Lenguaje.
b. Saber identificar y analizar los principales trastornos de la audición y el lenguaje.
c. Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos de la lectoescritura.
d. Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos del desarrollo del lenguaje oral.
e. Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos de la articulación, el ritmo del habla y en los trastornos de la audición.
f. Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida.

D10 AUDICIÓN Y LENGUAJE: Aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de estudio de los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Ser capaz de evaluar los planes de trabajo individualizados en el ámbito de la audición y el lenguaje, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir.
b. Ser capaz de planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de evaluación-intervención en los trastornos de la lecto-escritura.
c. Saber aplicar y enseñar los diferentes sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación.
d. Saber planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de la evaluación-intervención en los trastornos del desarrollo del lenguaje.
e. Saber planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de evaluación-intervención en los trastornos del la articulación y el ritmo del habla.
f. Saber planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de evaluación-intervención en las deficiencias auditivas.

D11 AUDICIÓN Y LENGUAJE: Reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir informes técnicos dentro de su ámbito de actuación profesional y para apoyar el trabajo realizado junto con otros profesionales en el equipo de orientación del centro. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Participar eficazmente en procesos de mejora escolar dirigidos a introducir innovaciones que promuevan una mejor respuesta educativa a la diversidad del alumnado.
b. Ser capaz de determinar las necesidades educativas de los distintos alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos.
c. Trabajar colaborativa y cooperativamente con el resto del profesorado, los servicios psicopedagógicos y de orientación familiar, promoviendo la mejor respuesta educativa.

Resultados de aprendizaje:

En cada una de las asignaturas en las que se organizan las materias de este módulo se detallan de manera pormenorizada los resultados de aprendizaje adaptados a las competencias enunciadas en la asignatura.

No obstante, se refleja aquí una síntesis de los resultados de aprendizaje más generales y más adecuados a las competencias englobadas en este módulo.

1. Diseño de actividades de aprendizaje favorecedores de los objetivos de la etapa
2. Planificación, seguimiento y evaluación de la intervención educativa en contextos educativos.
3. Análisis crítico de los elementos del currículum y los contextos y espacios escolares
4. Identificación, conocimiento, análisis y selección de recursos y programas educativos.
5. Resolución de casos prácticos de intervención educativa.
6. Manifestación de la capacidad crítica y reflexiva ante situaciones de aprendizaje en las aulas y en los centros escolares.
7. Conocimiento y comprensión de diferentes propuestas didácticas para el trabajo del núcleo temático correspondiente en educación primaria.
8. Diseño de un proceso de intervención educativa sobre el núcleo temático en un centro de educación primaria y elaboración de un informe final sobre su puesta en práctica.
9. Diseño y utilización de instrumentos de observación para el seguimiento y evaluación de los contenidos propios del módulo en educación primaria.
10. Realización y análisis de prácticas sobre recursos didácticos para el trabajo de los contenidos abordados en la etapa de educación primaria.
11. Comprensión de artículos didácticos y científicos sobre los contenidos abordados.

6. PERSONAL ACADÉMICO

6.1. PROFESORADO Y OTROS RECURSOS HUMANOS NECESARIOS Y DISPONIBLES PARA LLEVAR A CABO EL PLAN DE ESTUDIOS

a. Personal docente e investigador

La carga docente del plan de estudios propuesto queda completamente asumida por la plantilla actual de profesorado de los departamentos implicados en la docencia de las actividades del plan de estudios propuesto. El coste económico del profesorado implicado al tratarse de la plantilla presupuestada en el capítulo I de la Universidad de Valladolid queda asumido por la misma.

Respecto a los criterios de asignación de la docencia, según normativa de la Universidad de Valladolid, corresponde a los departamentos aportar los recursos de personal docente con los que cuenta. Las obligaciones docentes que tenga asignadas, en vista de la fuerza docente que le corresponde, constituye su carga docente obligada, la cual será responsabilidad colectiva del departamento. El consejo de departamento ha de distribuir la carga docente entre el profesorado de acuerdo con el régimen de dedicación, el área de conocimiento de cada uno y el área de conocimiento que figura en el plan de estudios. A efectos de cubrir las necesidades docentes, se podrá considerar las áreas afines a cualquier área adscrita al Departamento.

b. Personal de administración y servicios

La disponibilidad del personal de administración y servicios que tienen actualmente los centros donde se imparte la titulación y los departamentos vinculados a la docencia, recogida en la tabla 6.1, es suficiente y adecuada para el correcto funcionamiento.

c. Mecanismos que se disponen para asegurar la igualdad y no discriminación

Mecanismos para asegurar la igualdad y la no discriminación en la Universidad de Valladolid.

En el año 2002, la Junta de Gobierno de la Universidad de Valladolid aprobó el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres, que contempla una serie de objetivos para favorecer una enseñanza respetuosa con la igualdad de oportunidades en la Universidad, facilitar la participación de la mujer en el mundo laboral y económico o fomentar la corresponsabilidad entre hombres y mujeres en la vida cotidiana.

En torno a estos objetivos se vienen desarrollando diversas actividades (ej.- seminarios, jornadas, estudios de investigación, etc.) y otros tantos mecanismos para promover la igualdad entre mujeres y hombres en la Universidad de Valladolid:

- Mecanismos para llevar a cabo una enseñanza respetuosa con la igualdad de oportunidades en la Universidad. Con la inclusión de la perspectiva de género, directa o indirectamente, en algunos programas de investigación de la Universidad.
- Creación de un observatorio en la Universidad de Valladolid sobre la Igualdad de Género integrado por representantes de profesores, alumnos y PAS.
- Estudios e investigaciones sobre la igualdad de oportunidades en el empleo, sobre todo de los/las estudiantes universitarios/as que se incorporan al mundo laboral.
- Apoyo y colaboración con Cursos de Postgrado que se desarrollan en la Universidad de Valladolid para que incorporen la perspectiva de género en su curriculum.
- Jornadas en todos los campus sobre la actividad empresarial femenina, a través de la coordinación de los centros universitarios especializados en éste área con profesionales en el campo.
- Intercambios de información a través de foros, sobre la situación de las mujeres en relación al empleo.
- Colaboración con instituciones y organismos que ejecuten programas de formación dirigidos a la inserción laboral de mujeres y hombres que se vayan a incorporar al mercado laboral.

Integración de personas con discapacidad en la Universidad de Valladolid.

De acuerdo con sus *Estatutos,* la Universidad de Valladolid contempla entre sus fines el de ofrecer educación superior, en régimen de *igualdad*

de oportunidades (artículo 6) y el derecho de los miembros de la comunidad universitaria a *no ser discriminados por razones de discapacidad* (art. 133.e). Por otra parte, el artículo 187 de los estatutos señala como derechos de los estudiantes: f) el acceso, en condiciones de igualdad de oportunidades, unas instalaciones adecuadas al desarrollo normal de su actividad universitaria y g) el seguimiento de los estudios con normalidad cuando se tuviera alguna discapacidad, así como la realización de pruebas y exámenes en condiciones acordes con sus capacidades, sin menoscabo de los requisitos académicos exigibles.

En cumplimiento de la normativas la Universidad de Valladolid ha articulado una serie de medidas generales y mecanismos para favorecer la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en el desarrollo de los estudios universitarios. A continuación se muestran las principales:

- Mecanismos para facilitar el acceso a la Universidad, desde los estudios de Secundaria, con especial incidencia en las Pruebas de Acceso a los Estudios Universitarios.
- Mecanismos para garantizar el ingreso y plazas en los centros académicos. La UVa reserva un 3% de las plazas disponibles para estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%, acreditada por el órgano competente de la Comunidad Autónoma correspondiente. De igual modo, los alumnos que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33% quedan exentos del pago de los precios por servicios académicos.
- Superación de barreras arquitectónicas y de comunicación sensorial. La Universidad de Valladolid, a través de la Unidad Técnica de Arquitectura, desarrolla las medidas de accesibilidad que aplica a los edificios universitarios en cumplimiento de la normativa vigente. El programa de integración del Secretariado de Asuntos Sociales realiza gestiones y solicitudes directas a dicha Unidad, incorporando las sugerencias y aportaciones del alumnado con discapacidad.
- Programa de integración de personas con discapacidad en la Universidad de Valladolid. Con el fin de posibilitar el proceso de integración del alumnado con discapacidad en la UVa en todo el distrito universitario (Palencia, Segovia, Soria y Valladolid), el Secretariado de Asuntos Sociales de la UVa desarrolla los objetivos de facilitar la inclusión y mayor autonomía posible de los alumnos con discapacidad en el ámbito universitario, promoviendo el acceso de las personas con discapacidad a los recursos y servicios de la

Universidad, y potenciar la sensibilización y solidaridad en los universitarios hacia las personas con discapacidad.

- Promoción de estudios e investigaciones relacionados con la discapacidad, en muy diversos ámbitos (ej.- empleo, salud, educación, medios de comunicación, autonomía, arquitectura, etc.).
- Inclusión de la dimensión de la discapacidad, directa o indirectamente, en los programas docentes de la UVa, de acuerdo con la normativa, desde la perspectiva del *diseño para todos*.

6.2. DESCRIPCIÓN CURRICULAR DE LOS RECURSOS HUMANOS PROPUESTOS

a. Personal docente e investigador

Personal Docente e Investigador que desarrollará su actividad en el grado de Maestro/a en Educación Primaria en los cuatro centros desplegados en los cuatro campus de esta Universidad donde se va impartir.

Categoría		Tipo de vinculación	Número de Pdi	Experiencia Docente Investigadora (Suma por categoría)		Experiencia Docente Investigadora (Promedio)	
				Quinquenios	Sexenios	Quinquenios	Sexenios
Palencia							
CAEU	Titular Universidad/Cat. E.U.	Funcionario de Carrera	4	22	4	5,5	4,0
CDOC	Profesor Contratado Doctor Básico	Laboral Docente Fijo	2				
PAD	Profesor Ayudante Doctor	Laboral Docente Temporal	1				
PAYUD	Asociado tipo I (No Doctor) 6h	Contratado Administrativo	3				
PAYUD	Asociado tipo II (No doctor) 6h	Contratado Administrativo	4				
PAYUD	Asociado tipo II TC	Contratado Administrativo	1				
PCOLA	Profesor Colaborador	Laboral Docente Fijo	1				
PRAS	Asociado (No Doctor) 3h	Laboral Docente Temporal	1				
PTEU	Titular E.U.	Funcionario de Carrera	27	112	1	4,1	1,0
PTUN	Titular Universidad/Cat. E.U.	Funcionario de Carrera	2	8	1	4,0	1,0
Segovia							
CAEU	Titular Universidad/Cat. E.U.	Funcionario de Carrera	4	22	1	5,5	1,0
PAD	Profesor Ayudante Doctor	Laboral Docente Temporal	3				
PAYUD	Asociado tipo I (No Doctor) 6h	Contratado Administrativo	2				
PAYUD	Asociado tipo II (No doctor) 6h	Contratado Administrativo	1				
PCOLA	Profesor Colaborador	Laboral Docente Fijo	2				

PCOLA	Profesor Colaborador	Laboral Docente Temporal	1				
PRAS	Asociado (Doctor) 6h	Laboral Docente Temporal	2				
PRAS	Asociado (No Doctor) 3h	Laboral Docente Temporal	1				
PRAS	Asociado (No Doctor) 6h	Laboral Docente Temporal	9				
PTEU	Titular E.U.	Funcionario de Carrera	15	42	3	3,2	1,0
PTUN	Titular Universidad/Cat. E.U.	Funcionario de Carrera	4	18	2	4,5	1,0

Soria

AYUD	Ayudante (3º y 4º año)	Laboral Docente Temporal	1				
CAEU	Titular Universidad/Cat. E.U.	Funcionario de Carrera	1	6	0	6,0	-
CDOC	Profesor Contratado Doctor Básico	Laboral Docente Fijo	1				
PAYUD	Asociado tipo IV (No Doctor) 6h	Contratado Administrativo	1				
PCOLA	Profesor Colaborador	Laboral Docente Fijo	2				
PRAS	Asociado (Doctor) 6h	Laboral Docente Temporal	2				
PRAS	Asociado (No Doctor) 3h	Laboral Docente Temporal	2				
PRAS	Asociado (No Doctor) 6h	Laboral Docente Temporal	5				
PTEU	Titular E.U.	Funcionario de Carrera	17	76	1	4,5	1,0
PTUN	Titular Universidad/Cat. E.U.	Funcionario de Carrera	2	4	3	2,0	1,5
PTUN	Titular Universidad/Cat. E.U.	Funcionario Interino	4				

Valladolid

10030	Asociado (No Doctor) 6h		1				
AYUD	Ayudante (3º y 4º año)	Laboral Docente Temporal	2				
CAEU	Titular Universidad/Cat. E.U.	Funcionario de Carrera	8	39	9	4,9	1,8
CAUN	Catedrático de Universidad	Funcionario de Carrera	3	18	14	6,0	4,7
CDOC	Profesor Contratado Doctor Básico	Laboral Docente Temporal	1				
PAD	Profesor Ayudante Doctor	Laboral Docente	3				

		Temporal					
PAYUD	Asociado tipo I (No Doctor) 6h	Contratado Administrativo	1				
PAYUD	Asociado tipo II (No doctor) 6h	Contratado Administrativo	6				
PAYUD	Asociado tipo III (No Doctor) 6h	Contratado Administrativo	1				
PAYUD	Asociado tipo IV (Doctor) 6h	Contratado Administrativo	1				
PCOLA	Profesor Colaborador	Laboral Docente Fijo	1				
PRAS	Asociado (Doctor) 4h	Laboral Docente Temporal	1				
PRAS	Asociado (Doctor) 5h	Laboral Docente Temporal	1				
PRAS	Asociado (Doctor) 6h	Laboral Docente Temporal	5				
PRAS	Asociado (No Doctor) 3h	Laboral Docente Temporal	3				
PRAS	Asociado (No Doctor) 6h	Laboral Docente Temporal	8				
PTEU	Titular E.U.	Funcionario de Carrera	56	208	3	3,7	1,5
PTUN	Titular Universidad/Cat. E.U.	Funcionario de Carrera	13	59	10	4,5	1,4

b. Adecuación del profesorado

El profesorado implicado en la docencia del grado, detallado en la tabla, presenta una experiencia docente e investigadora adecuada para garantizar la calidad de la docencia, la investigación y la capacitación profesional de los estudiantes, así como una cualificación suficiente para la impartición de docencia y la formación de estudiantes.

De la misma forma el personal de administración y servicios tiene la capacitación y experiencia suficiente para facilitar los servicios correspondientes desarrollados tanto en el centro como en la propia Universidad.

c. Personal de administración y servicios

La presente tabla presenta el perfil del personal de administración y servicios que prestará apoyo en dicho grado, compuesto, por el personal adscrito directamente a los centros y aquellos que son compartidos por el resto del campus, para aquellos que son campus integrados.

Categoría	Perfil	Tipo de vinculación	Número de Pas
Palencia			
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	RESPONSABLE SECRETARIA ADMINISTRATIVA	Funcionario de Carrera	1
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	PERSONAL DE ADMON. APOYO DEPARTAMENTOS	Funcionario de Carrera	2
Igualmente, se cuenta con el apoyo del personal del Campus de Palencia ya que es un centro integrado.			
TECNICO ESPECIALISTA DE BIBLIOTECA	TECNICO ESPECIALISTA DE BIBLIO	Laboral Fijo	4
JEFE DE SECCION	E.AYUDANTES ARCH.B.Y M.U.VALLADOLID	Funcionario de Carrera	1
Puesto Base Administración	E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Funcionario de Carrera	1
Oficial de Biblioteca	OFICIAL DE BIBLIOTECA	Laboral Fijo	1
TECNICO ESPECIALISTA DE BIBLIOTECA	OFICIAL DE BIBLIOTECA	Laboral Eventual	1
Director	E.AYUDANTES ARCH.B.Y M.U.VALLADOLID	Funcionario de Carrera	1
JEFE DE SECCION	E.AYUDANTES ARCH.B.Y M.U.VALLADOLID	Funcionario Interino	1
TECNICO ESPECIALISTA DE BIBLIOTECA	TECNICO ESPECIALISTA DE BIBLIO	Laboral Fijo	1
Oficial de Oficios (MEDIOS AUDIOVISUALES)	OFICIAL DE OFICIOS	Laboral Eventual	1
Secretaria Vº Campus Palencia	E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Funcionario de Carrera	1

Categoría	Perfil	Tipo de vinculación	Número de Pas
Segovia			
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	RESPONSABLE SECRETARIA ADMINISTRATIVA	Funcionario de Carrera	1
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	PERSONAL DE ADMON. APOYO DEPARTAMENTOS	Funcionario de Carrera	2

TECNICO ESPECIALISTA DE BIBLIOTECA	TECNICO ESPECIALISTA DE BIBLIO	Laboral Fijo	2
JEFE DE SECCION	E.AYUDANTES ARCH.B.Y M.U.VALLADOLID	Funcionario de Carrera	1
Puesto Base Administración	E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Funcionario de Carrera	1
Oficial de Oficios (MEDIOS AUDIOVISUALES)	OFICIAL DE OFICIOS	Laboral Eventual	1

Categoría	**Perfil**	**Tipo de vinculación**	**Número de Pas**
Soria			
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Responsable Secretaría Administrativa	Funcionario de Carrera	1
Igualmente, se cuenta con el apoyo del personal del Campus de Soria ya que es un centro integrado.			
TECNICO ESPECIALISTA DE OFICIO	TECNICO ESPECIALISTA (REDES Y COMUNICACIONES)	Laboral Fijo	1
E.AUXILIARES ADM.UNIV.VALLADOLID	Secretario/a Administrativo/a	Funcionario Interino	1
OFICIAL DE OFICIOS	OFICIAL AGRARIA	Laboral Fijo	1
E.AYUDANTES ARCH.B.Y M.U.VALLADOLID	Director	Funcionario de Carrera	1
E.AYUDANTES ARCH.B.Y M.U.VALLADOLID	JEFE DE SECCION	Funcionario de Carrera	1
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Secretaría Vicerrector Campus Soria	Funcionario de Carrera	1
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Secretario/a Administrativo/a	Funcionario de Carrera	1
OFICIAL DE BIBLIOTECA	Oficial de Biblioteca	Laboral Eventual	2
OFICIAL DE BIBLIOTECA	Oficial de Biblioteca	Laboral Fijo	1
OFICIAL DE OFICIOS	Oficial de Oficios	Laboral Eventual	1
TECNICO ESPECIALISTA DE OFICIO	Técnico Especialista (REDES Y COMUNICACIONES)	Laboral Fijo	1
OFICIAL DE OFICIOS	OFICIAL DE OFICIOS (REPROGRAFIA)	Laboral Fijo	1
OFICIAL DE OFICIOS	OFICIAL DE OFICIOS (REPROGRAFIA)	Laboral Eventual	1
OPERADOR DE INFORMATICA	OPERADOR DE INFORMATICA	Laboral Eventual	1
E.AUXILIARES ADM.UNIV.VALLADOLID	Secretario/a Administrativo/a	Funcionario Interino	1

TECNICO ESPECIALISTA DE BIBLIO	TECNICO ESPECIALISTA DE BIBLIOTECA	Laboral Fijo	2
OFICIAL DE OFICIOS	Oficial de Oficios	Laboral Fijo	1

Categoría	**Perfil**	**Tipo de vinculación**	**Número de Pas**
Valladolid			
TECNICO ESPECIALISTA DE ADMINI	TECNICO ESPECIALISTA ADMINISTRACION	Laboral Fijo	1
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Jefe Negociado	Funcionario de Carrera	1
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Puesto Base Administración	Funcionario de Carrera	1
AUXILIAR DE SERVICIOS	Auxiliar de Servicios	Laboral Fijo	1
AUXILIAR DE SERVICIOS	Auxiliar de Servicios	Laboral Eventual	1
E.AYUDANTES ARCH.B.Y M.U.VALLADOLID	Director	Funcionario de Carrera	1
E.AYUDANTES ARCH.B.Y M.U.VALLADOLID	JEFE DE SECCION	Funcionario de Carrera	1
AUXILIAR DE SERVICIOS	Auxiliar de Servicios	Laboral Fijo	1
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Jefe Negociado	Funcionario de Carrera	1
OPERADOR DE INFORMATICA	OPERADOR DE INFORMATICA	Laboral Fijo	1
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Puesto Base Administración	Funcionario de Carrera	1
TECNICO ESPECIALISTA DE OFICIO	TECNICO ESPECIALISTA OFICIOS	Laboral Fijo	1
AUXILIAR DE SERVICIOS	Auxiliar de Servicios	Laboral Fijo	2
OPERADOR DE INFORMATICA	Operador de Informática	Laboral Fijo	1
TECNICO ESPECIALISTA DE LABORA	TECNICO ESPECIALISTA LABORATORIO (MEDIOS AUDIO.)	Laboral Fijo	1
OFICIAL DE OFICIOS	Auxiliar de Servicios	Laboral Fijo	1
E.AUXILIAR ADM.UNIV.SALAMANCA	Puesto Base Administración	Funcionario de Carrera	1
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Secretario/a Administrativo/a	Funcionario de Carrera	1
TECNICO ESPECIALISTA DE BIBLIO	TECNICO ESPECIALISTA DE BIBLIOTECA	Laboral Fijo	1
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Secretaria/o Decano	Funcionario de Carrera	1

TECNICO ESPECIALISTA DE BIBLIO	TECNICO ESPECIALISTA DE BIBLIOTECA	Laboral Fijo	3
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Secretario/a Administrativo/a	Funcionario de Carrera	1
E.ADMINISTRATIVA DE O.O.A.A.	Jefe Sección	Funcionario de Carrera	1
E.ADMINISTRATIVA UNIV.VALLADOLID	Secretario/a Administrativo/a	Funcionario de Carrera	5

Recursos para la realización de las prácticas escolares.

La planificación del Practicum corresponde a las universidades a las que pertenecen las escuelas universitarias o facultades donde se cursan los estudios de Magisterio y su realización implica la participación de centros docentes y de maestros que se encarguen de su tutela. Por ello es necesario establecer cauces adecuados para la colaboración entre las universidades responsables del desarrollo del Practicum y la Consejería de Educación y Cultura, con el fin de propiciar que las prácticas se desarrollen en las mejores condiciones de calidad.

En esta línea se inscriben los convenios de cooperación firmados entre la Consejería de Educación y Cultura y las correspondientes universidades en materia de formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la universidad en los que se contempla, entre otros, el programa de colaboración para el desarrollo de las prácticas de los alumnos de Magisterio. Este programa permitirá que los estudiantes de Magisterio se inicien en la práctica docente directa y conozcan los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de los centros, con el apoyo y bajo la tutela de maestros en ejercicio que reúnan unas características y una preparación adecuadas.

Todo ello hace preciso establecer unas normas relativas a la selección de los centros docentes en los que se van a desarrollar las prácticas y a las funciones y obligaciones de quienes intervienen en su desarrollo, extremos ambos que quedan perfectamente recogidos en la **ORDEN EYC/838/2003, de 10 de mayo**, por la que se regulan las prácticas de los estudiantes de Magisterio en centros docentes (**B.O.C.y L. nº 121, de 25 de junio**), la cual refleja claramente no sólo el tipo de actividad a desarrollar sino también el tipo de personal encargado de tutelar las prácticas y los recursos que se ponen a disposición para su correcta ejecución.

En este sentido se garantiza la existencia de recursos tanto materiales como humanos para dar debido cumplimiento al requerimiento de la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre que dice textualmente:

El Practicum de desarrollará en centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las administraciones educativas y las universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas.

7. RECURSOS MATERIALES Y SERVICIOS

7.1. JUSTIFICACIÓN DE LOS MEDIOS MATERIALES Y SERVICIOS DISPONIBLES.

a. Descripción de los medios materiales y servicios disponibles.

La Universidad de Valladolid impartirá el título de grado de Maestro –o Maestra- en Educación Primaria en sus cuatro campus, en los centros responsables de la formación de maestros, cuyos recursos se describen a continuación:

E. U. de Educación de Palencia – Campus de la Yutera (Palencia)

El *Campus de la Yutera* de Palencia es un campus moderno que ha recuperado un significativo ejemplo de patrimonio industrial castellano. Fue inaugurado en el curso 2001-2002, sobre una parcela de 60.002,3 m^2, con 5 edificios de los cuales de uso para los Títulos de Grado de Educación son el Aulario (13.812,40 m^2 y útil 8655,7 m^2), el edificio de gestión administrativa (327 m^2) y un edificio de Despachos, seminarios y aulas especiales con una superficie construida de 4392,6 m^2 y útil de 2873,9 m^2. Además existen en el Campus otros edificios de uso compartido como la cafetería, y sala de estudio con 128 puestos.

Todo el Campus de la Yutera cumple con todos los requisitos de accesibilidad para personas con discapacidad física: aparcamientos, accesos a edificios, a plantas, aulas, laboratorios y seminarios.

La E. U. de Educación dispone para desarrollar su actividad académica de los siguientes espacios:

a) Aulario, con Sala de reuniones, Servicio de Reprografía, Biblioteca de Campus, que contiene 408 puestos de trabajo y 1388 m^2, 24 aulas ordinarias y varias de uso específico, de las cuales son de uso único de la E. U. de Educación las siguientes:

- 1 aula de Música de 103,5 m^2
- 1 aula de Educación Física de 415,70 m^2
- 1 aula de Expresión Corporal de 415,70 m^2
- 1 aula de informática de uso exclusivo para la docencia con 35 puestos de trabajo
- 2 aulas de informática de uso del alumnado con 30 y 20 puestos de trabajo respectivamente
- 1 Laboratorio de Química Básica

- En cuanto a las aulas ordinarias de que dispone el campus (23), son de uso de la E. U. de Educación 12 de ellas, con capacidades variadas (de 25 a 100 estudiantes), siendo posible utilizar también el resto de aulas según las necesidades, al ser un aulario compartido.
- En este edificio se encuentran también 3 despachos del profesorado de Educación Física, anejos a sus aulas y espacios de trabajo y otro despacho más vinculado al aula de Música.
- Igualmente se encuentran en este edificio los 4 despachos de dirección del Centro.
- Todos los edificios disponen de red informática en todas las aulas.

b) <u>Edificio de despachos, seminarios y aulas especiales.</u>
51 despachos de uso del profesorado
- Sala para uso de los representantes y asociaciones estudiantiles
- Aula de grado
- Sala de reuniones
- 14 Seminarios de tamaños variados (capacidad entre 14 y 35 estudiantes) y material diverso que permiten trabajar en grupo pequeño y mediano.
- Laboratorio de recursos audiovisuales
- Laboratorio de Anatomía con capacidad para 40 personas
- Laboratorio de Idiomas con 13 puestos de trabajo
- Laboratorio de Física (40 personas)
- Laboratorio de Ciencias de la Naturaleza (40 personas)

c) <u>Equipamiento</u>
- Todo el Campus de la Yutera dispone de red WI-Fi
- Todas las aulas del Campus están conectadas a internet por cable
- Todas las aulas ordinarias y la mayor parte de los Seminarios cuentan también con medios audiovisuales: TV con video/DVD, cañón de proyección, ordenador, retroproyector, y altavoces multimedia etc.
- Siete aulas ordinarias disponen de pizarra electrónica interactiva
- Nueve seminarios también disponen de pizarra electrónica interactiva para trabajo con grupos medianos y pequeños
- Las salas de Educación Física y Expresión Corporal cuentan con megafonía con altavoces, cd, casete, micro inalámbrico.

- El Aula de Música dispone de dvd grabador con disco duro, equipos de música, dvd, ordenador dedicado a edición de audio.

- Las aulas de Educación Física y Expresión Corporal, que disponen de sus vestuarios correspondientes, están completamente equipadas para la función específica cumple cada una de ellas

- Los seminarios, laboratorios y aulas especiales no citadas anteriormente están equipadas para desempeñar la función a que han sido destinadas

El Campus cuenta con personal específico de mantenimiento tanto de instalaciones, de informática y redes, como de medios audiovisuales.

En lo que se refiere a medidas de seguridad, al tratarse de edificios de nueva construcción están dotados de medidas de seguridad contra incendios y antiintrusión que establece el código técnico de edificabilidad.

E. U. de Magisterio de Segovia

A continuación de relacionan, de manera esquemática, los recursos materiales con los que cuenta la E.U. de Magisterio de Segovia para la impartición de la titulación objeto de esta memoria, organizados por plantas del edificio en que se haya ubicada la Escuela.

PLANTA	DENOMINACIÓN DE LA UBICACIÓN	CAPACIDAD
3ª	Semin. Leng.-Literat. Francésa. Deptº. Didáctª.Lengua y Literatura	
3ª	Seminar. Pedagogía. Departamtº Didáctica y Organización Escolar	
3ª	Departamento de Psicología. Departamento de Matemáticas	
3ª	Laboratorio de Física. Departamento Öptica y Física Aplicada	Con capacidad suficiente para impartir clases prácticas de laboratorio a 25 alumnos
3ª	Laboratorio CC. Naturales. Departamento CC.Experimentales y Geodinámica. Departamento Física Materia Condensada,Cristal...	Con capacidad suficiente para impartir clases prácticas de laboratorio a 30 alumnos
3ª	Aula 31	25 personas
3ª	Aula 32	80 personas
3ª	Pasillo	
3ª	Aseo Alumnos	

2ª	Aula de Dibujo (D1).Departamento Didáctica de la Expres. Plástica	Permite el trabajo de 25 personas
	Aula 25 Despacho Geografía, Hª e Hª del Arte	
2ª	Aula 23-24 Multimedia- Informática	Aula donde puede darse clase a 50 alumnos. Se usa además para trabajos en grupo de los alumnos con ordenadores y para consultas de Internet, edición de vídeo y otros usos de los equipos multimedia. Se dispone de 21 ordenadores
2ª	Aula 22	20 personas
2ª	Aula 21	80 personas
2ª	Pasillo	
2ª	1 Aseo Alumnas	
2ª	1 Aseo Alumnos	
1ª	Aula 15	60 personas
1ª	Aula 14	32 personas
1ª	Aula 13	66 personas
1ª	Aula 12	60personas
1ª	Aula 11	50 personas
1ª	Pasillo	
1ª	1 Aseo Alumnas	
1ª	1 Aseo Alumnos	
Baja	Conserjería	

...Baja	Aseo Profesores	
Baja	Sala de Profesores	
Baja	Dirección	
Baja	Fotocopiadora (almacén, papel, guillotina, encuadernadora)	
Baja	Pasillo	
Baja	Hall de entrada al Salón de Actos	
Baja	Salón de Actos	Cuenta con 229 butacas
Baja	Subdirección Ordenación Académica y Profesorado.	
Baja	Secretario/a	
Baja	Secretaría Administrativa	
Baja	Departamento de Sociología; Dpt. de CC.Sociales.	
Baja Baja	Despacho COIE (Delegación de Alumnos) Nodo de Comunicación Central del Campus de Segovia.	
Sótano 1º	Cafetería	
Sótano 1º	Música Grande (I)	
Sótano 1º	Música Pequeña (II)	
Sótano 1º	Departmtº Didáct ª Expres. Musical, y Plástica	
Sótano 1º	Departmtº Didáct ª Expresión Corporal	
Sótano 1º	Cuarto Mantenimiento	
Sótano 1º	Cuarto Limpieza	

Sótano 1º	Pasillo	
Sótano 2º	Archivo 2 (Antigua Vivienda Conserje)	
Sótano 2º	Caldera Calefacción	
Sótano 2º	Archivo 1 (Antiguo Cuarto Trastero)	
Sótano 2º	Pasillo	
Edificio Colindante	Vestíbulo Biblioteca	La Bibliotca de Magisterio es la más antigua, la que más obras tiene en depósito y la de mayor uso del campus.
Edificio Colindante	Biblioteca . Sala de Lectura	
	Biblioteca .Depósito de Libros	
	Aseo Biblioteca	
	Despacho Bibliotecaria	

E. U. de Educación de Soria – Campus Duques de Soria (Soria)

La Escuela Universitaria de Educación de Soria se encuentra sita en el Campus Universitario "Duques de Soria". Dicho Campus está formado además por la Facultad de Traducción e Interpretación, la Escuela Universitaria de Ciencias Empresariales y del Trabajo, la Escuela Universitaria de Enfermería, la Escuela Universitaria de Fisioterapia y la Escuela Universitaria de Ingenierías Agrarias.

El campus se compone de varios edificios (módulos) de reciente creación (fueron inaugurados en el curso académico 2006-07) anexionados al edificio que constituía antiguamente la Escuela Universitaria de Ingenierías Agrarias y cuenta con equipamiento para impartir docencia a 1527 alumnos/as -en la Escuela de Educación 574 actualmente- y dar servicio al profesorado y personal de

administración y servicios necesario para la actividad docente e investigadora propia de los centros. El centro, además de estar adaptado para personas con discapacidad (tanto en el acceso, como en aulas, biblioteca, servicio de reprografía, cafetería, seminarios y departamentos, ascensores, etc.), cuenta con equipamiento audiovisual e informático para garantizar una enseñanza de calidad y adaptada a los requerimientos de las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se describen los distintos espacios con los que se cuenta para el desarrollo de la titulación.

El campus de Soria dispone **de grandes aulas** para albergar los grupos numerosos que contempla la titulación. De hecho, la Escuela Universitaria de Educación de Soria viene utilizando habitualmente las siguientes:

A01 - 100 puestos.

A07 - 110 " .

A11 - 84 puestos.

A12 - 84 puestos.

A16 - 60 puestos.

contemplando en el futuro grado la utilización también de

A02 - 84 puestos.

A13 - 84 puestos.

A15 - 60 puestos.

El campus dispone a su vez de varias aulas de tamaño medio y reducido (óptimas para el trabajo en seminarios y en pequeños grupos) como las siguientes, actualmente utilizadas todas ellas por la Escuela Universitaria de Educación de Soria:

B1 - 36 puestos, ubicada en módulo 2, planta baja

B2 - 48 puestos, ubicada en módulo 2, planta baja

B8 - 18 puestos, ubicada en módulo 2, planta baja

B9 - 18 puestos, ubicada en módulo 2, planta baja

Todas las aulas grandes disponen de medios audiovisuales, concretamente retroproyectores, unidades fijas de CPU, televisores con DVD y cañones videoproyectores.

En las aulas pequeñas se dispone de retroproyectores y armarios audiovisuales (VHS+TV+DVD).

Al mismo tiempo, el campus está equipando las distintas aulas con pizarras digitales.

Aulas específicas

Aula de Expresión Artística: Insonorizada. 8 armarios de obra de 180 de alto x 50 de fondo colocado en la parte posterior del aula. Escenario (0,75 m de altura y 5 x 5 m.) con espacios cerrados al fondo para material y vestuario. Cuadro eléctrico con toma de corriente para 10.000 vatios y varias tomas eléctricas.

Aula de Expresión Plástica: Buena iluminación, mucha luz natural. 6 lavabos al final del aula. Cámara oscura para fotografía. Armarios corridos. Varias tomas eléctricas

Gimnasio: Suelo de tarima flotante. Cerramientos aptos para la colocación de espalderas a lo largo de las paredes laterales. Equipo de música

Laboratorio de Didáctica y Cognición: Equipado con cuatro cámaras de vídeo, armarios de material, pizarra digital, cañón de proyección, mesas de trabajo y material didáctico, principalmente audiovisual.

Por otro lado, se dispone de **4 seminarios** con capacidad en torno a los 20 alumnos, equipados con retroproyectores, armarios audiovisuales (VHS+TV+DVD) y pizarras digitales.

Estos espacios están siendo adaptados para la impartición de la docencia de acuerdo a las nuevas metodologías impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior, centradas en el aprendizaje del alumnado, y dinámicas de trabajo muy participativas, de tal forma que se puedan desarrollar actividades en grupos pequeños

Aulas compartidas

Laboratorio de Idiomas, con capacidad para 36 puestos, dispone de ordenador, pantalla, auricular y micrófono.

Laboratorios: Se utilizan frecuentemente los siguientes laboratorios de uso compartido en el campus con otras titulaciones:

- Ciencias Naturales
- Ciencias Experimentales

Sala de Estudio, con capacidad para 112 puestos.

También se dispone de **3 aulas de informática** con capacidad para sesenta alumnos cada una, un **Salón de Actos** con capacidad para 300 personas y una **Sala de Grados** con capacidad para 80 personas.

La conexión a Internet inalámbrica está disponible en todo el edificio, así como el servicio de videoconferencia.

Instalaciones de apoyo a Servicios.

a) Secretaría.

En el Campus se ubica la Unidad Administrativa Territorial encargada de la matrícula y la gestión administrativa del alumnado de todos los centros de Soria, así como de los contratos, Seguridad Social, Dietas, etc. del profesorado y PAS. Al frente de este Servicio hay una Jefa de Sección, apoyada por tres Jefas de Negociado y tres Auxiliares de Apoyo a Departamentos.

Cada Centro tiene su propia Secretaría administrativa que ejerce funciones de apoyo a la Dirección del Centro y de información y ayuda al alumnado.

b) Biblioteca.

Situada en la planta primera del módulo cuenta con una Sala de lectura y estudio individual, una Hemeroteca y sala de trabajo en grupo y una Sala de estudio con un total de 408 puestos de lectura.

- **Libros**: El fondo principal de libros está en libre acceso en la Sala de lectura, ordenado por la CDU .
- La Biblioteca cuenta con libros de texto, kits de enseñanza y literatura infantil-juvenil; Legislación; obras de referencia; diccionarios; atlas y mapas y material audiovisual.
- **Proyectos.** Ubicados en la Hemeroteca. Hay que cumplimentar una solicitud de uso ya que sólo se prestan para su consulta en sala
- **Hemeroteca:** La Biblioteca cuenta con una colección de **Revistas en papel** ordenadas alfabéticamente.
- **Revistas electrónicas** Se puede acceder al texto completo de muchos de los documentos de las más importantes editoriales y sociedades científicas
- **Bases de datos en línea** Se dispone de bases de datos donde buscar información bibliográfica especializada para trabajos de investigación. Se puede acceder a estos recursos a través de un Listado Alfabético o Temático (Ciencias jurídicas y legislación ; Ciencias y tecnología ; Economía y empresa; Humanidades ;Interdisciplinares)

Préstamos y renovaciones

La mayor parte del fondo está en libre acceso o a través del Carné de la Biblioteca.

- Las condiciones de préstamo de los diferentes tipos de documentos se encuentran recogidas en la normativa de préstamo
- Proyectos y Trabajos Fin de Carrera: sólo se consultarán en sala. No se puede realizar fotocopias.
- Obras de referencia: préstamo por horas en el mismo día. Llevan una etiqueta azul en el lomo.
- Número total de obras que puedes obtener en cada préstamo:
  - alumnos: 8 obras
- El préstamo especial de vacaciones durará, al menos, los periodos vacacionales establecidos. La Biblioteca informará oportunamente de las fechas de comienzo y finalización de los préstamos especiales a través del Tablón de Anuncios de la Biblioteca y en la web

Esta instalación consta de un hall con 6 ordenadores habilitados para búsquedas bibliográficas, una sala de lectura con 220 puestos y punto de conexión a internet y varios lugares diseñados para trabajar en grupo.

La biblioteca cuenta con más 31.000 volúmenes, 256 suscripciones a revistas especializadas, audio y videoteca con más de 150 registros sonoros y videos de contenido pedagógico y social, test-teca con más de 200 test, escalas, cuestionarios e inventarios de naturaleza psicopedagógica.

Los usuarios pueden acceder directamente a la bibliografía y tienen acceso a las Bases de datos electrónicas disponibles en la Universidad de Valladolid. Tanto el catálogo de los fondos bibliográficos como las bases de datos son accesibles por Internet.

El servicio de biblioteca está atendido por un Director de Biblioteca, una Jefa de Sección, un administrativo y cuatro técnicos especialistas de biblioteca.

c) Servicio de Reprografía.

Hay dos servicios de Reprografía, uno para alumnos y otro para profesorado y personal de administración y servicios, ambos se encuentran situados en la planta baja del edificio. Con una dotación técnica de cuatro máquinas digitales de medio/alto volumen en

blanco y negro y una de color. Se realizan trabajos de reprografía e impresión de documentos informáticos. Disponen igualmente de encuadernadoras térmica y espiral de alambre.

d) Conserjería.

Existen dos. Una central, básicamente para información y atención al público en general y otra, encargada de las diversas gestiones de los centros y demás servicios del Campus. Están situadas en la planta baja. Dispone de un encargado de conserjería y de cinco auxiliares de servicios cada una.

e) Cafetería.

Situado en la planta baja, presta servicio de comedor universitario.

Otras dependencias.

Despachos para el profesorado.

Distribuidos en dos plantas, se encuentran 121despachos para el profesorado del Campus de Soria y en concreto para la E. U. de Educación de Soria se dispone de 27 despachos, incluyendo un despacho para usos múltiples entre los que destacan el apoyo a iniciativas de acción social –en particular voluntariado universitario y Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León- Todos ellos cuentan con ordenador e impresora y están debidamente amueblados. En la planta baja además se dispone de 2 despachos para el equipo directivo y 1 más para la secretaría de dirección que comparte con los demás centros.

Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid

La Facultad de Educación y Trabajo Social se encuentra sita en el edificio del mismo nombre, en el Campus Miguel Delibes de la Universidad de Valladolid (Paseo de Belén, 1).

Se trata de un edificio de reciente creación (fue inaugurado en el año 2002) y cuenta con equipamiento para impartir docencia a alrededor de 2000 alumnos/as y dar servicio al profesorado y personal de administración y servicios necesario para la actividad docente e investigadora propia del centro. El centro, además de estar adaptado para personas con discapacidad (tanto en el acceso, como en aulas, biblioteca, servicio de reprografía, cafetería, seminarios y departamentos, ascensores, etc.), cuenta con equipamiento audiovisual e informático para garantizar una enseñanza de calidad y

adaptada a los requerimientos de las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Aulas, seminarios y laboratorios.

La Facultad de Educación y Trabajo Social dispone de cuatro grandes aulas, dos de ellas con capacidad para 120 alumnos, una para 132 alumnos y la más pequeña de las cuatro para 90 alumnos. Además de ocho aulas de tamaño medio, dos con capacidad para 75 alumnos, dos para 70 alumnos y cuatro para 60 alumnos. Y nueve aulas un poco más pequeñas de las cuales 3 tienen capacidad para 50 alumnos, cuatro para 45 alumnos y dos con capacidad para 15 alumnos.

Por otro lado, se dispone de 23 seminarios con capacidad en torno a los 15 alumnos; siete aulas especiales de las cuales 3 son de informática con capacidad para veinticinco alumnos cada una, cuatro talleres, cinco laboratorios de los cuales uno es de idiomas y otro de audiovisuales; un Salón de Actos con capacidad para 300 personas y una Sala de Grados con capacidad para 80 personas, una sala para investigadores , un plató de televisión y un gimnasio.

Todas las aulas disponen de medios audiovisuales, concretamente, retroproyectores, unidades CPU, televisores y cañones videoproyectores. En todos los seminarios se dispone de 2 ó 3 ordenadores (habilitados, especialmente, para investigación y apoyo a la docencia) e impresora. También se cuenta con 12 videoproyectores ubicados en seminarios, laboratorios, Salón de Actos y Sala de Grados. Se disponen de cuatro viedeoproyectores portátiles conectados a sus respectivos ordenadores portátiles para su uso en los seminarios. Un “aula móvil de informática”, consistente en 15 ordenadores portátiles con un carrito para facilitar su traslado, a las aulas o seminarios. La conexión a internet inalámbrica está disponible en todo el edificio, así como el servicio de videoconferencia.

Estos espacios están siendo adaptados para la impartición de la docencia de acuerdo a las nuevas metodologías impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior, centradas en el aprendizaje del/de la alumno/a, a grupos entre 40 y 60 alumnos/as y a dinámicas de trabajo muy participativas, de tal forma que se puedan desarrollar actividades en grupos pequeños, clases de gran grupo y clases magistrales.

Instalaciones de apoyo a Servicios.

a) Secretaría.

La Secretaría para la atención al alumnado y al profesorado cuenta con una Jefa de Sección, dos Jefas de Negociado, una de las cuales centra su actividad en apoyar la asignatura practicum de todas las titulaciones y 3 administrativos.

b) Biblioteca.

Situada en la planta baja consta de un hall con 6 ordenadores habilitados para búsquedas bibliográficas ,una sala de lectura con 220 puestos y punto de conexión a internet y varios lugares diseñados para trabajar en grupo.

La biblioteca cuenta con más 31.000 volúmenes, 256 suscripciones a revistas especializadas, audio y videoteca con más de 150 registros sonoros y videos de contenido pedagógico y social, test-teca con más de 200 test, escalas, cuestionarios e inventarios de naturaleza psicopedagógica.

Los usuarios pueden acceder directamente a la bibliografía y tienen acceso a las Bases de datos electrónicas disponibles en la Universidad de Valladolid. Tanto el catálogo de los fondos bibliográficos como las bases de datos son accesibles por Internet. El servicio de biblioteca está atendido por un Director de Biblioteca, una Jefa de Sección, un administrativo y cuatro técnicos especialistas de biblioteca.

c) Despachos de informática y laboratorio de audiovisuales.

Se cuenta con el apoyo de un técnico de audiovisuales y dos operadores de informática.

d) Servicio de tele-enseñanza y de comunicación interna.

Se dispone de este servicio para enseñanza virtual y no presencial y un servicio de información para profesorado, personal de administración y servicios y representantes del alumnado, vía e-mail , de todos los eventos de interés y producción científica de los miembros de la facultad.

e) Consulta de Psicología.

Tanto para casos individuales como para pequeños grupos.

f) Servicio de Reprografía.

Se encuentra situado en la planta baja del edificio. Con una dotación técnica de dos máquinas digitales de medio/alto volumen en blanco y negro y una de color se realizan trabajos de reprografía e impresión de documentos informáticos. Dispone igualmente de encuadernadoras térmica y espiral de alambre.

g) Conserjería.

Situado en la planta baja realiza distintas labores de información, apoyo a las distintas unidades y medios audiovisuales. Dispone de un encargado de conserjería y de cinco auxiliares de servicios.

h) Cafetería.

Situado en la planta baja, presta servicio de comedor universitario.

Otras dependencias.

Despachos para el profesorado.

Distribuidos en cuatro plantas se encuentran 124 despachos para el profesorado. Todos ellos cuentan con ordenador . En la planta baja además se dispone de 6 despachos para el equipo decanal y para la secretaría de dirección.

Departamentos y Secciones departamentales.

Se dispone, además, de 7 despachos para el personal de administración de los 6 departamentos universitarios y 18 secciones departamentales que en el centro tienen su sede.

Recursos para la realización de las prácticas escolares.

La planificación del Practicum corresponde a las universidades a las que pertenecen las escuelas universitarias o facultades donde se cursan los estudios de Magisterio y su realización implica la participación de centros docentes y de maestros que se encarguen de su tutela. Por ello es necesario establecer cauces adecuados para la colaboración entre las universidades responsables del desarrollo del Practicum y la Consejería de Educación y Cultura, con el fin de propiciar que las prácticas se desarrollen en las mejores condiciones de calidad.

En esta línea se inscriben los convenios de cooperación firmados entre la Consejería de Educación y Cultura y las correspondientes universidades en materia de formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la universidad en los que se contempla, entre otros, el programa de colaboración para el desarrollo de las prácticas de los alumnos de Magisterio. Este programa permitirá que los estudiantes de Magisterio se inicien en la práctica docente directa y conozcan los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de los centros, con el apoyo y bajo la

tutela de maestros en ejercicio que reúnan unas características y una preparación adecuadas.

Todo ello hace preciso establecer unas normas relativas a la selección de los centros docentes en los que se van a desarrollar las prácticas y a las funciones y obligaciones de quienes intervienen en su desarrollo, extremos ambos que quedan perfectamente recogidos en la **ORDEN EYC/838/2003, de 10 de mayo**, por la que se regulan las prácticas de los estudiantes de Magisterio en centros docentes (**B.O.C.y L. nº 121, de 25 de junio**), la cual refleja claramente no sólo el tipo de actividad a desarrollar sino también el tipo de personal encargado de tutelar las prácticas y los recursos que se ponen a disposición para su correcta ejecución.

En este sentido se garantiza la existencia de recursos tanto materiales como humanos para dar debido cumplimiento al requerimiento de la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre que dice textualmente:

El Practicum de desarrollará en centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las administraciones educativas y las universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas.

b. Justificación de que los medios descritos son adecuados para desarrollar las actividades planificadas.

Todas los espacios docentes de los distintos centros disponen de equipamiento audiovisual e informático para garantizar una enseñanza de calidad y adaptada a los requerimientos de las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, como ha podido constatarse, en particular, a través de las experiencias piloto de adaptación de titulaciones al EEES, desarrolladas por la E.U. de Educación de Palencia, la E.U. de Educación de Soria y la Facultad de Trabajo y Educación Social de Valladolid, así como a través de otros proyectos de innovación docente como el proyecto de tutorías personalizadas desarrollado por la E.U. de Magisterio de Segovia.

Por otra parte, se está realizando un esfuerzo significativo para adaptar todos los espacios a los requerimientos de una docencia acorde con los principios metodológicos impulsados por el Espacio Europeo de Educación Superior, todos ellos centrados en el

aprendizaje del alumnado, y en dinámicas de trabajo diversas y participativas, fomentando tanto el trabajo en gran grupo como en grupos pequeños. En particular, se están realizando, entre otras, las siguientes acciones:

- Reemplazar progresivamente gran parte del mobiliario tradicional fijo o anclado de las aulas por otro de carácter móvil y modular que facilite distintas organizaciones o disposiciones para el trabajo en el interior de las aulas.
- Establecer conexión inalámbrica a Internet –WIFI- en todos los edificios universitarios.
- Apoyar mediante convenios con distintas empresas y organismos públicos la adquisición de ordenadores portátiles por parte de los alumnos a un precio ciertamente asequible para todos ellos.
- Diseñar planes funcionales y estratégicos que permitan transformar las actuales bibliotecas en CRAIs que apoyen con firmeza tanto la labor docente como la investigadora en el nuevo marco del EEES.

c) Justificación que los medios y servicios descritos cumplen los criterios de accesibilidad universal y diseño para todos.

La Universidad de Valladolid, a través de la Unidad Técnica de Arquitectura, desarrolla las medidas de accesibilidad que aplica a los edificios universitarios en cumplimiento de la normativa vigente. El programa del Secretariado de Asuntos Sociales colabora en la superación de barreras arquitectónicas y de comunicación en los edificios universitarios, realizando gestiones y solicitudes directas a dicha Unidad que incorporan las sugerencias y aportaciones del alumnado con discapacidad.

d) Explicitar los mecanismos para realizar o garantizar la revisión y el mantenimiento de dichos materiales y servicios en la Universidad y en las instituciones colaboradoras, así como los mecanismos para su actualización

La Universidad de Valladolid tiene suscritos, a través de los correspondientes concursos de adjudicación de servicios, el mantenimiento de los edificios universitarios, por parte de las empresas adjudicatarias. Estos contratos garantizan el mantenimiento de obra, instalaciones eléctricas, de clima y de tipo informático, de acuerdo con los procedimientos y protocolos establecidos en las mismas bases del concurso.

Tanto los servicios de mantenimiento y técnicos especializados de la Universidad de Valladolid como los servicios de protección de riesgos laborales, realizan con la periodicidad adecuada, los controles de aplicación y ejecución de los citados contratos, a fin de garantizar el buen estado de conservación de los edificios e instalaciones de los mismos y la buena marcha de la vida universitaria en los mismos.

7.2 Previsión de adquisición de los recursos en el caso de no disponer de ellos en la actualidad.

La Universidad de Valladolid dispone del equipamiento material suficiente y adecuado para la impartición de la formación de su responsabilidad.

En su defecto el sistema de previsión, petición y compra de equipamiento, así como el plan directriz de edificación, establecen los planes de compra y contrición que permitan cubrir las necesidades que se detecten.

8. RESULTADOS PREVISTOS

8. 1. TASAS

A continuación se aporta una estimación de los tres indicadores requeridos, en forma de tasas, los cuales han sido estimados a partir de los siguientes datos:

- Tipo de estudiante que accede al plan de estudios –conocido tras la larga experiencia de la universidad en la impartición de esta titulación-.
- Objetivos planteados en término de desarrollo de competencias.
- Grado de dedicación de los estudiantes a la carrera de acuerdo con la planificación de las enseñanzas descrita en esta memoria, teniendo además muy en cuenta que el nuevo grado tiene una carga de 240ECTS (cuatro años frente a los tres que requería la titulación hasta la fecha actual).
- Grado de compromiso de la titulación con un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje, con elementos sólidos de apoyo, orientación y tutela, tomando como indicadores informales de la influencia de esta variable en las tasas la experiencia adquirida en los últimos tres años con los proyectos piloto de adaptación de titulaciones al nuevo EEES y otros proyectos de innovación docente vinculados al proceso.
- Valores de los indicadores a estimar en los últimos diez años y, muy especialmente, lo correspondientes a etapas en las que la matrícula aportaba datos similares a los previstos en los próximos cuatro años.

a. Tasa de graduación

Se estima que el porcentaje de estudiantes que finalizarán la enseñanza en el tiempo previsto en el plan de estudios -o en un año académico más- en relación con su cohorte de entrada será del **80%**.

b. Tasa de abandono

Se estima que la relación porcentual entre el número total de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que deberían obtener el título el año académico anterior y que no se han matriculado ni en ese año académico ni en el anterior será del **10%.**

c. Tasa de eficiencia

Se estima que la relación porcentual entre el número total de créditos teóricos del plan de estudios en los que deberán matricularse a lo largo de sus estudios el conjunto de estudiantes graduados en un determinado curso académico y el número total de créditos en los que realmente se matricularán será **0.9**

8. 2. PROCEDIMIENTO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD PARA VALORAR EL PROGRESO Y LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

La permanente preocupación por mejorar la calidad y equidad de la educación ha llevado a la Universidad de Valladolid a pensar en nuevas formas de apoyo al trabajo pedagógico de docentes en la perspectiva de promover el mejoramiento de los aprendizajes del alumnado.

En este esfuerzo la Universidad de Valladolid ha decidido fortalecer aquellos aspectos de la implementación curricular que se relacionan con la recolección de evidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes, entendiendo que una pedagogía más efectiva se nutre de la información que se tiene sobre el nivel de aprendizaje del alumnado.

En esta línea se proponen unos criterios que la Universidad de Valladolid tomará como referente para definir, elaborar e implantar un procedimiento para valorar el progreso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Los criterios se plantean a dos niveles. Un primer nivel de análisis cuya misión sería valorar el progreso académico de los alumnos desde una perspectiva global y en el seno del curso académico a través del análisis de resultados. En este sentido la Universidad de Valladolid esta diseñando el proceso de análisis de de resultados de formación dentro del Modelo interno de aseguramiento de la Calidad Docente, en el cual se definen los objetivos del proceso, las fases, los agentes implicados y los indicadores que se analizaran.

Se promueva así el análisis transversal y global que requiere un modelo docente centrado en el alumno y definido en clave de competencias; los responsables de velar por este proceso, está compuesto por el equipo docente del curso, tutores académicos y coordinador de curso y e la

titulación, alumnos y PAS vinculado al proceso de gestión de la planificación docente.

Un segundo nivel de análisis, cuya misión sería evaluar la adecuación de la titulación a la demanda profesional y científica de la sociedad.

Los responsables des esta acción serían, el equipo docente, tutores, PAS, alumnos y asesores/tutores externos de la titulación.

Debe destacarse la importancia de los tutores de prácticas externas y los docentes implicados en el acompañamiento de los trabajos Fin de Grado y de las Prácticas Externas. Dado el aspecto profesionalizador, ambos se convierten en informantes claves para conferir sentido a la definición del Perfil y Competencias de la titulación, y a mantener actualizado el programa y la oferta de materias acorde con las necesidades sociales, profesionales y científicas.

Todo ello, apoyado, en lo que hace referencia a constatar la evidencia y resultados prácticos, por el sistema de garantía de calidad de las titulaciones, donde se definen los mecanismo de recogida de información y constatación de resultados más allá del rendimiento académico.

9. SISTEMA DE GARANTÍA DE LA CALIDAD (Adjunto como Anexo II)

9.1. RESPONSABLES DEL SISTEMA DE GARANTÍA DE LA CALIDAD DEL PLAN DE ESTUDIOS

9.2. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL PROFESORADO

9.3. PROCEDIMIENTOS PARA GARANTIZAR LA CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS Y LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD

9.4. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS GRADUADOS Y DE LA SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN

9.5. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE:

a. La satisfacción de los distintos colectivos implicados

b. Atención a las sugerencias o reclamación

c. Criterios específicos en el caso de extinción del título

10. CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN

10.1. CRONOGRAMA DE IMPLANTACIÓN

La implantación del Título de Grado de *Maestro* -o *Maestra- en Educación Primaria* por la Universidad de Valladolid se realizará curso a curso, en los años académicos especificados en el cronograma siguiente:

	Curso 2009-2010	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013
IMPLANTACIÓN DE LOS CURSOS DEL TÍTULO DE GRADO	Implantación del 1er curso de Grado	Implantación del 2º curso de Grado	Implantación del 3er curso de Grado	Implantación del 4º curso de Grado
FINALIZACIÓN DE CLASES PRESENCIALES DE LA DIPLOMATURA DE MAESTRO, ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA	No se impartirán las clases correspondientes al 1er curso	No se impartirán las clases correspondientes a los dos primeros cursos.	No se impartirán las clases correspondientes a ninguno de los tres cursos.	
DESARROLLO DE UN SISTEMA DE TUTORÍAS PARA EL ALUMNADO DE LOS CURSOS SIN CLASES PRESENCIALES	Desarrollo de un sistema de tutorías para las asignaturas de 1er curso	Desarrollo de un sistema de tutorías para las asignaturas de 1er y 2º curso.	Desarrollo de un sistema de tutorías para las asignaturas de 2º y 3er curso	Desarrollo de un sistema de tutorías para las asignaturas de 3er curso
CONVOCATORIAS DE EXAMEN DE LA DIPLOMATURA DE MAESTRO , ESPECIALIDAD DE ED. PRIMARIA	Realización de dos convocatorias de examen de las asignaturas de 1er curso	Realización de dos convocatorias de examen de las asignaturas de 1er curso Realización de dos convocatorias de examen de las asignaturas de 2º curso de la Diplomatura	Realización de dos convocatorias de examen de las asignaturas de 2º curso Realización de dos convocatorias de examen de las asignaturas de 3er curso de la Diplomatura	Realización de dos convocatorias de examen de las asignaturas de 3er curso de la Diplomatura

10.2. PROCEDIMIENTO DE ADAPTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LOS ESTUDIOS EXISTENTES AL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

A efectos de este procedimiento deberá entenderse por adaptación la aceptación e incorporación al expediente del estudiante de los créditos que se estime de acuerdo con la normativa vigente, obtenidos en una titulación existente cuando los estudiantes se incorporen a este plan de estudios.

Se establece el siguiente procedimiento de adaptación:

1º Podrán realizar una solicitud de adaptación los estudiantes que se incorporen a este plan de estudios si proceden de otros estudios oficiales que se van a extinguir.

2º Esta declaración se realizará con anterioridad a su matrícula, cumplimentando un impreso preestablecido elaborado por la Universidad de Valladolid.

3º Si las solicitudes responden a adaptaciones que coincidan con las situaciones reflejadas en las tablas de adaptación recogidas en este mismo apartado éstas se tramitarán de forma directa por las Secretarías de los Centros.

4º Si las solicitudes de adaptación responden a casuísticas no recogidas en las tablas elaboradas, se solicitarán informes, en caso necesario, a los Departamentos correspondientes. Dichos informes se enviarán al Comité Intercentros quien los estudiará y resolverá.

5º. Desde la Secretaría de los Centros se notificará al estudiante la resolución de las adaptaciones.

M MAESTRO –ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA (Plan 200)

A

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ASIGNATURAS **TRONCALES** Y **OBLIGATORIAS**

EDUCACIÓN PRIMARIA (Plan 200)	**GRADO DE MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA**
Sociología de la Educación (4 c.)	Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad (6 ECTS)
Psicología de la Educación y del Desarrollo (8 c.)	Psicología del Desarrollo (6 ECTS) Psicología del Aprendizaje (6 ECTS)
Bases Psicológicas de la Educación Especial (4 c.) Bases Pedagógicas de la Educación Especial (4 c.)	Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad (6 ECTS)
Didáctica General I (4 c.) Didáctica General II (4 c.)	Currículo y Sistema Educativo (6 ECTS)
Organización del Centro Escolar (4 c.)	Organización y Planificación Escolar (6ECTS)
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (4 c.)	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación (6 ECTS)
Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales (5 c.)	Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales (& ECTS)
Ciencias Sociales y su Didáctica (8 c.)	Didáctica de las Ciencias Sociales (6 ECTS)
Ciencias de la Naturaleza (10 c.) Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica (8 c.)	Desarrollo Curricular de las CC. Experimentales (6 ECTS) Didáctica de las CC. Experimentales (6 ECTS)
Matemáticas y su Didáctica I (9 c.) Matemáticas y su Didáctica II (8 c.)	Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza (6 ECTS) Fundamentos de la Forma y del Volumen y Estrategias Didácticas para su Enseñanza (6 ECTS) Fundamentos de la Medida, del Tratamiento de la Información y del Azar. Estrategias Didácticas para su Enseñanza (6 ECTS)
Lengua Española (4 c.)	Lengua Castellana (6 ECTS)
Didáctica de la Lengua y la Literatura (6 c.)	Didáctica de la Lengua Castellana (6 ECTS)

Literatura Española (4 c.) Literatura Infantil (3 c.)	Literatura Infantil (6 ECTS)
Francés y su Didáctica (4 c.)	Didáctica de la Lengua Extranjera (Francés) (6 ECTS)
Inglés y su Didáctica (4 c.)	Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés) (6 ECTS)
Educación Artística y su Didáctica I (4 c.) Educación Artística y su Didáctica II (5 c.)	Fundamentos y Estrategias Didácticas de la Expresión Musical (6 ECTS) Fundamentos y Estrategias Didácticas de la Expresión Artística (6 ECTS)
Educación Física y su Didáctica (4 c.)	Educación Física Escolar (6 ECTS)
Practicum I (10 c.)	Practicum I (20 ECTS)
Practicum II (22 c.)	Practicum II (24 ECTS)

ASIGNATURAS **OPTATIVAS**

EDUCACIÓN PRIMARIA (Plan 200)	**GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**
Introducción al Mundo Actual (4 c.)	-------
Didáctica de la Creatividad Literaria (4 c.)	Didáctica de la Creatividad Literaria (6 ECTS)
Dificultades de la Conducta en el Aula (4 c.)	-------
Iniciación a la Climatología (4 c.)	-------
Literatura Española. Análisis de Textos (4 c.)	Literatura Española y su Contexto Histórico y Cultural (6 ECTS)
Religión, su Pedagogía y su Didáctica I (4 c.)	Religión, Cultura y Valores (6 ECTS)
Expresión Corporal (4 c.)	Potencial Educativo de lo Corporal (6 ECTS)
Semántica (4 c.)	-------
Religión, su Pedagogía y su Didáctica II (4 c.)	-------
Los Cambios Históricos y la Historia Reciente (4 c.)	-------
Didáctica de la Obra de Arte y de los Museos (4 c.)	Didáctica de la Obra de Arte y de los Museos (6 ECTS)
Geología y Medio Ambiente (4 c.)	Educación Ambiental (6 ECTS)
Informática Aplicada a la Educación (4 c.)	-------
Política Educativa (4 c.)	-------
Orientación Escolar (4 c.)	Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias (6 ECTS)

MAESTRO – ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA (FRANCÉS) (Plan 202)

A

GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ASIGNATURAS **TRONCALES** Y **OBLIGATORIAS**

EDUCACIÓN PRIMARIA (Plan 200)	**GRADO DE MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA**
Sociología de la Educación (4 c.)	Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad (6 ECTS)
Psicología de la Educación y del Desarrollo (8 c.)	Psicología del Desarrollo (6 ECTS) Psicología del Aprendizaje (6 ECTS)
Bases Psicológicas de la Educación Especial (4 c.) Bases Pedagógicas de la Educación Especial (4 c.)	Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad (6 ECTS)
Didáctica General I (4 c.) Didáctica General II (4 c.)	Currículo y Sistema Educativo (6 ECTS)
Organización del Centro Escolar (4 c.)	Organización y Planificación Escolar (6ECTS)
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (4 c.)	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación (6 ECTS)
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (4 c.)	¿???
Matemáticas y su Didáctica	¿???
Lengua Española (4 c.)	Lengua Castellana (6 ECTS)
Didáctica de la Lengua y la Literatura (8 c.)	Didáctica de la Lengua Castellana (6 ECTS)
Literatura Española (4 c.) Literatura Infantil (3 c.)	Literatura Infantil (6 ECTS)
Didáctica del Francés I (8 c.)	Didáctica de la Lengua Extranjera (Francés) (6 ECTS)
Didáctica del Francés II (8 c.)	Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe (6 ECTS)
Educación Artística y su Didáctica (4 c.)	¿???
Educación Física y su Didáctica (4 c.)	Educación Física Escolar (6 ECTS)
Practicum I (10 c.)	Practicum I (10 ECTS)
Practicum II (22 c.)	Practicum II (24 ECTS)
Lingüística (4 c.)	Lingüística (6 ECTS)

Morfosintaxis y Semántica I (Francés) (4 c.)	Lengua Extranjera: Francés B1 (6 ECTS)
Morfosintaxis y Semántica II (Francés) (4 c.)	Lengua Extranjera: Francés B2 (6 ECTS)
Espacio, Historia y Cultura del Francés (5 c.)	¿???
Segundo Idioma (Inglés) I (5 c.)	Lengua Extranjera: Inglés B1 (6 ECTS)
Metodología del Francés (6 c.)	Metodología de la Lengua Extranjera (Francés) (6 ECTS)
Morfosintaxis y Semántica III (Francés) (3 c.) Fonética (Francés) (4 c.)	Lengua Extranjera: Francés C1 (6 ECTS)
Literatura del Francés (4 c.)	Literatura Francesa (6 ECTS)
Segundo Idioma (Inglés) II (4 c.)	Lengua Extranjera: Inglés B2

ASIGNATURAS **OPTATIVAS**

EDUCACIÓN PRIMARIA (Plan 200)	**GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**
Introducción al Mundo Actual (4 c.)	-------
Actividades Humanas y Medio Ambiente (4 c.)	Educación Ambiental (6 ECTS)
Dificultades de la Conducta en el Aula (4 c.)	-------
Literatura Española. Análisis de Textos (4 c.)	Literatura Española y su Contexto Histórico y Cultural (6 ECTS)
Psicología de la Comunicación (4 c.)	-------
Religión, su Pedagogía y su Didáctica I (4 c.)	Religión, Cultura y Valores (6 ECTS)
Técnicas del Lenguaje Oral (4 c.)	Técnicas de Comunicación Oral y Escrita (6 ECTS)
Semántica (4 c.)	-------
Religión, su Pedagogía y su Didáctica II (4 c.)	-------
Los Cambios Históricos y la Historia Reciente (4 c.)	-------
Geología y Medio Ambiente (4 c.)	Educación Ambiental (6 ECTS)
Taller de Pintura (4 c.)	Laboratorio de Técnicas Artísticas y Creatividad (6 ECTS)
Informática Aplicada a la Educación (4 c.)	-------
Política Educativa (4 c.)	-------
Orientación Escolar (4 c.)	Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias (6 ECTS)

MAESTRO – ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) (Plan 203)

A

GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ASIGNATURAS **TRONCALES** Y **OBLIGATORIAS**

EDUCACIÓN PRIMARIA (Plan 200)	**GRADO DE MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA**
Sociología de la Educación (4 c.)	Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad (6 ECTS)
Psicología de la Educación y del Desarrollo (8 c.)	Psicología del Desarrollo (6 ECTS) Psicología del Aprendizaje (6 ECTS)
Bases Psicológicas de la Educación Especial (4 c.) Bases Pedagógicas de la Educación Especial (4 c.)	Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad (6 ECTS)
Didáctica General I (4 c.) Didáctica General II (4 c.)	Currículo y Sistema Educativo (6 ECTS)
Organización del Centro Escolar (4 c.)	Organización y Planificación Escolar (6ECTS)
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (4 c.)	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación (6 ECTS)
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (4 c.)	¿????
Matemáticas y su Didáctica	¿????
Lengua Española (4 c.)	Lengua Castellana (6 ECTS)
Didáctica de la Lengua y la Literatura (8 c.)	Didáctica de la Lengua Castellana (6 ECTS)
Literatura Española (4 c.) Literatura Infantil (3 c.)	Literatura Infantil (6 ECTS)
Didáctica del Francés I (8 c.)	Didáctica de la Lengua Extranjera (Francés) (6 ECTS)
Didáctica del Francés II (8 c.)	Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe (6 ECTS)
Educación Artística y su Didáctica (4 c.)	¿????
Educación Física y su Didáctica (4 c.)	Educación Física Escolar (6 ECTS)
Practicum I (10 c.)	Practicum I (10 ECTS)
Practicum II (22 c.)	Practicum II (24 ECTS)
Lingüística (4 c.)	Lingüística (6 ECTS)
Morfosintaxis y Semántica I (Inglés) (4 c.)	Lengua Extranjera: Inglés B1 (6 ECTS)

Morfosintaxis y Semántica II (Inglés) (4 c.)	Lengua Extranjera: Inglés B2 (6 ECTS)
Espacio, Historia y Cultura del Inglés (5 c.)	¿????
Segundo Idioma (Francés) I (5 c.)	Lengua Extranjera: Francés B1 (6 ECTS)
Metodología del Inglés (6 c.)	Metodología de la Lengua Extranjera (Inglés) (6 ECTS)
Morfosintaxis y Semántica III (Inglés) (3 c.) Fonética (Inglés) (4 c.)	Lengua Extranjera: Inglés C1 (6 ECTS)
Literatura del Inglés (4 c.)	Literatura Inglesa (6 ECTS)
Segundo Idioma (Francés) II (4 c.)	Lengua Extranjera: Francés B2

ASIGNATURAS **OPTATIVAS**

EDUCACIÓN PRIMARIA (Plan 200)	**GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**
Introducción al Mundo Actual (4 c.)	-------
Actividades Humanas y Medio Ambiente (4 c.)	Educación Ambiental (6 ECTS)
Inglés (4 c.)	-------
Literatura Española. Análisis de Textos (4 c.)	Literatura Española y su Contexto Histórico y Cultural (6 ECTS)
Psicología de la Comunicación (4 c.)	-------
Religión, su Pedagogía y su Didáctica I (4 c.)	Religión, Cultura y Valores (6 ECTS)
Técnicas del Lenguaje Oral (4 c.)	Técnicas de Comunicación Oral y Escrita (6 ECTS)
Semántica (4 c.)	-------
Religión, su Pedagogía y su Didáctica II (4 c.)	-------
Los Cambios Históricos y la Historia Reciente (4 c.)	-------
Geología y Medio Ambiente (4 c.)	Educación Ambiental (6 ECTS)
Taller de Pintura (4 c.)	Laboratorio de Técnicas Artísticas y Creatividad (6 ECTS)
Medios Audiovisuales en la Enseñanza del Inglés (4 c.)	-------
Política Educativa (4 c.)	-------
Orientación Escolar (4 c.)	Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias (6 ECTS)

Teniendo en cuenta la recomendación de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación celebrada en Zaragoza, los días 26 y 27 de febrero de 2009, se ha estudiado el reconocimiento y transferencia de créditos (convalidaciones y adaptaciones) de las Titulaciones actuales a los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

Se establecen los siguientes acuerdos:

1. En relación con el procedimiento de adaptación (convalidaciones) de los estudiantes de los Títulos existentes al nuevo plan de estudios, se establecerá por cada Universidad una tabla de equivalencias entre las asignaturas del Título de origen (a extinguir) y el de destino (Grado), de forma que a partir de ellas se efectúe un reconocimiento automático.

2.- En relación con los criterios generales para la adaptación a aplicar a titulados de los Títulos a extinguir, se considera que las competencias formativas que necesitarían los actuales Diplomados para pasar al Grado podría establecerse en una horquilla de 30-36 ECTS (a definir por cada Universidad), más el trabajo fin de Grado (obligatorio), . En la siguiente tabla se especifican las distintas posibilidades de adaptación.

DIPLOMATURA DE MAESTRO ED. INFANTIL	GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
DIPLOMATURA DE MAESTRO EN ED. PRIMARIA	GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA CON O SIN MENCIÓN CUALIFICADORA
DIPLOMATURA DE MAESTRO ESPECIALISTA	GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA CON MENCIÓN EN LA MISMA ESPECIALIDAD

Cada Universidad asignará los 30-36 ECTS de formación en materias/asignaturas, que complementen la formación del Diplomado Maestro que se adapta al Grado, de forma diferente en función de su Diplomatura de partida.

Así, se recomienda que se consideren las siguientes posibilidades:

- Para la adaptación del Maestro Diplomado en Educación Primaria al Graduado en Educación Primaria hay dos posibilidades:

a) A Grado en Primaria sin mención, los 30/36 créditos se distribuirían entre las asignaturas que se le ofertan a los alumnos que cursan ese Grado generalista.
b) A Grado en Primaria con una mención, los 30/36 créditos se distribuirían de forma que obligatoriamente cursarán las asignaturas que se ofertan para la mención.

- Para la adaptación de los Diplomados en diferentes especialidades (Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera, ……) al Grado de Primaria con la mención correspondiente a su especialidad de partida (por ejemplo de Diplomado en Maestro Lengua Extrajera/Inglés a Graduado en Primaria con la mención en Lengua Extranjera/Inglés) los 30/36 ECTS se distribuirían entre las materias/asignaturas correspondientes a las Didáctico-disciplinares instrumentales y comunes al Maestro de Primaria, y/o prácticas escolares.

2. No se contempla la adaptación del Diplomado Especialista a Graduado en Educación Primaria con una mención diferente de la de procedencia.

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, desde MAESTRO en EDUCACIÓN PRIMARIA (Diplomatura)

ASIGNATURA	ECTS
Educación para la Paz	6
Orientación y Tutoría	6
Lengua Inglesa. B2	6
Métodos de Investigación	6
Potencial Educativo de lo Corporal	6
TRABAJO FIN DE GRADO	6
TOTAL	36

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, desde MAESTRO en LENGUAS EXTRANJERAS (Diplomatura)

ASIGNATURA	ECTS
Educación para la Paz	6
Orientación y Tutoría	6
Métodos de Investigación	6
Fundamentos Numéricos	6
Potencial Educativo de lo Corporal	6
TRABAJO FIN DE GRADO	6
TOTAL	36

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, desde: - MAESTRO en AUDICIÓN Y LENGUAJE (Diplomatura)

- MAESTRO en EDUCACIÓN ESPECIAL (Diplomatura)

- MAESTRO en EDUCACIÓN FÍSICA (Diplomatura)

- MAESTRO en EDUCACIÓN MUSICAL (Diplomatura)

ASIGNATURA	ECTS
Educación para la Paz	6
Orientación y Tutoría	6
Lengua Inglesa. B2	6
Métodos de Investigación	6
Fundamentos Numéricos	6
TRABAJO FIN DE GRADO	6
TOTAL	36

10.3. ENSEÑANZAS QUE SE EXTINGUEN POR LA IMPLANTACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO EN MAESTRO -O MAESTRA- EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Con la implantación de este título se extinguen las enseñanzas de la Diplomatura de Maestro, en sus especialidades de Educación Primaria, Audición y Lenguaje, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, Lengua Extranjera (Inglés) y Lengua Extranjera (Francés) que se imparten en los centros de la Universidad de Valladolid. En concreto, los planes de estudio que se extinguen son los siguientes:

PLAN	TÍTULO	FECHA DE PUBLICACIÓN	CENTRO
163	Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Primaria*	Resolución de 4 de octubre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de octubre de 1995)	Escuela Universitaria de Educación de Palencia
165	Diplomatura de *Maestro: especialidad Lengua Extranjera (Inglés)*	Resolución de 4 de octubre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de octubre de 1995).	Escuela Universitaria de Educación de Palencia
166	Diplomatura de *Maestro: especialidad Lengua Extranjera (Francés)*	Resolución de 4 de octubre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de octubre de 1995).	Escuela Universitaria de Educación de Palencia
168	Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Especial*	Resolución de 2 de febrero de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 3 de abril de 1995).	Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid
169	Diplomatura de *Maestro: especialidad Lengua Extranjera*	Resolución de 2 de febrero de 1995,	Facultad de Educación y

	(Francés)	de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 2 de marzo de 1995).	Trabajo Social de Valladolid
170	Diplomatura de *Maestro: especialidad Lengua Extranjera (Inglés)*	Resolución de 2 de febrero de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 2 de marzo de 1995).	Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid
187	Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Física*	Resolución de 4 de octubre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de octubre de 1995).	Escuela Universitaria de Educación de Palencia
194	Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Primaria*	Resolución de 11 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de septiembre de 1995).	Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid
195	Diplomatura de *Maestro: especialidad Audición y Lenguaje*	Resolución de 11 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de septiembre de 1995).	Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid
200	Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Primaria*	Resolución de 28 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 21 de octubre de 1995).	Escuela Universitaria de Educación de Soria

202	Diplomatura de *Maestro: especialidad Lengua Extranjera (Francés)*	Resolución de 26 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 21 de octubre de 1995).	Escuela Universitaria de Educación de Soria
203	Diplomatura de *Maestro: especialidad Lengua Extranjera (Inglés)*	Resolución de 26 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 21 de octubre de 1995).	Escuela Universitaria de Educación de Soria
211	Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Musical*	Resolución de 11 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de septiembre de 1995).	Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid
212	Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Física*	Resolución de 19 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 6 de octubre de 1995).	Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid
218	Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Primaria*	Resolución de 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Madrid (Boletín Oficial del Estado de 4 de febrero de 1993).	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia
219	Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Física*	Resolución de 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia

		Madrid (Boletín Oficial del Estado de 4 de febrero de 1993).	
220	Diplomatura de *Maestro: especialidad Educación Musical*	Resolución de 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Madrid (Boletín Oficial del Estado de 5 de febrero de 1993).	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 3

ANEXO 5

Universidad de Valladolid

GSIC-EMIC Grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos

Las personas abajo firmantes, colaboradoras y estudiantes del Grado de Maestro en Educación de Primaria en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de de Valladolid, queremos participar con el grupo de Investigación *GSIC-EMIC* en la realización de ENTREVISTAS dentro del trabajo de campo que formará parte de la Tesis Doctoral de Sara García Sastre.

Las entrevistas serán grabadas en audio y/o vídeo; el grupo de investigación GSIC-EMIC **SE COMPROMETE** a guardar estricta confidencialidad de la identidad y situación de los sujetos entrevistados y a **NO** utilizar los datos e intervención del alumnado, fuera de la finalidad de la investigación. Asímismo, los datos sólo podrán ser revisados y consultados directamente por cada una de las personas implicadas en los mismos sin que personas ajenas a los investigadores puedan acceder a ellos.

Valladolid, JUNIO de 2012

FECHA	ALUMNO/A	FIRMA
19-06-2012	Estefanía Ruiz Ruiz	
20-06-2012	Raquel García Lorenzo	
21-06-2012	Pilar Nieto Rodríguez	
21-06-2012	Albert Fernández Pérez	
22-06-2012	Antonio Arroyo Badallo	
25-06-2012	Inmaculada Sánchez Macías	
02-07-2012	Rosa María Clavero Ríos	

ANEXO 6

PROYECTO CURRICULAR DE LA ASIGNATURA:
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN.

CURSO 2014-2015.

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

GRUPO 1.

Profesor:

Bartolomé Rubia Avi
brubia@pdg.uva.es
Despacho 018

Departamento:

Pedagogía. Facultad de Educación y Trabajo Social.

Tutorías: Martes de 10 a 13 h., Miércoles de 10 a 12 y jueves de 9 a 10 h. (018-S002) **(Los días 25 de sept. 2, 9 y 16 de Oct. la tutoría será a las 11h.**

Datos básicos de la asignatura:

- Materia a la que pertenece: Sociedad Familia y Escuela
- 6 ECTS
- Temporalización: Primer cuatrimestre
- Plataforma de la asignatura: http://titan.feyts.uva.es/TIC/

Objetivos generales de la asignatura:

- Tener capacidad de análisis sobre el impacto de las tecnologías en la sociedad actual y en la vivencia de la infancia en concreto.
- Conseguir un sentido "educativo" de los medios y los métodos de enseñanza relativos a las tecnologías de la información y la comunicación.
- Poseer la alfabetización digital, icónica, informática y telemática como maestros y educadores.
- Desarrollar la capacidad de diseño de materiales multimedia sobre la base de sus posibilidades de integración didáctica y educativa.
- Tener conocimientos básicos teóricos sobre la selección, uso y evaluación de los medios y TIC en el marco de la educación infantil, primaria y ámbitos de educación no formal.
- Saber realizar una adecuada selección y evaluación de TICs e informaciones audiovisuales para la educación infantil, primaria y ámbitos de educación no formal.
- Llevar a cabo prácticas de expresión y creación con distintos lenguajes y dispositivos multimedia y ejercicios para la creación de medios en materia de tecnología educativa.

Competencias Básicas que ayuda a desarrollar esta asignatura:

G11. Poseer habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.

G14. Adaptación a situaciones nuevas y cambiantes

G15. Capacidad creativa para modificar las cosas o pensarlas desde diferentes perspectivas

G17. Poseer espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

Además las competencias específicas comunes con Educación Infantil y Educación Primaria del Grado de Maestro:

1. Ser capaz de reconocer e implementar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje en cualquier contexto educativo, formal, no formal e informal.
2. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos y socio-educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
3. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea. **(Gestión de la información)**
4. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, manejo de herramientas multimedia para la comunicación a distancia. **(Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional)**

Competencias específicas que ayuda a desarrollar la asignatura:

Son las siguientes (según la numeración de la Memoria del Título):

E5. Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos en las modalidades presenciales y virtuales.

E7. Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.

E19. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas. En particular, saber manejar fuentes y datos que le permitan un mejor conocimiento del entorno y el público objetivo para ponerlos al servicio de los proyectos de educación social.

E27. Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa.

E29. Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria.

E32. Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...).

E36. Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.

E37. Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.

E40. Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos.

Además las compartidas con el Grado de Maestro en Infantil y Maestro en Primaria

1. Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afecten a la educación familiar y escolar.

36. Conocer y aplicar en las aulas y los procesos socio-educativos las tecnologías de la información y de la comunicación.

37. Discernir selectivamente la información audiovisual y multimedia que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

38. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda y valoración de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.

39. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia, y reflexionar sobre su presencia tanto en los materiales didácticos, como en los productos comerciales multimedia en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.

40. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas para la creación multimedia y para la comunicación a distancia.

41. Ser capaz de utilizar los nuevos métodos, entornos y procesos de formación que las tecnologías de la información y la comunicación proponen.

42. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje y formativas en general las tecnologías de la información y la comunicación.

43. Ser capaz de analizar de forma crítica los mensajes audiovisuales y multimedia de las nuevas pantallas, el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.

44. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales y redes sociales en el ciberespacio.

63. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

5b. Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos en las modalidades presenciales y virtuales en los diferentes campos educativos.

37b. Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.

Contenido de la asignatura:

Bloque 1: El impacto de las TIC en las sociedades actuales y en los sistemas educativos.

• Conceptos básicos

• Características

• Impacto social

• Integración educativa.

Bloque 2: La alfabetización mediática y visual

• Los Medios Audiovisuales: Alfabetización audiovisual y aplicaciones educativas.

• La educación para el uso correcto de los medios de comunicación.

Bloque 3: Los medios telemáticos e informáticos y su utilización curricular

• Los medios telemáticos: Conceptos generales, repercusiones sociales y aplicaciones educativas.

• Medios informáticos: Introducción en la enseñanza, aportaciones, clasificación y evaluación.

Metodología de trabajo

La metodología de trabajo se va a basar en la pluralidad y la participación del alumnado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las diferentes estrategias metodológicas que vamos a emplear en la asignatura son:

- **Clases magistrales** (15 horas): donde la profesora expondrá los principales asuntos para abordar un determinado tema. Estas clases se imparten para todo el grupo.

- **Clases prácticas** (18 horas): donde se realizarán diferentes prácticas sobre los temas abordados. La clases se divide en dos grupos de 25 personas (P1 y P2).

- **Seminarios/tutorías en grupo** (6 horas): para realizar un seguimiento de los trabajos en grupo. Las clases se compondrán de unas 12 personas (3 grupos de 4 personas) y se dividirá la clase en 4 grandes grupos (S1, S2, S3, S4).

- **Sesiones de evaluación** (6 horas): se hará una sesión de evaluación con todo el grupo al final de cada uno de los bloques de contenido, más las sesiones finales de la materia.
- **Tutorías individuales**: donde todo el alumnado que quiera podrá acceder individualmente a la profesora a lo largo de 6 horas a la semana para preguntar dudas y realizar el seguimiento del portfolio individual.

Cada bloque temático tendrá la misma estructura de trabajo en clase: una hora de clase magistral a la semana para introducir el tema que se va a abordar, 1 ó 2 horas prácticas para realizar prácticas y, cada tres semanas entre ½ y 1 hora de seminario para el seguimiento del trabajo en grupo.

Evaluación y calificaciones

La evaluación y la calificación final obtenida en la asignatura quiere tener en cuenta todas las actividades que se van a realizar a lo largo del semestre. Por ello, se hace la siguiente propuesta del peso de cada una de las actividades en la nota final:

Bloque 1	20%
Bloque 2	30%
Bloque 3	50%

Los criterios para la corrección de todo el material y la asignación de una nota serán:

- No se puntuará ningún texto que esté escrito en lenguaje sexista.
- No se puntuará ningún texto que contenga más de 10 faltas de ortografía.
- Completar todo el ciclo de la actividad en cada uno de los temas.
- Conocimiento y valoración personal razonada de las cuestiones a examen.
- Aportación de datos (hechos) y opinión, no sólo una de las dos cosas.
- Aportación de análisis (datos y hechos que nos muestran la realidad) del tema, las propuestas o alternativas y las diferentes opiniones existentes.
- Adecuación a los aspectos formales de realización de trabajos presentados en clase.
- Conexión entre las ideas expresadas en el texto con análisis de la realidad, alternativas, opiniones de diferentes autores/as, opiniones del grupo y conclusión.
- También se valorarán en los trabajos la imaginación expresada en las actividades.

Bibliografía básica de la asignatura

APARICI, Roberto y GARCIA MATILLA, Agustín (1987). *Imagen, video y educación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

AREA MOREIRA, Manuel (2009) *Introducción a la Tecnología Educativa*. E-Book. [Disponible en: http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf]

AREA. Manuel; GROS, Begoña; MARZAL, Miguel A. (2008) *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.

BARTOLOMÉ, Antonio R. (1999) *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona: Graó-ICE de la Universidad de Barcelona

CABERO ALMENARA, J., (Coord.) (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw Hill/ Interamericana de España S.A.U.

CASAMAYOR, Gregorio (Coord.) (2008) *La formación on-line. Una mirada integral sobre e-learning, b-learning,…* Barcelona: Grao.

DÍEZ, Enrique J. (2006) Lo videojuegos como mecanismos de transmisión educativa en las nuevas generaciones. *Revista DIM*, 4.

FERRÉS. Joan (2000) *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

GEE, James Paul (2004) *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y alfabetismo*. Málaga: Aljibe.

GROS, Begoña (2004) *Pantallas, juegos y educación: la alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Descleé.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003). *Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa Editorial

GUTIERREZ MARTÍN, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.

KRESS, Gunter (2005) El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Málaga: Aljibe.

LACASA; Pilar (2009) *Los videojuegos. Aprender en mundos virtuales y reales*. Madrid: Morata.

MASTERMAN, L. (1993). *La Enseñanza de los Medios de Comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

ORTEGA CARRILLO, J. A. y CHACÓN MEDINA, A. (Coords.) (2007). *Nuevas Tecnologías para la Educación el la Era Digital*. Madrid: Pirámide.

PABLOS PONS, Juan de (2009) *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet*. Málaga: Aljibe.

SNYDER, Ilana (2004) *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.

SALMON, G. (2004) *E-actividades : el factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona : UOC, D.L.

ANEXO 7

INFORME DE TESIS

Sara García Sastre

29/9/2012

1-Introducción

En el informe anterior (9/5/2012) abordamos los dos estudios de caso a investigar en mi tesis doctoral; dichos casos están planteados con un mismo diseño de investigación para el Estudio de Caso 1 y el Estudio de Caso 2. Además, expusimos la estructura conceptual del Estudio de Caso (Stake, 2005) de nuestra investigación y propusimos la metodología a utilizar para la recogida de datos, siguiendo la aproximación del Método Mixto (Greene & Caracelli, V.J., & Graham, W.F., 1989), y basándonos en la propuesta de Martínez (2003) y Jorrín (2006)

A continuación, nos detendremos en los avances de la investigación del primer Estudio de Caso abordado de los propuestos: el Estudio de Caso 1. Asimismo, retomaremos la metodología seleccionada, y expondremos el proceso de análisis seguido en la recogida de datos. En la tercera sección de este informe, mostraremos los resultados del análisis e interpretación de los datos obtenidos hasta el momento. Y por último, aportaremos las conclusiones del análisis parcial realizado sobre la información recogida y el siguiente trabajo por hacer en dicho Caso.

2-Metodología seleccionada y proceso seguido en la recogida de datos: Método Mixto

Como ya expusimos en el informe anterior (9/5/2012), la metodología elegida para nuestra investigación es el Método Mixto de recogida de datos, que surge de la estructura conceptual del Estudio de Caso planteado. Con ello y hasta el momento, pretendemos dar repuesta a nuestro Estudio de Caso 1 (ver figura 1) centrándonos en las declaraciones temáticas de dicho caso para iluminar el Issue planteado. Además, a través de las técnicas empleadas nos ayudará en la recogida de datos cuantitativos y cualitativos para su posterior triangulación en el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

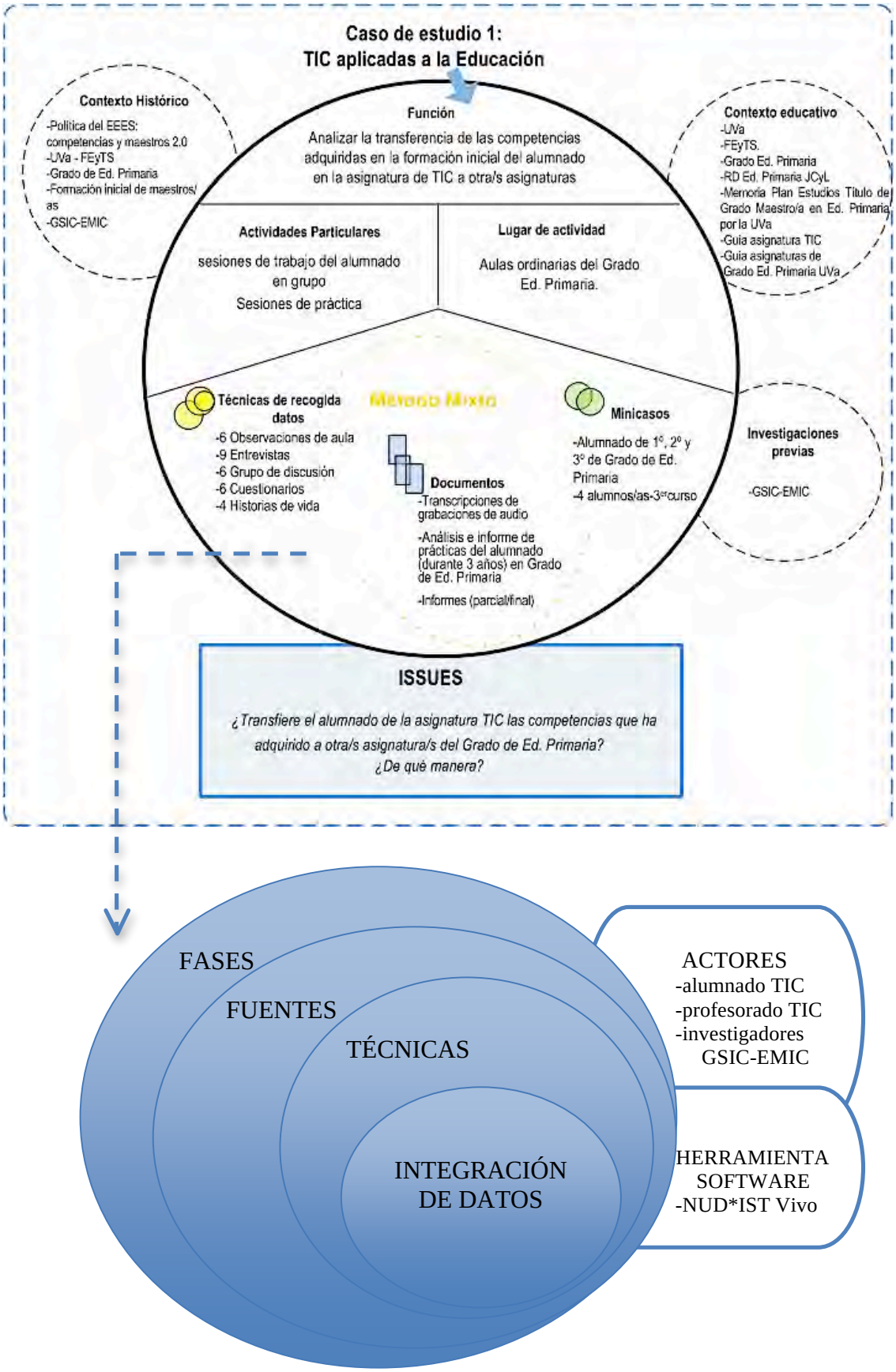


Figura1. Aproximación a la representación gráfica del Estudio de Caso 1 (Jorrín, 2006, p.103)

Seguidamente detallaremos los pasos realizados hasta el momento en el proceso, exponiendo las fases, los actores que han intervenido, las fuentes y técnicas que hemos utilizado, la herramienta software y la integración de datos.

En cuanto a las fases, podemos ver los momentos en los cuales ha tenido lugar la recogida de la información y su evolución.

La Fase inicial de nuestro Estudio de Caso 1, tuvo lugar desde finales de mayo hasta el mes de julio del curso 2011-2012, donde iniciamos las tareas de preparación y de acceso al campo con la negociación de los participantes y a su vez el inicio de la recogida de los datos.

a.1. *Acceso al campo y negociación*. Este primer paso de accesibilidad al campo lo llevamos a cabo en el mismo lugar en el que la que suscribe, realiza sus tareas como docente, en la Facultad de Educación y Trabajo Social. De modo que el acceso al campo quedó garantizado. Por otra parte, se realizó un documento para negociar la confidencialidad con el alumnado seleccionado de manera voluntaria (a través del cuestionario inicial) de tres cursos del Grado de Ed. Primaria (1º, 2º y 3º) que cursaron la asignatura de TIC, para recoger la información conveniente para nuestra investigación.

a.2. *Elaboración de un cuestionario inicial* que nos permitió tener una primera toma de contacto con el alumnado. Realizamos un cuestionario inicial voluntario a un número de alumnado estimado (de los 3 cursos) sobre las competencias adquiridas en la asignatura de TIC y su aplicación a otras asignaturas. Más adelante lo detallaremos en *técnicas y fuentes*.

a.3. *Preparación del esquema de categorías de análisis*, en este punto planteamos las categorías para hacer el análisis con los datos recogidos, para posteriormente, tratar de dar respuesta a las declaraciones temáticas y al issue planteado. Las categorías de análisis del Estudio de Caso 1 propuestas fueron:

- Alumnado
  - ✓ Background y formación TIC
    - -Trayectoria personal
    - -Formación previa a la escuela
    - -Formación escolar
    - -Experiencia familiar
  - ✓ Formación inicial
    - -Competencias específicas asignatura TIC

Competencia 1
Competencia 2
Competencia 3
Competencia 4
Competencia 5
Competencia 6
Competencia 7
Competencia 8
Competencia 9
-Otras competencias
-Competencias específicas transferidas a otras asignaturas

- Profesorado
  - ✓ Background y experiencia
  - ✓ Formación
    - -Competencias específicas asignatura TIC
      - Competencia 1
      - Competencia 2
      - Competencia 3
      - Competencia 4
      - Competencia 5
      - Competencia 6
      - Competencia 7
      - Competencia 8
      - Competencia 9
    - -Otras competencias

Este esquema surge de los datos recogidos hasta el momento y que dado el proceso abierto, podrían variar…

A la vez que configurábamos este esquema de categorías, realizamos parte de la Fase intermedia entre los meses de junio y julio del curso 2011-2012. En esta fase llevamos a cabo 7 entrevistas individuales con el alumnado del Grado de Ed. Primaria que ha cursado la asignatura de TIC y que ha realizado alguno de los 3 cursos (1º, 2º y 3º); dicho alumnado entrevistado, ha sido seleccionado voluntariamente en la última pregunta del cuestionario inicial contestado. Asimismo, en esta fase, también se realizó una entrevista grupal a los 4 profesores de la asignatura.

Respecto a **los actores**, en nuestro caso, los actores informantes son los alumnos/as que ya han cursado la asignatura de TIC en el Grado de Ed. Primaria y han realizado 1º, 2º o 3er curso. Otra participación que se ha llevado a cabo es la del profesorado de la asignatura de TIC, 3 de los 4 profesores tienen una gran experiencia docente en dicha asignatura y a su vez, son investigadores del grupo transdisciplinar GSIC-EMIC al cual pertenezco.

En relación a las fuentes y técnicas de recogida de datos que se han empleado hasta el momento, las fuentes de las que hemos obtenido la información son por una parte, el alumnado del Grado de Ed. Primaria de los 3 cursos (1º, 2º y 3º) que ya han cursado la asignatura de TIC, 37 alumnos/as (en el cuestionario inicial) y 7 alumnos/as (en las entrevistas individuales); y por otro, el profesorado de la asignatura, 4 profesores.

En cuanto a las técnicas empleadas para recoger los datos de dichas fuentes han sido:

-Un *cuestionario inicial*: se ha elaborado con preguntas abiertas y cerradas referidas al caso; el cuestionario versaba sobre las competencias adquiridas en la asignatura de TIC y su aplicación a otras asignaturas. Hasta el momento han contestado 37 personas pero se espera volver a insistir sobre ello, para obtener más evidencias. Dicho cuestionario se puede encontrar en: http://www.cetie.uva.es/TIC

-*Entrevistas:* con esta técnica hemos hecho una serie de preguntas guiadas y estructuradas con el fin de fijar unos objetivos claros. Hemos realizado 7 entrevistas individuales con alumnos/as voluntarios de los 3 cursos de Grado de Ed. Primaria, sobre su formación en TIC y las competencias específicas que adquieren en la asignatura y que posteriormente, pueden transferir dichas competencias a otras asignaturas del Grado. También hemos hecho una entrevista grupal al profesorado de TIC, en el que les planteábamos entre otras cosas, en cuáles de las actividades propuestas para la asignatura se desarrollaba alguna de las 9 competencias específicas de TIC. Además, durante estas sesiones, hemos utilizado la grabadora para luego transcribir los datos y poder analizarlos. Del mismo modo, la cámara de vídeo, para grabar algunos extractos de las sesiones o incluso sesiones completas para dar veracidad a la información aportada.

A continuación se muestra en la siguiente tabla, una aproximación temporal de los datos recogidos y sus técnicas empleadas:

ESTUDIO DE CASO 1 Curso 2011-2012 Grado Ed. Primaria	
FECHAS Mayo-Junio-Julio	TÉCNICAS
Finales de mayo	1 Cuestionario (inicial) (1º, 2º y 3º)
19-junio: 19:00 S-008 20-junio: 11:00 S-008 21-junio: 11:00 S-008 21-junio: 18:00 S-008 22-junio: 11:00 S-008 25-junio: 11:00 S-008 2-julio: 12:30 S-008	Entrevista individual alumnado -Alumno1-2º Ed. Primaria (59:38min) - Alumno2-1º Ed. Primaria (37:13min) - Alumno3-3º Ed. Primaria (59:37min) -Alumno4-2º Ed. Primaria (25:35min) -Alumno5-3º Ed. Primaria (43min) -Alumno6-3º Ed. Primaria (42:52min) -Alumno7-3º Ed. Primaria (43:33min)
3-julio: 9.30 S-008	Entrevista grupal profesorado TIC Rocío Anguita, Sara Villagrá, Bartolomé Rubia, Iván Jorrín (49:05min)

Tabla 1. Fase Inicial e intermedia-Caso 1. Técnicas recogida de datos

Seguidamente, representamos la aproximación del Método Mixto (Jorrín, 2006), en la figura 2 lo relativo al Estudio de Caso 1 realizado hasta este momento (en color morado)

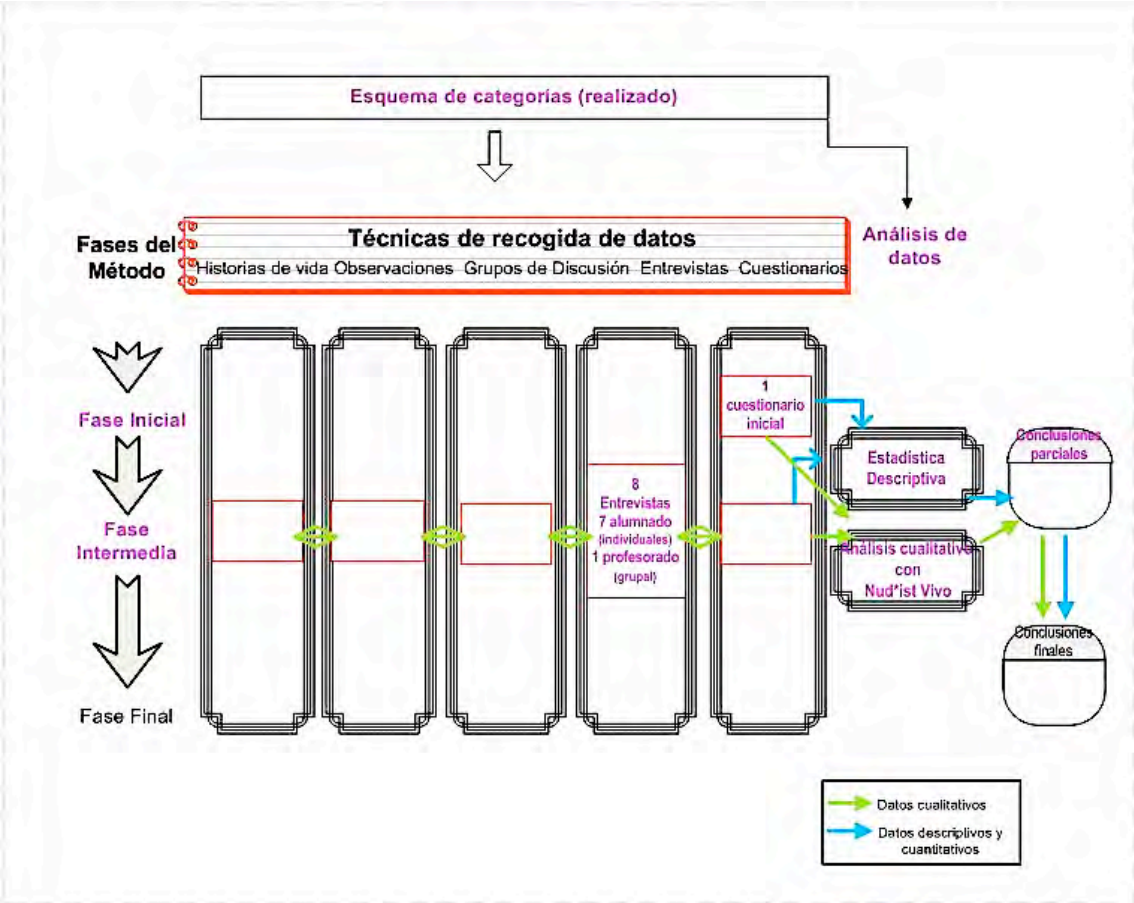


Figura 2. Aproximación a la representación del Método Mixto (Jorrín, 2006) del Estudio de Caso 1 (realizado hasta el momento)

Respecto a las herramientas utilizadas en apoyo a la presente investigación, podemos mostrar las siguientes:

-Googledocs (http://www.google.com/google-d-s/forms/): es un programa gratuito web que crea documentos en línea y permite la posibilidad de colaborar en grupo. Esta herramienta la hemos utilizado para realizar el cuestionario inicial que pasamos al alumnado, cuyas respuestas han quedado almacenadas en las columnas correspondientes a la pregunta planteada. Únicamente hemos necesitado tener una cuenta en gmail para poder crear dicho cuestionario.

-NUD*IST Vivo (NUD*IST, 2008): herramienta basada en el análisis cualitativo de datos. Se ha utilizado como apoyo informático de las transcripciones de las entrevistas del alumnado y profesorado, así como las preguntas abiertas del cuestionario Para integrar los datos recogidos, se ha empleado un esquema de categorías de análisis que se ha definido para el proceso de

este Estudio de Caso 1, recordemos que lo mencionamos anteriormente en la fase inicial de dicho informe (ver fase inicial a.3).

Por último, planteamos la **integración de datos** haciendo un resumen con los elementos del proceso para que nos ayude a comprenderlo mejor. Hasta el momento, hemos desglosado el método mixto en dos fases: fase inicial e intermedia. Dentro de dichas fases, hemos utilizado las siguientes técnicas de recogida de datos: entrevistas y cuestionario. Con dichas técnicas, hemos generado los datos cualitativos, sin embargo tenemos datos cuantitativos provenientes del cuestionario que corresponden a preguntas cerradas de estadística descriptiva. Los datos cualitativos, los hemos analizado con la herramienta de análisis cualitativo Nud*ist Vivo, definiendo las categorías de análisis. Los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario apoyan también el proceso.

Por todo ello, para aportar credibilidad a nuestra investigación sometemos los datos recogidos por el momento a una estrategia de triangulación; la información recogida tanto de las fuentes de datos obtenidos a través de las técnicas utilizadas como de los colectivos participantes, con el fin de contrastar e interpretar toda la información recogida en la investigación que seguidamente mostraremos.

3-Análisis e interpretación de los datos obtenidos en el Estudio de Caso 1

En este apartado, tomamos en consideración el análisis y la interpretación de reducción anticipada de datos (Miles, M. B. & Huberman, M., 1994), para ello, entendemos que nuestras dos declaraciones temáticas planteadas para nuestro Estudio de Caso 1, nos ayudan a comprenderlo mejor. Del mismo modo, las preguntas informativas propuestas centran la información y tratan de establecer las conclusiones alrededor del Issue. Éstas constituyen el nivel de concreción mayor para llegar a lo más general tal y como podemos ver representado en la figura 3 (Villagrá, 2012, p.168)

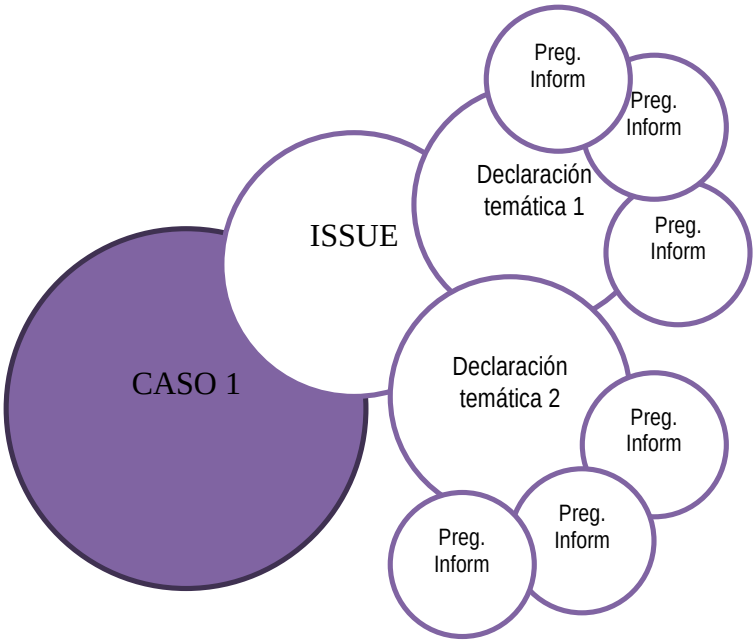


Figura 3. Relaciones existentes entre Issue, Declaraciones Temáticas y Preguntas Informativas (Villagrá, 2012, p.168)

Con el objetivo de describir los resultados, a continuación, enumeramos las dos declaraciones temáticas: A-Background y formación del alumnado y B-Formación inicial del alumnado, para después aportar el análisis e interpretación de los datos generados.

A-Background y formación del alumnado: en esta declaración temática mostraremos la historia que el alumnado seleccionado ha tenido en su trayectoria personal con el uso y la relación con las TIC: si en el colegio ya utilizaban las TIC, cuándo comenzaron a usarlas...es decir, como han incidido las TIC de manera particular en dicho alumnado. Además, conoceremos cómo ha seguido formándose dicho alumnado en TIC hasta llegar a la Universidad. Todos estos datos recogidos en torno a la formación previa del alumnado influirán y nos ayudarán a mejorar la posterior formación inicial del alumnado. A continuación, vamos a desgranar los resultados recogidos, mostrando los inicios que nuestro alumnado ha tenido con las TIC, en su entorno y en la escuela.

Podemos decir, que analizando los primeros pasos del alumnado con TIC en las 7 entrevistas realizadas a mediados de junio y principios de julio del curso 2011-2012, aportamos tres extractos en los que nos muestran que mantienen un primer contacto personal con las TIC con la utilización de las videoconsolas.

<Internals\Entrevista> - § 1 reference coded [0,37% Coverage]
Reference 1 - 0,37% Coverage

Alumno 4: antes del cole,…ordenador no, consolas de juego sí

<Internals\Entrevista> - § 1 reference coded [0,73% Coverage]
Reference 1 - 0,73% Coverage

Alumno 5: Bueno, no mucho, el primer juego que tuve fue una videoconsola de éstas de mi padre que era la de los palitos con la bolita y poco más…luego el walkman, pero que tampoco era…

<Internals\Entrevista>§ 2 references coded [2,33% Coverage]
Reference 2 - 1,73% Coverage

Alumna 3: Lo típico, las videoconsolas estas…que eran muy simples, no son como las de ahora…bueno…[…]

Entrevistas individuales alumnado. Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

Asimismo, el alumnado que hemos podido entrevistar antes de que se formase en el colegio (de algún modo) con las TIC, apenas las había utilizado, y al menos, destacamos una alumna que nos comenta sus inicios con los ordenadores.

<Internals\Entrevista> - § 1 reference coded [1,43% Coverage]
Reference 1 - 1,43% Coverage

Alumna 1: Yo empecé con aquellos ordenadores que eran así como un maletón de grandes y de hecho hace poco los llevamos a un esto de reciclaje porque los teníamos guardados…y eso lo utilizábamos en casa.

Entrevistas individuales alumnado. Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

A continuación, destacamos la formación con las TIC que el alumnado entrevistado ha tenido tanto en Primaria como en Secundaria. Las 7 personas argumentan que en Primaria escasamente utilizaban las TIC y en Secundaria sí que las usaban algo más. Ilustramos algunos de los argumentos al respecto:

<Internals\Entrevista> - § 1 reference coded [3,92% Coverage]
Reference 1 - 3,92% Coverage

Alumno 5: Pues luego ya con los ordenadores lo típico, los juegos estos de no sé como se llamaba el programa este de matemáticas, Pipo, cosas de éstas, sobre todo matemáticas eran… y conocimiento del medio.

<Internals\Entrevista> - § 2 references coded [3,57% Coverage]
Reference 2 - 2,97% Coverage

Alumna 3: Fui por la rama Tecnológica y escogí la asignatura de informática siempre porque pensaba hacer informática y siempre me ha gustado esto pues pensaba hacer informática o algo relacionado con esto pero me eché para atrás y elegí Primaria. Hice el curso ese…de pequeña hice los tres años de informática.

[…] ¿En la ESO? Pues de informática, en 3º de la ESO y en 4º, también y luego en las demás asignaturas no íbamos tampoco a ordenadores, en Tecnología sí que hacíamos algo pero no lo usábamos casi…

<Internals\Entrevista> - § 1 reference coded [3,08% Coverage]
Reference 1 - 3,08% Coverage

Alumna 1: En el colegio muy poco y luego ya en Bachillerato algo más, y luego ya cuando más lo he utilizado es aquí.

[…] En Bachillerato de trabajo escolar, no, uso privado en casa, sí, y luego en el módulo sí, bastante porque nos mandaban hacer presentaciones, trabajos…

Entrevistas individuales alumnado. Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

De este modo, destacamos que de los 7 alumnos/as entrevistados, 3 de ellos/as no han tenido un referente familiar con experiencia en TIC que les haya influido. Sin embargo, de esas 4 personas que sí lo han experimentado, sólo 2 de ellas lo valoran positivamente, como familiares que les han enseñado y ayudado con las TIC. Lo mostramos en los siguientes argumentos:

<Internals\Entrevista> - § 1 reference coded [5,44% Coverage]
Reference 1 - 5,44% Coverage

Alumna 6: Mi sobrino sí, a mí un montón, él ha hecho autoaprendizaje a él nadie le ha enseñado, es bastante listo pues eso…se mete en todo los programas, sabe utilizarlos sabe…

<Internals\Entrevista> - § 1 reference coded [3,50% Coverage]
Reference 1 - 3,50% Coverage

Alumna 7: Sí, mi hermano [...] Sobre todo el tener la seguridad que si algo me falla, esta él, que me lo va a arreglar, que me va a ayudar.

Entrevistas individuales alumnado. Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

Seguidamente, analizamos e interpretamos los datos recogidos de la segunda declaración temática de nuestro Estudio de Caso 1.

B-Formación inicial del alumnado: mediante esta declaración temática trataremos de ver de qué manera el alumnado de la asignatura TIC va alcanzando los conocimientos necesarios para poder adquirir las competencias generales/específicas requeridas en la asignatura por el título oficial de Maestro en Ed. Primaria. Asimismo, consideraremos que existen otras competencias que el alumnado cree que puede estar alcanzando y que no forman parte del Título oficial. Además, analizaremos qué hace el alumnado para poder transferir dichas capacidades, en este caso adquiridas en TIC, a otras asignaturas en el Grado de Educación Primaria, cómo transfieren lo aprendido a lo largo del proceso de formación inicial, el tipo de actividades que ha realizado, el uso de herramientas que ha utilizado… De este modo, esta declaración temática nos va a permitir comprender mejor todas estas consideraciones que sobre el caso se han dado.

A finales de mayo, en el curso académico 2011-2012 y con las clases a punto de finalizar, pasamos la dirección web de un cuestionario[1] al alumnado de distintos cursos (1º, 2º y 3º) de Grado de Ed. Primaria que ya había cursado la asignatura TIC. El cuestionario consta de diferentes preguntas abiertas y cerradas; hasta ahora lo han contestado 37 alumnos/as y por el momento no se ha cerrado, posiblemente volveremos a insistir sobre ello al alumnado al inicio del nuevo curso académico 2012-2013. Dentro de dicho cuestionario, algunas de las preguntas versan sobre las competencias generales que se pretenden desarrollar en la asignatura TIC y les pedimos que las valorasen de 1 a 5 (siendo 1. Totalmente en desacuerdo y 5. Totalmente de acuerdo) las que creían que se identificaban más con las que habían adquirido o estaban adquiriendo en el curso actual. Los datos obtenidos se muestran a continuación:

[1] http://www.cetie.uva.es/TIC

Competencias generales asignatura TIC	1-Totalmente en desacuerdo	2-En desacuerdo	3-Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4-De acuerdo	5-Totalmente de acuerdo
1. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.	2	1	5	22	7
2. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.	0	3	7	20	7
3. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.	1	3	2	17	14
4. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.	0	0	3	19	15
5. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.	0	4	10	16	6
6. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.	1	2	11	12	9
7. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.	3	0	2	12	20

Tabla 2. Competencias generales asignatura TIC. Cuestionario alumnado Grado Ed. Primaria mayo 2012

De los 37 alumnos/as que han contestado a dichas preguntas basadas en las competencias generales hemos de reseñar que en las 7 preguntas, ha contestado todo el alumnado excepto en la competencia número 5 que ha habido 36 respuestas y en la competencia número 6 que han contestado 35.

Podemos observar positivamente, que al comparar los datos de la tabla 2, de las 7 competencias generales de la asignatura TIC, el alumnado en su mayoría está *de acuerdo* (4) y *totalmente de acuerdo* (5) en que se identifica con dichas competencias que habían adquirido o que las estaban adquiriendo en el curso que realizaban.

Consideramos necesario destacar la valoración *ni de acuerdo ni en desacuerdo* (3) en las competencias *2. ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la*

toma de decisiones en contextos educativos, valorada por 7 alumnos/as; en la competencia 5. *ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa,* valorada por 10 alumnos/as y *en la competencia 6. ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa* valorada por 11 alumnos/as, que guardan relación entre sí y tienen un número de respuestas más elevado que las demás competencias. Posiblemente, por costarles un gran esfuerzo ser capaces de expresar bien sus reflexiones críticas educativas.

Otro aspecto a destacar, son las competencias específicas de la asignatura TIC, en las 7 entrevistas realizadas al alumnado, se le preguntó por cada una de las 9 competencias si las adquirió en la asignatura y en qué actividad realizada, si no las adquirió o si ya las traía adquiridas antes de hacer la asignatura. A continuación en la tabla siguiente (Tabla 3), mostramos las competencias específicas de la guía de la asignatura TIC y la correspondiente reformulación de la competencia al alumnado para una mejor comprensión.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS asignatura TIC	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS asignatura TIC REHECHAS
a. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.	a. De las TIC que hemos usado/aprendido en la asignatura, ¿cuáles consideras que podrías aplicar/usar en un aula de primaria?
b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	b. ¿Sabrías distinguir entre la información que es buena y descartar la que no lo es? ¿En qué actividades de las desarrolladas en clase se han trabajado aspectos relacionados con la formación cívica y la riqueza cultural?
c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.	c. ¿Te ha enseñado la asignatura a realizar procedimientos eficaces para hacer búsquedas de información en Internet? ¿Has aplicado los criterios de calidad/rigor (autoría, contenido, aspectos técnicos…) para seleccionar un texto de calidad en Internet?
d. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.	d. ¿Has aprendido en la asignatura a diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado?
e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.	e. ¿Te ha ayudado la asignatura a adquirir o mejorar tus habilidades para comunicarte a través de Internet? ¿Has empleado o aprendido a usar alguna herramienta o programa que te permita colaborar con otros y crear recursos multimedia?
f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.	f. ¿Te ha ayudado la asignatura a aprender a utilizar plataformas de apoyo para tu práctica como futuro docente (MediaWiki, Moodle)?
g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.	g. ¿Serías capaz de incorporar en tus futuras actividades de aula las TIC de una manera razonable?
h. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.	h. Por las actividades que has ido realizando, las lecturas que has ido haciendo, el material multimedia que has visto…¿crees que has conseguido de algún modo desarrollar un espíritu crítico sobre el impacto que las TIC tienen en la sociedad en general y en la educación?
i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.	i. ¿Has aprendido a trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales?

Tabla 3. Competencias específicas de la asignatura TIC y su correspondiente reformulación

Asimismo, a cada competencia específica le hemos propuesto una serie de actividades a desarrollar que el alumnado ha de realizar para adquirir dichas competencia específica. Como puede verse en la Tabla 4:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS asignatura TIC	ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN CADA COMPETENCIA ESPECÍFICA
a. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.	-Auto-tecnografía: prezi, jaycut, movie maker -Artículos-resúmenes: text2mindmap -Seminario usos TIC trayectoria escolar: piratepad -Publicidad: googlemaps -Educar con la TV: corto educativo, programación -Seminario 2: mi caja de herramientas PDI -Saturación de información: wordle -Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix
b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	-Artículos-resúmenes: text2mindmap -Saturación de información: wordle -Educar con la TV: corto educativo, programación -Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix
c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.	-Saturación de información: wordle -Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix
d. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.	-Educar con la TV: corto educativo, programación
e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.	-Auto-tecnografía: prezi, jaycut, movie maker -Artículos-resúmenes: text2mindmap -Seminario usos TIC trayectoria escolar: piratepad -Publicidad: googlemaps -Educar con la TV: corto educativo, programación -Saturación de información: wordle -Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix
f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.	-Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix -Plataforma wiki--asignatura
g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.	-Auto-tecnografía: prezi, jaycut, movie maker -Artículos-resúmenes: text2mindmap -Seminario usos TIC trayectoria escolar: piratepad -Publicidad: googlemaps -Educar con la TV: corto educativo, programación -Seminario 2: mi caja de herramientas PDI -Saturación de información: wordle -Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix
h. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.	-Artículos-resúmenes: text2mindmap -Publicidad: googlemaps -Educar con la TV: corto educativo, programación -Saturación de información: wordle
i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.	-Seminario usos TIC trayectoria escolar: piratepad -Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix -Foros-reflexiones individuales

Tabla 4. Competencias Específicas asignatura TIC y sus actividades correspondientes a desarrollar.

El alumnado entrevistado ha manifestado en su mayoría que ha adquirido las 9 competencias específicas, en ningún caso han respondido que no las han adquirido o al menos del todo (por alguna actividad) y en 5 de las 9, el alumnado ya traía alguna competencia adquirida desarrollada en alguna actividad. Tal y como puede observarse, en la competencia específica: ***a.*** *De las TIC que hemos usado/aprendido en la asignatura, ¿cuáles consideras que podrías aplicar/usar en un aula de primaria?* En esta competencia dos alumnos/as ya traían adquiridas algunas de las actividades propuestas. El alumnado considera que puede aplicar prácticamente todas las actividades que ha realizado para adquirir la competencia requerida (a).

> <Internals\Entrevista> - § 1 reference coded [0,96% Coverage]
> Reference 1 - 0,96% Coverage
>
> Alumno 4: Yo creo que en todas (las actividades), creo.
>
> <Internals\Entrevista> - § 1 reference coded [4,26% Coverage]
> Reference 1 - 4,26% Coverage
>
> Alumna 2: Hay un programa, el… como es el piratepad y el otro el prezi que tampoco le termino yo de coger…pero los demás sí.
>
> <Internals\Entrevista> - § 1 reference coded [6,79% Coverage]
> Reference 1 - 6,79% Coverage
>
> Alumno 5: Sobre todo la de educar con la tele, la parte de análisis de la tele, yo creo que esa parte ya la tenía adquirida. Y de la publicidad también algo. Eso más o menos sí. La wikiwebquest como hicimos otro tipo de página web más o menos pero no es lo mismo, aquí si que adquirí cosas nuevas, lo de las wikis nos lo habían explicado pero no habíamos hecho ninguna, entonces…eso sí que lo aprendí aquí y lo del jigsaw, las redes sociales, los blogs y eso sí que lo tenía controlado, pero el hacer el trabajo de mezclar eso sí que tampoco, y lo demás.
>
> Entrevistas individuales alumnado. Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

En relación con lo comentado por el alumnado en la competencia específica a., en la entrevista grupal que realizamos al profesorado que imparte la asignatura de TIC y teniendo en cuenta la tabla 4 anterior, consideraron que actividades que se desarrollaron en dicha competencia, se desarrollaron a lo largo de la asignatura, al menos, lo pensaron 3 de los 4 profesores, otro discrepaba, lo expresamos en los argumentos siguientes:

<Internals\Entrevista-ProfesoradoTIC> - § 1 reference coded [16,10% Coverage]
Reference 1 - 16,10% Coverage

B.: Yo creo que en las actividades del bloque III de la asignatura, con la elaboración de la webquest, en toda la parte del jigsaw y la webquest.

R.: Yo creo que es a lo largo de toda la asignatura…

S.: Yo creo que es a lo largo de toda la asignatura…

I.: Yo estoy de acuerdo, creo que estatalmente transversal, desde los seminarios…

B.: Yo ahí discrepo un poco, porque pienso que tiene que ver un poco con la parte aplicativa de la tecnología y sobre todo se desarrolla en el bloque II también, cuando desarrollamos todas las actividades relacionadas con la elaboración del mapa de publicidad… también en la primera, tiene que ver con la generación de la autobiografía, pero me refiero a que tiene que ver con esas partes de la asignatura que no son tan teóricas…

Entrevista grupal profesorado TIC 3-7-2012. Curso 2011-2012.

Además, cabe destacar la respuesta recogida del alumnado en el cuestionario inicial sobre los aspectos que recuerda haber aprendido/adquirido cuando cursó la asignatura de TIC. Una de las más valoradas por el alumnado (22 respuestas) ha sido la creación de wikis; y otras también comentadas como: la realización de mapas conceptuales con el text2mindmap (9 respuestas), presentaciones con prezi (7 respuestas), creación de webquest (6 respuestas), creación de googlemaps con publicidad (5 respuestas)… Todas estas respuestas eran abiertas por lo que no eran únicas en su respuesta, había varias. A continuación, mostramos algunos extractos completos:

Alumno 10: Aprendí herramientas para trabajar en línea con mis compañeros (piratepad), crear presentaciones mas dinámicas y creativas (prezi, movie maker), un nuevo uso de googlemaps, crear mapas conceptuales con text2mindmap, elaborar una webquest…

Alumno 13: A usar el googlemaps, wikis, saber que son y hacerlas, wix, movie maker, hacer mapas conceptuales.

Alumno 31: El impacto de las TICs en la sociedad actual, las posibilidades de las TICs como recurso educativo, Blogs, wikis. Crear una wikiwebquest.

Cuestionario inicial mayo 2012. Curso 2011-2012

Asimismo, aportamos algunas pinceladas otros los aspectos que también ha comentado el alumnado:

Alumno 4: Comprensión de textos y desarrollo crítico propio de los mismos. Trabajo cooperativo. Diseño de material informático destinado la educación. Trabajo con recursos audiovisuales para la búsqueda de información.

Alumnado 31: El impacto de las TICs en la sociedad actual, las posibilidades de las TICs como recurso educativo.

Cuestionario inicial. Mayo 2012. Curso 2011-2012

Podemos enfatizar otras competencias específicas que el alumnado puede adquirir en TIC con las actividades que les planteamos, que no están entre las competencias específicas de dicha asignatura y que por parte del alumnado han manifestado que adquieren. Dichas competencias emergentes que han adquirido las podemos resumir en:

-Ser capaz de hacer críticas constructivas, reflexiones.
-Ser capaz de expresar ideas, resumirlas…
-Argumentar y tener criterio frente a un tema.
-Tomar decisiones, liderazgo.
-Trabajar colaborativamente.
-Estar motivados y ser creativos.

Tal y como las mostramos en los siguientes comentarios:

<Internals\Entrevista> - § 2 references coded [12,26% Coverage]
Reference 1 - 4,53% Coverage

Alumna 6: Eso es, que la he adquirido y eso, se podría decir que incluso que la motivación, la creatividad, todas esas competencias que forman parte para tener un espíritu más crítico, yo creo que si tú no alientas esas cosas no puedes hablar mucho del tema.

<Internals\Entrevista> - § 9 references coded [20,12% Coverage]
Reference 1 - 4,49% Coverage

Alumna 1: Empezaría con el jigsaw, íbamos moviéndonos por grupos y luego al final, porque muchas veces los grupos que haces siempre son los mismos, entonces siempre te relacionas con las mismas personas y al final pues coges confianza y te cuesta menos pero con ésta aprendí pues a explicar tú un tema y poder hablar con personas que quizás no conozcas tanto y explicarte delante de alguien que no te conoce y que tú no conoces tampoco. Defender mejor un tema,... la webquest a mí me gustó mucho, nos llevó mucho trabajo, lo de despertar muchas cosas de imaginación, dar vuelta a las cosas y mirar a ver cómo podemos hacerlo mejor, además al ser en grupo tienes que saber un poco la responsabilidad, respetar un poco las ideas de unos y de otros y al final intentar que todas se vean…la historia de vida, por decirlo así…

Reference 9 - 1,66% Coverage

Alumna 1: Y otras competencias respecto a esto…pues si trabajas colaborativamente yo creo que tienes que aprender a respetar las opiniones de los demás, ver otros puntos de vista, y saber al final que ni tú tienes toda la razón ni la otra persona tampoco, saber llegar a un equilibrio, saber hablar y dialogar, yo creo que es una competencia bastante importante porque sino no habría aprendizaje cooperativo ni colaborativo.

Entrevistas individuales alumnado. Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

S.: Creo que también la capacidad de hacer críticas constructivas a los compañeros, porque generalmente hay una tendencia a no analizar lo que hacen los otros y a defenderse de lo que otros ven y sentirse ofendidos yo creo que esa parte la de saturación de información, al final si que hay grupos que se esfuerzan, hacen críticas constructivas a sus compañeros y yo la verdad excepto alguna mala experiencia de algún grupo que se ha enfadado con otro por lo que les ha

dicho siempre funciona muy bien y además cada vez hacen mejor esas críticas a los demás. Yo diría también creatividad…

B.: Yo también he descubierto otra cosa y es la capacidad de expresarse que no la traen muy desarrollada, intentar sintetizar…yo es que antes de cada reflexión, les pongo mucho el énfasis…pero que digáis lo que tengáis que decir….ese tipo de argumentación no es sólo una frase…ese tipo de proceso…esa capacidad de escritura porque la capacidad del relato yo creo que es una de las cosas que un maestro debería tener porque sino aprendes…no eres capaz de enseñarla…

I.: Otra cosa es el hecho de defender su postura frente a otro con argumento, y hay mucha gente que se bloquea

B.: Sabes que me llama mucho la atención,…no generan criterio social.

Entrevista grupal profesorado TIC 3-7-2012. Curso 2011-2012.

Con los datos recogidos y analizados del alumnado de las competencias específicas de TIC que han podido adquirir, a continuación, comprobaremos como el alumnado ha transferido algunas de esas competencias a algunas de las asignaturas del Grado de Ed. Primaria que ha cursado a lo largo de la carrera, dependiendo del curso en el que se encuentre.

Cabe destacar que las competencias específicas más transferidas por el alumnado a otras asignaturas coinciden en los tres cursos analizados y son la competencia ***a.*** *conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación;* la ***b.*** *discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural*; la ***c.*** *ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea* y la ***f.*** *ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.* En las asignaturas que más desarrollan dichas competencias dependiendo del curso son:

-En primer curso en Currículo y Sistema Educativo, Organización y Planificación Escolar, Educación para la Paz y la Igualdad y Cambios Sociales, cambios educativos e interculturalidad.

-En segundo curso Fundamentos de la Educación Plástica y Visual, Métodos de Investigación e Innovación en Educación

-En tercer curso Potencial Educativo de lo corporal, Practicum 1, Desarrollo Curricular de las ciencias sociales y Didácticas de la Lengua Castellana.

> Alumna 3: Moodle sí, pues para ver notas, subir trabajos,……la f) (Currículo y Sistema educativo-1º)
>
> Alumno 5: La a), la f) y ahí si que sería la b) y la c) porque era buscar información, fuentes, un programa de estadística…para hacer práctica de todo, todo con ordenador…(Métodos de Investigación e Innovación en Educación-2º)
>
> Alumna 7: quizás presentaciones, la e), b) y c) (Didácticas de la Lengua Castellana-3º)

Entrevistas individuales alumnado. Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

En cuanto a la manera de transferir las competencias por parte del alumnado una vez cursada la asignatura, destacamos el uso de algunas de las herramientas utilizadas en TIC para las actividades de las demás asignaturas y por ello, la transferencia de dichas competencias específicas, las herramientas más utilizadas son: plataforma moodle, text2mindmap, presentaciones (powerpoint, prezi), wiki, creación de vídeo (movie maker)

> Alumno 4: Métodos de Innovación (2º), aquí hemos utilizado el jaycut, partes de lo que hicimos el año pasado de la Wiki y también hemos utilizado el crear un página web,…
>
> Alumna 7: Moodle sí que hemos interactuado, la b), c)…
> En el trabajo final y aquí como muchas presentaciones son de movimiento, pero a veces también powerpoint y continuamente con el moodle, pero sí que primero se lo presentábamos en clase a los compañeros y luego se subía a la plataforma para que todos pudieran disponer de ellas. Es una asignatura orientada para que los niños no estén parados… (Potencial educativo de lo corporal-3º)

Entrevistas individuales alumnado. Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

Podemos comprobar también, cómo el alumnado al mismo tiempo que empleaba dichas herramientas para transferir competencias específicas, iba adquiriendo y desarrollando otras herramientas en otras asignaturas:

> Alumna 3: Pues ahí hemos utilizado el *Gimp* que es para editar fotos (en Creación artística y Cultura visual y musical 3º curso)
>
> Alumno 5: Por lo menos un par de prácticas lo hicimos todo con *Inkscape… (*en Fundamentos de la Educación plástica y Visual 2º curso)
>
> Alumna 6: Sí hemos usado *Geogebra*... (en Fundamentos de la forma y el volumen y estrategias didácticas para su enseñanza 2º curso)

Entrevistas individuales alumnado. Junio-julio 2012. Curso 2011-2012.

> Alumno 23: Por mi cuenta siempre me ha gustado investigar y buscar en Internet nuevos recursos. Además en algunas asignaturas de la carrera nos han enseñado programas nuevos como: *Geogebra* en: Fundamentos de la forma y del volumen y estrategias didácticas para su enseñanza (2º). *Wordpress* en: Métodos de investigación e Innovación en Educación (2º). *Inkscape* en: Fundamentos de la Educación Plástica y Visual (2º). *Gimp* en: Creación Artística y Cultura Visual y Musical (3º). Programas de edición de sonido como *Audacity* y utilización de sonido en el PowerPoint en: Creación Artística y Cultura Visual y Musical (3º)

Cuestionario inicial. Mayo 2012. Curso 2011-2012

O bien, se iban formando de alguna otra manera…

> Alumno 15: Mediante la utilización de foros donde se explican y detallan otro tipo de métodos para poder llevar a cabo en las clases. Utilización de otros programas alternativos para la creación de presentaciones, al igual que las realizadas con los programas clásicos. Búsqueda de información educativa en webs dedicadas. Utilización de programas que pueden servir como ayuda o base para otros.

Alumno 35: Buscando nuevos programas, por mi cuenta, para así de esta manera introducir nuevos elementos en la realización de los trabajos, consiguiendo así que estos queden más vistosos y atractivos.

Cuestionario inicial. Mayo 2012. Curso 2011-2012

4-Conclusiones y trabajo futuro

Una vez hecho el análisis y la interpretación de los datos obtenidos hasta el momento en torno a las dos declaraciones temáticas formuladas para el Estudio de Caso 1, realizaremos las conclusiones oportunas.

Background y formación del alumnado, la primera declaración temática nos mostraba la relación y uso que el alumnado ha tenido con las TIC antes de comenzar su formación inicial y seguidamente en Primaria, en Secundaria… Hemos podido comprobar que en la etapa previa al colegio, el alumnado entrevistado, apenas ha tenido contacto con las TIC. En cuanto a Primaria, la formación con TIC fue escasa, utilizaban algún programa para alguna asignatura, pero prácticamente nada. En Secundaria, el uso se incrementaba algo más, sobre todo si la elección era la rama de Tecnología. Y como último aspecto a destacar, el alumnado que tuvo un referente familiar con experiencia en TIC lo valoró muy positivamente como ayuda en su formación.

Formación inicial del alumnado, la segunda declaración temática, profundizaba en alcanzar por parte del alumnado las competencias específicas de la asignatura TIC y dichas competencias poderlas transferir a las distintas asignaturas del Grado de Educación Primaria. En consecuencia, la mayoría del alumnado valoró positivamente la adquisición de las competencias generales de la asignatura TIC. En cuanto a las competencias específicas, el alumnado ha manifestado que las adquirió a través de prácticamente todas las actividades propuestas, aunque algunos de ellos ya traían alguna adquirida (por alguna actividad ya realizada).

No obstante, como aspecto negativo queremos destacar la debilidad del propio proceso de valoración de competencias que se ha desarrollado, puesto que el hecho de valorar que el alumnado ha adquirido una competencia, no implica necesariamente que esa competencia se haya adquirido.

Por último, las competencias específicas más transferidas por el alumnado a diferentes asignaturas del Grado de Ed. Primaria han sido: aplicar las TIC a las aulas, discernir información

para contribuir a los aprendizajes, realizar procedimientos eficaces para las búsquedas de información y utilizar nuevos procesos de formación que las TIC proponen. Este aspecto nos hace reflexionar en por qué en esas asignaturas transfieren las competencias específicas y no en otras, cuál es la particularidad de esas asignaturas, qué tipo de profesorado imparte esas asignaturas, está formado en TIC, background…

Para concluir, y en relación con lo dicho anteriormente, como trabajo futuro, podríamos hacer entrevistas a algunos de los profesores que imparten las asignaturas que más competencias específicas parecen haber transferido los alumnos/as. Además, retomaríamos el cuestionario inicial ya que sólo contábamos con 37 respuestas por parte del alumnado. Y podríamos organizar y seleccionar algunas de las actividades realizadas por el alumnado de TIC.

Referencias

Greene, J. C., & Caracelli, V.J., & Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274.

Jorrín, I. M. (2006). *Perfil formativo generado en los entornos CSCL. Un Estudio de Caso.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.

Martínez, A. (2003). *Método y modelo para el apoyo computacional a la evaluación en CSCL* Tesis Doctoral. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación Universidad de Valladolid.

Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

SQR, *Nud*IST Vivo 8. Software for qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA: Scolari, 2008

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.

Villagrá, S. (2012). *Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en educación primaria.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.

ANEXO 8

Timestamp	Consentimiento	1. Sexo	2. Edad	3. ¿En qué curso académico realizaste la asignatura TIC aplicadas a la Educación?	4. ¿Eres repetidor/a de la asignatura TIC aplicadas a la Educación?	5. ¿Qué profesor/a tuviste en la asignatura TIC aplicadas a la Educación?	6. Cuando cursaste en 1º de Grado de Educación Primaria la asignatura de TIC, ¿qué aspectos recuerdas haber aprendido? (descríbelos brevemente)	7. ¿Has podido aplicar lo aprendido en TIC a otras asignaturas de la Titulación?	¿De qué manera? Pon un ejemplo concreto de aplicación de lo aprendido en TIC a otra/s asignatura/s (especifica la asignatura y curso).	8. A continuación aparece un listado con las competencias generales que se pretenden desarrollar en la asignatura TIC aplicadas a la Educación. Valora siendo 1. totalmente en desacuerdo y 5. totalmente de acuerdo, cuáles crees que se identifican más con las que has adquirido o estás adquiriendo en función del curso en el que te encuentres actualmente. [Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje]	8. A continuación aparece un listado con las competencias generales que se pretenden desarrollar en la asignatura TIC aplicadas a la Educación. Valora siendo 1. totalmente en desacuerdo y 5. totalmente de acuerdo, cuáles crees que se identifican más con las que has adquirido o estás adquiriendo en función del curso en el que te encuentres actualmente [Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos]	8. A continuación aparece un listado con las competencias generales que se pretenden desarrollar en la asignatura TIC aplicadas a la Educación. Valora siendo 1. totalmente en desacuerdo y 5. totalmente de acuerdo, cuáles crees que se identifican más con las que has adquirido o estás adquiriendo en función del curso en el que te encuentres actualmente. [Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos]	8. A continuación aparece un listado con las competencias generales que se pretenden desarrollar en la asignatura TIC aplicadas a la Educación. Valora siendo 1. totalmente en desacuerdo y 5. totalmente de acuerdo, cuáles crees que se identifican más con las que has adquirido o estás adquiriendo en función del curso en el que te encuentres actualmente. [Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje]	8. A continuación aparece un listado con las competencias generales que se pretenden desarrollar en la asignatura TIC aplicadas a la Educación. Valora siendo 1. totalmente en desacuerdo y 5. totalmente de acuerdo, cuáles crees que se identifican más con las que has adquirido o estás adquiriendo en función del curso en el que te encuentres actualmente [Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.]	8. A continuación aparece un listado con las competencias generales que se pretenden desarrollar en la asignatura TIC aplicadas a la Educación. Valora siendo 1. totalmente en desacuerdo y 5. totalmente de acuerdo, cuáles crees que se identifican más con las que has adquirido o estás adquiriendo en función del curso en el que te encuentres actualmente. [Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.]	8. A continuación aparece un listado con las competencias generales que se pretenden desarrollar en la asignatura TIC aplicadas a la Educación. Valora siendo 1. totalmente en desacuerdo y 5. totalmente de acuerdo, cuáles crees que se identifican más con las que has adquirido o estás adquiriendo en función del curso en el que te encuentres actualmente.[Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.]	9. Una vez cursada la asignatura TIC, ¿te has seguido formando de algún modo para aplicar las TIC a las asignaturas del Grado de Educación Primaria?	En caso afirmativo, explica cómo (a través de que vías o recursos)	10. Si quieres permitir el uso de tus actividades realizadas en la asignatura TIC como la "autobiografía con las TIC" para su análisis en dicha investigación (preservando tu anonimato) deja tu nombre y apellido.	A. Comenta brevemente cuáles fueron tus inicios con las TIC, cuando comenzaste a utilizarlas, qué utilizabas (videoconsolas, ordenadores...) (antes de iniciar el colegio)	B. En Educación Primaria, ¿recibías alguna formación específica de TIC?	En caso afirmativo, especifica en qué consistía esa formación. Y si recuerdas algún maestro/a que usara las TIC en sus clases y para qué...En caso de no haberla recibido, comenta brevemente cuáles crees que eran las razones.	C. En Educación Secundaria, ¿recibías alguna formación específica de TIC?	En caso afirmativo, especifica en qué consistía esa formación. Y si recuerdas algún maestro/a que usara las TIC en sus clases y para qué...En caso de no haberla recibido, comenta brevemente cuáles crees que eran las razones.	D. Dentro del ámbito familiar, ¿tienes alguna persona cercana (padres, hermanos...) de la que hayas podido aprender con las TIC?	En caso afirmativo, explica brevemente de qué manera te ha influido.	11. Si quieres seguir participando en dicha investigación con una entrevista grupal, deja tu dirección de correo electrónico, nombre y apellido y me pondré en contacto con vosotros/as. Muchas gracias. Para cualquier duda, mi correo electrónico es: saragar@pdg.uva.es
5/29/2012 18:14:27	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	23	Curso académico 2010-2011	No	Sara García Sastre	La creacion de webquest, wiki y graficos de conceptos asi como el manejo de las nuevas tecnologias mas a fondo y terminologia de TIC.	5. Totalmente de acuerdo.	Realizando presentaciones para trabajos y alguna wiki para asignaturas como metodos de investigacion.	1. Totalmente en desacuerdo.	2. En desacuerdo.	2. En desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	2. En desacuerdo.	2. En desacuerdo.	1. Totalmente en desacuerdo.	Sí	Por cuenta propia en casa.	a_g_diego3h@hotmail.com								
5/29/2012 18:24:29	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	28	Curso académico 2010-2011	No	Sara García Sastre	utilización y creación de wiki	5. Totalmente de acuerdo.	Creación de nuevas wikis	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	2. En desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	Sí	"pizarra digital word excel prezi"									
5/29/2012 18:39:50	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	20	Curso académico 2010-2011	No	Sara García Sastre	Trabajos con la Wiki y aprender a manejarlas, Pizarra digital. Ejercicios para los alumnos de priamria on-line.	4. De acuerdo.	En la asignatura Métodos de innovacion e investigación de 2º de Grado en educación primaria, nos mandaron hacer un proyecto de innovación y para ello utilizamos la pizarra digital parapresentar los ejercicios, y para la presentación de trabajo utilizamos la Wiki.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	2. En desacuerdo.	2. En desacuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	Sí	A través de asignaturas como la de Métodos de innovación e investigación, o la asignatura de ciencias experimentales, en el apartado de física y química.									
5/30/2012 10:30:31	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	20 años	Curso académico 2010-2011	No	Sara García Sastre	Comprensión de textos y desarrollo crítico propio de los mismos. Trabajo cooperativo. Diseño de material informático destinado la educación. Trabajo con recursos audiovisuales para la búsqueda de información.	4. De acuerdo.	Didáctica de las ciencias sociales - 2º Educación primaria Métodos de innovación e investigación- 2º Educación primaria Orientación y tutoría con el alumnado en las familias- 1º Educación primaria Lengua castellana - 1º Educación primaria Fundamentos psicopedagógicos de atención a la diversidad- 2º Educación primaria	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	Sí	Por medio de creación de blogs, páginas webs, actividades educativas de aplicación a la práctica en el aula, sondeos, gráficos, encuestas...									
5/30/2012 13:02:24	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	25	Curso académico 2011-2012	No	Sara García Sastre	hacer una wiki, hacer presentaciones un prezi, cortar videos con movie maker.	5. Totalmente de acuerdo.	cualquier presentación quedaba más innovadora con el prezi.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	No		rakelarbi@msn.com, raquel garcia								
5/30/2012 15:09:34	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	19	Curso académico 2010-2011	No	Iván Jorrín Abellán	Muchos, por ejemplo todo lo relacionado a la publicidad engañosa, el manejo de numerosos programas como el Movie Maker, etc. También a hacer una página web y a utilizar recursos como los blogs o las wix aplicados a la educación.	5. Totalmente de acuerdo.	A hacer presentaciones mucho mas elaboradas con mucha mas cantidad de recursos.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	No										
5/30/2012 16:38:50	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	19	Curso académico 2010-2011	No	Iván Jorrín Abellán	Como realizar una página web Realizar un comic Un video diferentes programas para hacer esquemas.... Hacer un itinerario con poniendo imagenes	4. De acuerdo.	Hemos realizado una Página web, en matemáticas de 2º	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	No										
5/30/2012 16:52:35	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	19	Curso académico 2010-2011	No	Bartolomé Rubia Avi	Una página de internet para hacer mapasconceltuales. Nada más...	2. En desacuerdo.	Cuando en otras asiganturas nos han mandado hacer esquemas. Me hubiera gustado que me hubieran enseñado realmente TICs para poder usarlo, como me he enterado que les pasó a otro alumnado que había tenido profesores diferentes.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	2. En desacuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	1. Totalmente en desacuerdo.	No										
5/30/2012 18:09:06	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	20	Curso académico 2010-2011	No	Bartolomé Rubia Avi	cómo hacer una unidad didáctica en internet las clases de TICs qur hay	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	el uso de las TICs para hacer actividades en otras asignaturas para que los niños se familiaricen con el ordenador	2. En desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	Sí	el plástica con el programa Inkscape	bearoa18@hotmail.com								
5/30/2012 18:47:02	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	20	Curso académico 2011-2012	No	Sara García Sastre	Aprendí herramientas para trabajar en linea con mis compañeros (pirate pad), crear presentaciones mas dinámicas y creativas (prezzi, movie maker), un nuevo uso de google map, crear mapas conceptuales con text2MindMap, elaborar una web quest...	5. Totalmente de acuerdo.	1ºCurso Educación Primaria: Text 2 mind map: Orientación y tutoria con el alumno y las familias. Prezi: Psicología del desarrollo, Cambios educativos, sociales y culturales. Pirate Pad: para casi todas las asignaturas	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	No										
5/30/2012 20:08:16	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	20	Curso académico 2010-2011	No	Bartolomé Rubia Avi	La unidad que tuvimos que realizar era diferente a las que nos mandaban habitualmente, estuvo muy bien	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	asignatura de lengua castellana y Psicologia del desarrollo en 1º de alguna manera, aprendimos a hacer presentaciones que no fueran las típicas de power point.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	No										
5/30/2012 21:57:35	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	18	Curso académico 2011-2012	No	Sara García Sastre	Muchas herramientas, pezi, mindmap, googlemaps, wiki, wix...	5. Totalmente de acuerdo.	Sobre el bloque de los medios telemáticos e informáticos puesto que he realizado una nueva wiki.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	No										
5/30/2012 23:46:51	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	18	Curso académico 2011-2012	No	Sara García Sastre	A usar el google maps wikis: saber que son y hacerlas wix movie maker hacer mapas conceptuales	5. Totalmente de acuerdo.	Hemos podido usar todas estas técnicas para presentar trabajos y que queden de una forma mucho más dinámica	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	No		María carrascal macama_93@hotmail.com								
5/30/2012 23:49:53	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	18	Curso académico 2011-2012	No	Sara García Sastre	Empleo y manejo del prezzi, asi como también saber hacer una wiki. también saber utilizar el google maps.	5. Totalmente de acuerdo.	En la realización de presentaciones de trabajos con Prezzi en asignaturas como Psicologia del Desarrollo y Cambios Sociales e Interculturalidad.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	No		argcorreo@hotmail.com								
5/30/2012 23:51:52	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	22	Curso académico 2011-2012	No	Sara García Sastre	Uso de presentaciones tanto con Power point como con Prezi Creación de Wikis Creación de esquemas mediante aplicaciones informáticas	4. De acuerdo.	Pudiendo crear presentaciones mucho más dinámicas para las explicaciones o exposiciones realizadas en el resto de clases, partiendo de un uso variado de algunos programas y páginas. Creación de esquemas mentales a partir de una imagen donde se presentan los conceptos más importantes a tratar.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	Sí	Mediante la utilización de foros donde se explican y detallan otro tipo de métodos para poder llevar a cabo en las clases. Utilización de otros probramas alternativos para la creación de presentaciones, al igual que las realizadas con los programas clásicos. Búsqueda de información educativa en webs dedicadas. Utilización de programas que pueden servir como ayuda o base para otros.	sergio.colino@alumnos.uva.es Sergio Colino Vicente								
5/31/2012 0:05:37	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	19	Curso académico 2010-2011	No	Sara García Sastre	Mucho mejor manejo de las TICs	4. De acuerdo.	El uso del programa "Prezi" en muchas asignaturas	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	Sí	Internet y asignaturas que usan las TICs	.								
5/31/2012 0:05:37	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	19	Curso académico 2010-2011	No	Sara García Sastre	Mucho mejor manejo de las TICs	4. De acuerdo.	El uso del programa "Prezi" en muchas asignaturas	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	Sí	Internet y asignaturas que usan las TICs									

5/31/2012 13:53:02	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	22	Curso académico 2011-2012	No	Sara García Sastre	Crear Wikis. Utilizar programas y Webs para la creacion de presentaciones. Utilización de Webs para la creacion de esquemas. Uso de páginas para exponer las ideas más importantes de algunos temas.	4. De acuerdo.	Presentación de temas en otras asignaturas con el uso de programas como PowerPoint o Prezi en psicología del desarrollo o inglés en el 1º curso.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	Sí	Lectura de foros dedicados a la educación. Uso de foros sobre programas o Webs que pueden servir para futuras presentaciones o mejora de aprendizajes	sergio.colino@alumnos.uva.es Sergio Colino									
5/31/2012 17:25:35	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	25	Curso académico 2010-2011	No	Iván Jorrín Abellán	Recuerdo que fue una de las asignaturas que más cosas prácticas aprendí, como trabajar con el google maps, hacer una wix, un blog, una weaquest, herramientas para presentaciones como prezi…	1. Totalmente en desacuerdo.	En la mayoría de presentaciones de trabajos de otras asignaturas utilizamos la herramienta prezi, ya que es una forma nueva y original de presentar cualquier trabajo, tambien hemos hecho optado por hacer webquest para otros trabajos o unidades didácticas…	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	No		stefania_ru04@hotmail.com Estefanía Ruiz Ruiz									
5/31/2012 21:20:47	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	20	Curso académico 2010-2011	No	Sara García Sastre	Hacer mapas conceptuales, elaborar videos sencillos, redactar con 200 caracteres, utilizar el google maps para hacer un recorrido, ser capaz de realizar una página web con actividades didácticas, entender un poco mejor las TIC…	5. Totalmente de acuerdo.	Métodos de Investigación e Innovación educativa 2º, creamos un blog educativo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	No										
6/1/2012 6:16:42	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	18	Curso académico 2011-2012	No	Sara García Sastre	El impacto de las nuevas tecnologías en la sociedad y su presencia en las escuelas. La creación de wikis. La diferencia entre wiki, blog y redes sociales.	5. Totalmente de acuerdo.	Sigo utilizando programas como el prezi o mindmap para realizar presentaciones de trabajos o esquemas respectivamente.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	No										
6/1/2012 23:19:21	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	22	Curso académico 2011-2012	No	Sara García Sastre	Recuerdo haber aprendido especialmente cómo hacer un wiki, cosa que no había hecho en mi vida, al igual lo que ha supuesto verdaderamente lo que han significado para mi las Tics.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.		4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	No		juanxo-1990@hotmail.com Juan Antonio Urueña Fernández									
6/2/2012 18:26:23	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	22	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	Edición de video, creación de una wiki, creación de un mapa conceptual con el ordenador…	4. De acuerdo.	Edición de video en: Organización y Planificación Escolar (1º), Creación Artística y Cultura Visual y Musical (3º) Creación de una página web a través de Wordpress en: Métodos de investigación e Innovación en Educación (2º)	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	Sí	"Por mi cuenta siempre me ha gustado investigar y buscar en Internet nuevos recursos. Además en algunas asignaturas de la carrera nos han enseñado programas nuevos como: Geogebra en: Fundamentos de la forma y del volumen y estrategias didácticas para su enseñanza (2º) Wordpress en: Métodos de investigación e Innovación en Educación (2º) Inkscape en: Fundamentos de la Educación Plástica y Visual (2º) GIMP en: Creación Artística y Cultura Visual y Musical (3º) Programas de edición de sonido como Audacity y utilización de sonido en el PowerPoint en: Creación ArtísCreación Artística y Cultura Visual y Musical (3º)"	Pilar Nieto Rodríguez mariapilar.nieto@alumnos.uva.es									
6/2/2012 18:35:31	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	20	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	realizar materiales didacticos mediante paginas de internet	4. De acuerdo.		4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	No											
6/2/2012 20:23:20	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	23	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	Hacer una webquest	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.		4. De acuerdo.	2. En desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	Sí	En otra asignatura llamada Métodos de investigación e innovación en educación (programa wua, zotero…) En asignaturas donde nos piden hacer algo relacionado con las TIC como en Creación artística y cultura visual y musical.										
6/2/2012 20:50:34	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	20	Curso académico 2011-2012	No	Sara García Sastre	Aprendi el uso de muchos programas y aplicaciones tales como: google maps, Youtube, text two mind map, prezi, wix, wiki… y como aplicarlos al aula y crear así material interactivo para los alumnos una vez que estemos trabajando en un colegio.	5. Totalmente de acuerdo.	Sobre todo el contenido del Bloque 3, con la realización de presentaciones en formato prezi y la incorporación de text two mind map cuando tenía que realizar mapas conceptuales.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	Sí	En diferentes asigarturas tales como Fundamentos númericos y estrategias didácticas para su enseñanza, hemos trabajado en la búsqueda de juegos interactivos adecuados al curriculum de Primaria. En otras como Educación para la Paz y la Igualdad u Organización y Planificación Escolar, hemos realizado videos para la muestra de trabajos, que hemos tenido que maquetear, colocar en Youtube y enlazarlos en un prezi o presentación.										
6/2/2012 21:57:47	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	20	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	La creación de wikis, la influencia de los medios de comunicación y de la publicidad, etc.	2. En desacuerdo.		3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	No											
6/3/2012 13:52:36	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	21	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	Cómo montar un video: Teníamos que realizar un video sobre el tema que quisiéramos y al no salir el video entero en una sola toma, teníamos que seleccionar las partes buenas para montar el video final. Cómo hacer una Wiki con contenidos educativos: Teníamos que crear una Wiki con actividades educativas (inventadas o extraídas de otras páginas) y que también tuviera partes de teoría.	5. Totalmente de acuerdo.	Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales (2º): Para realizar un video sobre los hábitos alimenticios saludables. Creación Artística y Cultura Visual y Musical (3º): Para realizar un video sobre el "Preludio Te Deum" de Charpentier.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	Sí	No sé si consideraría una formación en sí misma, ya que no ha sido a través de ningún curso ni nada por el estilo. Tengo una amiga que domina bastante todo este tema y me ha ayudado (y sigue haciéndolo) en cualquier duda que me haya ido surgiendo, enseñándome cómo hacerlo, para que la siguiente vez ya lo supiera hacer yo sola.										

6/3/2012 17:13:40	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	34	Curso académico 2010-2011	No	Sara García Sastre	Recuerdo haber aprendido a utilizar el editor de videos JAYCUT, el de creación de mapas conceptuales y a crear wikis.	5. Totalmente de acuerdo.	a) JAYCUT- En exposiciones en clase a la hora de editar videos en las presentaciones (Lengua extranjera B2, 2ºcurso; Cambios Sociales, 1º curso; Psicología del aprendizaje en contextos educativos, 2ºcurso; Fundamentos y estrategias didácticas de la Ed. Musical, 2ºcurso; Desarrollo curricular de las ciencias experimentales, 2ºcurso; b) WIKIS- la exposición del trabajo principal de la asignatura de Métodos de investigación e innovación educativa (2º curso) ha consistido en crear una wiki para presentar las Comunidades de Aprendizaje, y la creamos en función de lo que aprendimos el año pasado. c)MINDMAP- no recuerdo si era exactamente el programa que vimos en clase pero a raiz de lo que explicaste en clase, me llamó la atención y acabé dando con éste. Lo utilizo a nivel personal para preparar exámenes.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	No		albert.fernandezperez@gmail.com							
6/4/2012 0:04:14	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	42	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	WIKIS, WEBQUEST, ANALFABETISMO DIGITAL, ETC	4. De acuerdo.	para la realizacion delas unidades didácticas, el uso de lo aprendido en TIC ha sido muy útil, en casi todas las didácticas en que hemos tenido que realizar unidades didácticas, en educacion fisica, en ciencias sociales, en lengua, en matemáticas, en ciencias experimentales...	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	Si	EN LAS NUEVAS FORMAS DE EXPOSICIÓN EN CLASE, PIDIENDO AYUDA A LA PROFESORA QUE ME DIO LA ASIGNATURA...	pimbapsicrohn@hotmail.com							
6/4/2012 13:31:48	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	26	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	El impacto de las TICs en la sociedad actual. Las posibilidades de las TICs como recurso educativo. Blogs, wikis. Crear una wiki webquest	4. De acuerdo.	En Métodos de investigación e innovación educativa del 2º curso realizamos un blog , para lo cual nos resultó muy útil todo lo visto en la asignatura.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.			5. Totalmente de acuerdo.	No		Antonio Arroyo Badallo email: antonyele.antonyin@gmail.com							
6/4/2012 20:42:47	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	26	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	Las paginas web y videos metodologicos	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	Para realizar paginas en las que los alumnos deberian buscar información etc, pero han sido realizados en las asignaturas no lo pude realizar en el practicum	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	2. En desacuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	No										
6/4/2012 23:02:19	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	24	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	REALIZAR UNA WIKI	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	PARA ALGUNA ASIGNATURA PODRÍA HABER REALIZADO LA WIKI PARA LA REALIZACIÓN DE ALGÚN TRABAJO	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	No										
6/4/2012 23:43:50	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	23	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	Utilización de las TICs en la Educación. Realizar videos y otros recursos educativos a la par que motivadores para los alumnos/as. Reconocimiento de mensajes y publicidad subliminal.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	Asignaturas de Psicología y todas aquellas en las que hayamos tenido que utilizar la web para subir documentos y trabajar a través de ella.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	Si	A lo largo del tiempo que llevo cursando los presentes estudios, he intentado utilizar en trabajos de las diversas asignaturas, recursos aprendidos durante el desarrollo de la asignatura de TICs.								
6/5/2012 7:29:55	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	27	Curso académico 2011-2012	No	Sara García Sastre	Recuerdo haber aprendido: A construir un vídeo A hacer prezi Toda la información sobre blogs, redes,...	5. Totalmente de acuerdo.	Al realizar las presentaciones de trabajos he utilizado el prezi, por ejemplo en curriculum, en psicología, en cambios... A la hora de hacer algun esquema para orientación y tutoría.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	Si	Buscando nuevos programas, por mi cuenta, para así de esta manera introducir nuevos elementos en la realización de los trabajos, consiguiendo así que estos queden más vistosos y atractivos.								
6/7/2012 1:14:10	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	28	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	Manejo de programas, wikis.	4. De acuerdo.	En general, en la mayoría de asignaturas.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.		5. Totalmente de acuerdo.	Si	Utilización de programas, búsqueda de información, descubrimiento de nuevas herramientas o ampliacion de las conocidas.	Rosa Mª Claverо: rclavero83@gmail.com // rosam.clavero@alumnos.uva.es								
6/9/2012 19:53:45	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	21	Curso académico 2010-2011	No	Sara García Sastre	Realización de Wiki, utilización de foros, google maps, otros métodos de comunicación, la evolución de las TICs...	5. Totalmente de acuerdo.	2º Métodos de Investigación e Innovación educativa, dentro de la realización de un proyecto de Innovación, presentado mediante una Wiki	1. Totalmente en desacuerdo.	2. En desacuerdo.	1. Totalmente en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	2. En desacuerdo.	1. Totalmente en desacuerdo.	1. Totalmente en desacuerdo.	No										
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	37	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	Uso de las wikis	4. De acuerdo.	Realización de una wiki en otra asignatura.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	No		Jesus Pizarro		No		No		Si	Mi hermana que era profesora tic en la uni.	jesus.pizarro@gmail.com
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	21	Curso académico 2009-2010	No	Bartolomé Rubia Avi	Trabajos hechos a ordenador sobre cuestiones de las TIC, pero no las aplicamos a la práctica la mayoría de estas preguntas.	2. En desacuerdo.		3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	No			Ordenador Móvil Portátil Televisión	Si	Hacíamos ejercicios interactivos en los ordenadores del colegio.	Si	En tecnología siempre hemos tenido que hacer ejercicios y cosas nuevas a través de las nuevas tecnologías.	No		
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	21	Curso académico 2009-2010	No	Bartolomé Rubia Avi	Sobre todo el trabajo y la creación de Wikis	4. De acuerdo.	Actualmente estamos creando una Wiki y Blog en TICs aplicacadas a la Ed. Musical.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.		4. De acuerdo.	No			El primer contacto que tuve con las TICs fue un VIBER de MENSATTEL.	Si	El desconocimiento por parte de los profesores y la falta de recursos en las aulas.	No	El desconocimiento por parte de los profesores y la falta de recursos en las aulas.	No		
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	23	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	El uso de varios programas, de la pizarra digital, la importancia de las TICs en la sociedad, entre otros.	5. Totalmente de acuerdo.	Creo que a la hora de realizar cualquier trabajo o práctica de una asignatura, siempre utilizamos las TICs, ya sea para la exposición únicamente o para buscar información... Creo que en la que más la utilice fue en el Practicum I, ya que en mi clase había una pizarra y cada día tenía que hacer mil cosas con ella.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	No		Mª Paz García Redondo	videoconsolas (Nintendo y la Play Station, así como la "máquinita" del Tetris), aparatos de música, el vídeo y poco más.	Si	Íbamos los jueves a la sala de ordenadores, allí dábamos informática (Word, Paint, nos enseñaban a escribir y al final jugábamos), aun que es cierto, que cuando estaba en 2º y en 6º el profesor que teníamos nos mandaba "trabajos" de busqueda de información.	Si	En mi clase había una pizarra digital que usábamos en la ESO para ver películas y poco más, sin embargo, en Bachillerato era utilizada para estudiar historia del Arte	No		
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	26	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	Aprender a hacer vídeos, paginas interactivas y educativas, mapas, etc	4. De acuerdo	hacer una webquest	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	No			Antes de iniciar el colegio las TIC en mi vida no existian, solo ulilizaban el telefono y el ordenador.	No		Si	aprendiamos a utilizar el ordanor, especialmente programas como el word y el excel.	Si	A aprender a utilizar el movil con internet	
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	23	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	utilizar programas jamás usados por mi cuenta hasta ese momento	4. De acuerdo.	La forma de hacer los PowerPoints	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	Si	Individualmente con ayuda de compañeros		10 años, videoconsolas	No		No		Si	Hermanos	

	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	21	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	diseñar webquest, wikispaces... montar videos trabajar con el google maps	4. De acuerdo.	Montaje de video para una asignatura de tercero.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	Sí			Antes de iniciar Ed. Primaria nada. En mi casa nunca he tenido videoconsolas. Más adelante ordenador si.	Si	Una hora a la semana ibamos a la sala de informática hacer actividades con los ordenadores.	No	No tuve ninguna asignatura de informática. Algún día los profesores de otras asignaturas nos llevaban a la sala de ordenadores pero para hacer trabajos y buscar información. No nos enseñaban a utilizar distintos programas.	Si	Mi madre trabaja con ordenador. Cuando era pequeña y necesitaba saber algo concreo se lo preguntaba a ella.	
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	21	Curso académico 2009-2010	No	Bartolomé Rubia Avi	hacer un video sobre mi relación con las tics y trabajos sueltos, poco más recuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.		3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	No			Mi relación previa a la universidad con las TICs se basaba en videoconsolas y ordenador. Antes de iniciar el colegio rara vez la videoconsola, lo demás siempre bastante controlado por la familia	No	No lo verían conveniente	Si	Aprendizaje básico de word, excell y programas de este tipo. La asignatura era optativa y muchas veces servía de recreo para mirar redes sociales y poco más.	Si	De la manera que se me ha inculcado a utilizarlas bien	
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	21	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	Aprendí a realizar un itinerario desde mi casa a la facultad en Google Maps, mapas conceptuales (no recuerdo cómo se llamaba el programa) y una Wiki con actividades educativas destinadas al alumnado de Educación Primaria.	4. De acuerdo.	En diversas asignaturas nos han pedido que realizáramos mapas conceptuales y, aunque no uso el mismo programa que utilicé en la asignatura, los conocimientos acerca de ellos me han sido muy útiles. Juegos y Deportes (3º). Expresión y Comunicación Corporal (3º). Cuerpo, Percepción y Habilidad (4º).	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	No			Comencé a utilizar las TIC a las 6 años, que fue cuando me regalaron un ordenador de Vitec con juegos interactivos y la Game Boy en blanco y negro con un juego de Super Mario. Dos años después me regalaron la Game Boy color y la Play Station 1.	No	Que por aquel entonces se desconocían todas las aplicaciones que tienen y lo interesantes que son para trabajar de una forma más dinámica y visual con el alumnado en el aula.	Si	Tenía una asignatura en la que nos enseñaban contenidos de Word, Excel y Access que podían sernos de utilidad para aplicarlos en Bachillerato. Mi profesor de inglés nos ponía películas subtituladas para acostumbrarnos a oír el idioma y para que nos habituáramos también a la lectura del mismo.	No		
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	20	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	Hacer una wiki y constituir varios vídeos. Usar el programa "Prezi".	5. Totalmente de acuerdo.	Por ejemplo, al emplear el programa "Prezi".	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	No		Víctor Manuel Saquero Rodríguez.	Las comencé a utilizar con 13 años en el instituto, con un teléfono móvil.	No		Si	Se trataba de la asignatura llamada Tecnología, y las razones son sencillas: para prepararnos para la vida diaria.	Si	Mi hermano me ayuda mucho con su título de ingeniero superior de Telecomunicaciones	
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	20	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	El funcionamiento de las wikis así como su creación; también el montaje de vídeos. Otro aspecto que se trabajó fue la importancia de las TIC's en el mundo actual, también vimos su influencia en la educación, su evolución...etc.	4. De acuerdo.			4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	2. En desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	Sí	Hemos trabajo en otras asignaturas con algunos programas o herramientas como el google docs, el movie maker, el power point...	Marina Husillos		Si	Recuerdo ir alguna vez a una sala con ordenadores, pero no me acuerdo de lo que hacíamos. No recuerdo ningún maestro que utilizará las TIC en sus clases, lo único que se usaba alguna vez eran las diapositivas. Cuando yo iba al colegio todavía no estaban a la orden del día ordenadores, pizarras digitales... no existían los avances que hay hoy en día.	Si		Si	Mi padre y mi madre trabajan con el ordenador así que muchas dudas que he tenido se las he podido consultar.	
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	26						Creando wikis para fomentar el trabajo significativo y entretenido a la vez.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	Sí	Mediante wikis principalmente. Recursos on-line y software gratuito	Mario Ortiz	Una videoconsola, de imitación a la nintendo, a la primera que salió. Después el ordenador de sobremesa a los 12 años.	No	El colegio, al pertenecer a un pueblo mediano no contaba con los recursos propios en estos días. Pero no tardaron mucho en llegar.	No	Con algún profesor llegamos a manejar los ordenadores pero no era lo habitual.	Si	Mi hermano mayor quien me guiaba y aún me guía en el correcto uso del ordenador.	mario. ortizalonso@gmail. com
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	20					4. De acuerdo.	sobre todo el ultimo bloque que le he utilizado para realizar trabajos.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	Sí	Es necesario utilizar las tics sobre todo en esta sociedad en la cual esta casi todo informatizado, asique he utilizado mucho las tics en el grado.		utilizada ordenadores, videoconsolas como la game boy y apataros de musica como el disman o el radiocaset	No		Si	Lo unico que utilizabamos era proyectores y trasparencias, que usaban los profesores para impartir sus clases.	Si	Mi padre ya que trabaja con ordenadores sobre todo y me ha enseñado la mayoria de las cosas que se sobre las TICS. Además le gustan mucho todas estas cosas.	
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	22	Curso académico 2009-2010	No	Bartolomé Rubia Avi	A crear una wiki.	2. En desacuerdo.		4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	No			Empecé usando la videoconsola hace unos 15 años y después el ordenador hace unos 12 años	No		Si	Usaba solo las TIC en la asignatura de tecnología para hacer alguna práctica pero no habitualmente, ni los profesores las usaban en sus explicaciones.	No		
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	21	Curso académico 2009-2010	No	Bartolomé Rubia Avi	Uso del VUE, del Freemind, vinculación de cuentas de correo, realización de vídeos con fotografías, subida de vídeos a Youtube, etc	4. De acuerdo.	He utilizado varias veces los programas de creación de esquemas y los de realización de vídeos en psicología del desarrollo y en Métodos de Investigación.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	1. Totalmente en desacuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.	No			Utilizaba el ordenador y empecé cuando tenía 10 o 12 años.	Si	Sí, hemos elaborado wikis, utilizado google docs para compartir documentos, programas para hace esquemas (VUE), youtube, etc.	Si	Tenía informatica y todo lo que hacíamos estaba relacionado con Word, Excell, Power point, etc.	Si	Mi padre siempre ha trabajado con el ordenador y él me ha exlpicado la mayor parte de las cosas que sé y aún hoy en día sigue ayudándome cuando no sé hacer algo	
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	F	23	Curso académico 2009-2010	No	Bartolomé Rubia Avi	Sobretodo elaborar un vídeo a través de MovieMaker y la realización de una WebQuest	5. Totalmente de acuerdo.	Destaco la realización de otra Webquest que realizamos para una programación de aula.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	No		CRISTINA DE LA FUENTE DEL SER	Mi primera toma fue en la educación primaria, con el ordenador del centro y con la videoconsola que le regalaron a mi hermano por su comunión (PlayStation 1)	No	Sólo contábamos en el colegio con un ordenador (colegio unitario)	Si	Clases de informática (Office)	Si	A la hora de manejar word, en la realización de vídeos...	CRISTINA DE LA FUENTE DEL SER crisfuen81@hotmail. com
	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	M	24	Curso académico 2009-2010	No	Sara García Sastre	Diseño de una webquest. Procesamiento básico de vídeo y audio.	4. De acuerdo.	conocimientos sobre edición de vídeo y audio en DIDACTICA DE LAS CIENCIA SOCIALES y FUNDAMENTOS Y ESTRATEGIAS DIDACTICAS DE LA EDUCACION MUSICAL	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	4. De acuerdo.	No			Con ordenador de sobremesa en casa (486 de Intel)	No		No		No		

1ªObservación
Asignatura Fundamentos de Educación Plástica y Visual
2º Grado de Educación Primaria
L-204-FEyTS
Luis Carlos Rodríguez
8-11-2012

Contexto

Asignatura de Fundamentos de Educación plástica y visual de 2 del Grado de Ed. Primaria que imparte el profesor Luis Carlos Rodríguez. Nos encontramos en un de aula de informática de la segunda planta, L-204 de la facultad de Educación y Trabajo Social con el grupo P-1 que lo forman 25 alumnos/as, 20 chicas y 5 chicos. A continuación, como se puede ver en la imagen 1, hacemos una breve descripción del aula, consta de 5 filas con 5 ordenadores cada una de ellas, otro ordenador en la mesa del profesor, un proyector y una PDI.

Imagen 1. Representación del aula con el alumnado

Sesión

Semana 6 del curso académico 2012-2013, primer semestre, he de puntualizar que todas las actividades que van a realizar se encuentran en el moodle de feyts al que puede acceder el alumnado. La actividad individual que están realizando es la continuación del ejercicio 3 que iniciaron en la sesión anterior de clase de la semana pasada. Por lo que el tiempo de realización es de 2 semanas. La actividad consiste en dibujo, se trata de representar 25 objetos por forma:

triángulos, círculos y cuadrados. La forma básica siempre ha de estar presente. Esta actividad fomenta la observación del entorno, agiliza el pensamiento visual y la imaginación.

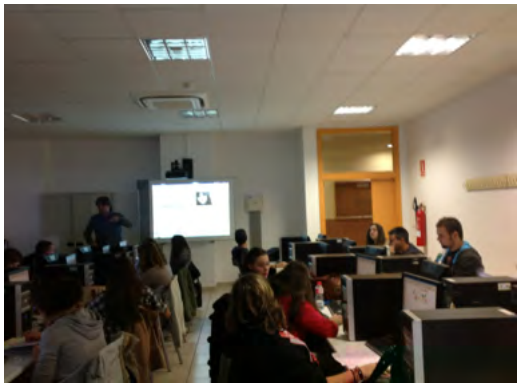


Imagen 2

El profesor de esta asignatura y siguiendo su filosofía TIC, les plantea siempre a sus alumnos trabajar a través el sistema operativo de software libre Linux (entrevista realizada 8-11-2012). Para la realización de las actividades, siempre les pide que empleen programas concretos que él propone, como el que a continuación mostramos, *Inkscape.* Mientras que el uso de herramientas en TIC es en Word con el sistema operativo Windows, en algunas actividades ofrecemos un tipo de herramientas y el alumnado tiene libertad de seleccionar la que quiera para la realización.
En cuanto al uso de herramientas, para la realización de esta actividad están trabajando con *Inkscape*, un programa de dibujo, un editor de gráficos vectoriales de código abierto, con formato de archivo svg. El alumnado trabaja, cada cual a su ritmo.

Imagen 3

Observo que dos alumnos trabajan con su propio portátil. También veo a dos alumnas con el móvil mandando whatsapp (una de ellas en la ultima fila y además le suena el móvil)
Se ayudan unos a otros aunque la practica sea individual. En este momento, el profesor explica en voz alta y lo muestra en la PDI (imagen 4) (grabación 1)

Imagen 4

Continúo observando como van realizando objetos (Imagen 5)

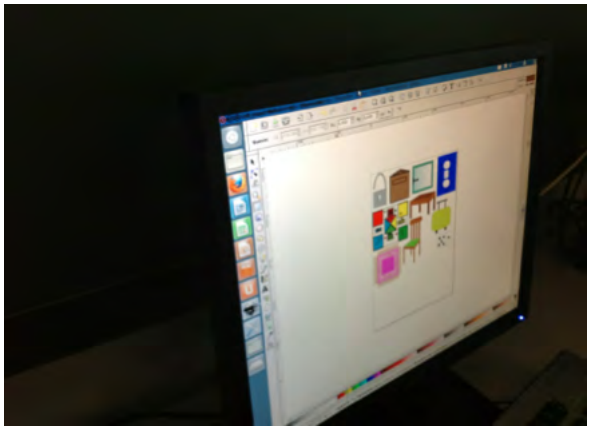


Imagen 5. Pantalla de una alumna. Fila 1

Se trata de construir la imagen en la cabeza, sin ver imágenes. En este caso, la imagen 6 representa la pantalla que están viendo dos alumnas que colaboran entre ellas.

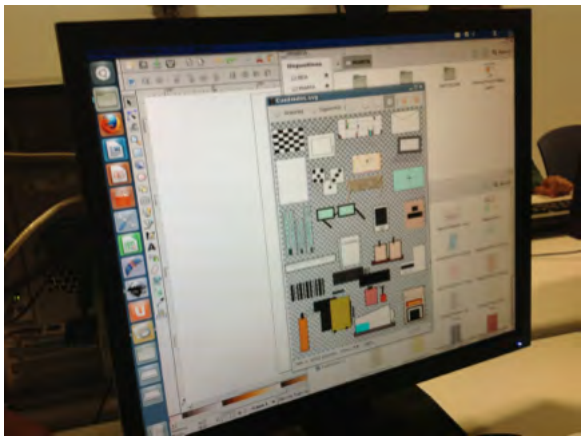


Imagen 6

16:35. Me paro entre dos alumnas en la fila1, dialogan una con la otra tratándola de explicar como ha configurado su practica, como ha hecho cada objeto y lo ha ido duplicando (imagen 7) (grabación 4)

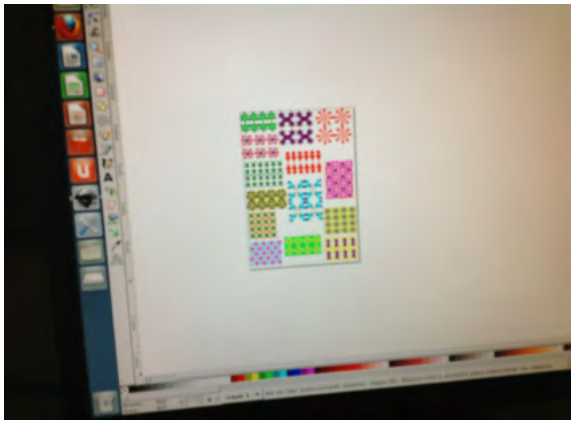


Imagen 7

El profesor va acercándose a los ordenadores de los diferentes alumnos/as que van teniendo algún tipo de dificultad con los objetos que están realizando.
El profesor dice que tienen dudas porque no se han leído el manual...por la organización del trabajo...por no aplicar las propiedades...
Quizás el alumnado se sienta desmotivado por la formación instrumental (aprender a usar el programa) y la lectura del manual hace que pierda el interés…

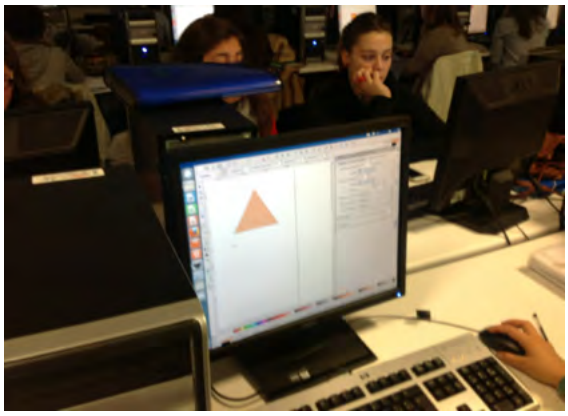


Imagen 8. Pantalla alumna. Fila 5

La fila 1 prácticamente están trabajando todo el tiempo ellos concentrados. Aunque observo pasividad en una alumna con la que el profe le comenta (ver grabación) (se le ha bloqueado el ordenador) comenta que el ordenador 1, 3 y 5 dan problemas...

En la fila 2 un par de alumnas comentan bastante lo que hacen. En la fila 3, continúan trabajando...

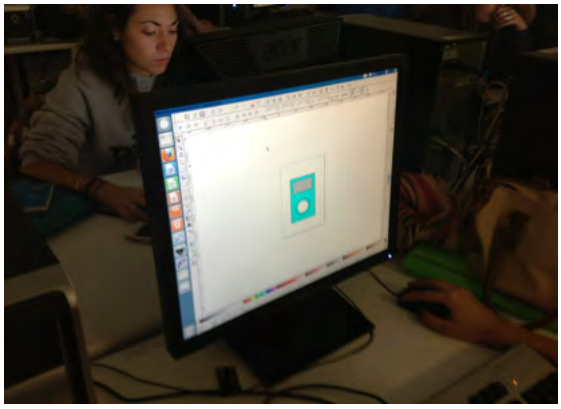


Imagen 9. Pantalla alumna. Fila 3

Mientras en la fila 4 y 5 hay 5 alumnas que comentan cosas que no tienen que ver con la asignatura...aunque también lo hacen de la actividad que realizan entre risas...
Hay una alumna (con el móvil-whatsapp) en la fila 5 que prácticamente no ha hecho nada y ha pasado casi una hora de clase. Y sigue con el móvil...

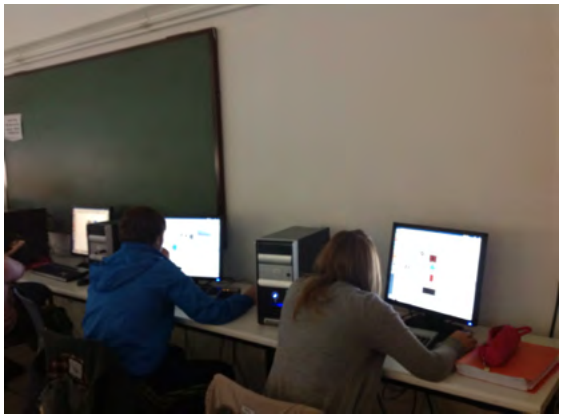


Imagen 10. Alumnos fila 1

17:00 Ha transcurrido una hora de clase y cada vez van hablando mas entre ellos/as, la clase es distendida, el profesor también se presta a ello, lo hace ameno, hay "buen rollo" entre todos/as.
En la fila 4 están 3 alumnas para 2 ordenadores prácticamente trabajan dos juntas. Se ceden el ratón y van trabajando primero una y luego la otra.
17.07-Una de las alumnas que estaba en la fila 1 deja su ordenador porque ha "petado" y se sienta con otra alumna, aunque ella tiene un mini-portátil comentan su practica. (imagen 11)

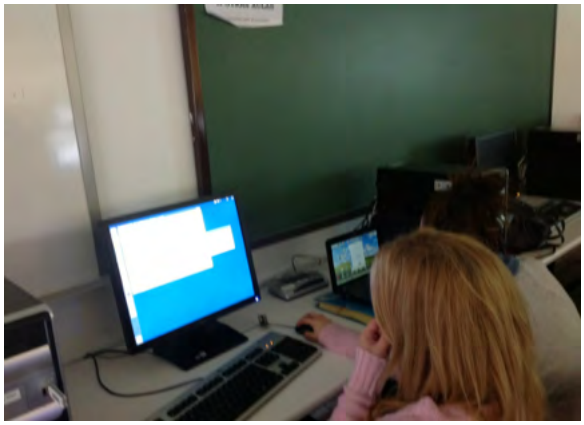


Imagen 11. Dos alumnas fila 1

De nuevo, Un segundo comentario del profe hacia las alumnas de la cuarta fila que reían..."que no leen manual"... Mientras les muestra como resolver la duda que tenían...
Otra de las alumnas (de las dos que lo estaban utilizando) vuelve a utilizar el móvil para el whatsapp (fila 3)
17.30-Dos alumnas abandonan el aula
Otra vez oigo al profe: "hay que leerse el manual..." (insistencia en el tutorial para que lo lean!)

Imagen 12. Fila 4

17:44 a esta hora ya prácticamente algunas de las alumnas están hablando con la compañera de al lado y trabajan poco. Los dos chicos de la fila 5 igual. Comienzan a apagar ordenadores... A levantarse, a salir del aula...mientras la mayoría sigue trabajando... (17:48)
16 personas continúan en clase
17:55 termina el resto del alumnado de recoger...

ANEXO 10

2ªObservación

Asignatura Fundamentos de Educación Plástica y Visual
2º Grado de Educación Primaria
L-204-FEyTS
Luis Carlos Rodríguez
15-11-2012

Contexto

Asignatura de Fundamentos de Educación plástica y visual de 2 del Grado de Ed. Primaria que imparte el profesor Luis Carlos Rodríguez. Nos encontramos en un de aula de informática de la segunda planta, L-204 de la facultad de Educación y Trabajo Social con el grupo P-1 que lo forman 25 alumnos/as, 20 chicas y 5 chicos.

Sesión

Semana 7 del curso académico 2012-2013, primer semestre, con 24 alumnos/as en la sesión de hoy, iniciamos el ejercicio 4 del tema 4 sobre animación gráfica de la programación de la asignatura que el alumnado sigue en moodle (FEyTS-"cursos on-line") el tiempo de realización es de 2 semanas.

En primer lugar, el profesor LC les explica la actividad a realizar (grabación 1)
La actividad trata de fomentar la imaginación, facilitar el pensamiento visual, pensamiento secuencial y desarrolla y potencia la capacidad de pre-visualización.

Para que el alumnado lo entienda, muestra el ejemplo de secuenciación del paso de una naranja a una bombilla en 10 pasos, como va evolucionando en 10 secuencias.

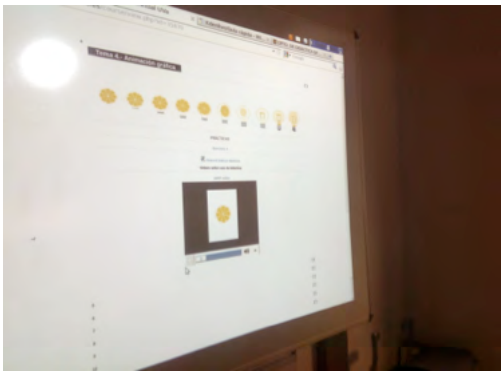


Imagen 1

Continúa explicando: "se trata de hacer una animación gráfica, para ello necesitamos 24 fotogramas para 1 segundo" "Si son excesivos los 24 pasos los hacéis entre compañeros"
Comenta al alumnado (imagen 3) la importancia de trabajar con el programa *Inkscape* y subraya que las preferencias del formato en horizontal, color de fondo poner opaco. Y como se trabaja por capas (técnica de capas)-menú capas y renombrado capas- para luego al editar el vídeo pueda leer las capas.
Sigue la explicación, y el profesor comenta que una vez que tienen la primera capa, la tienen que

duplicar y renombrar.
El alumnado a la vez va haciendo la tarea mientras que el profesor lo explica

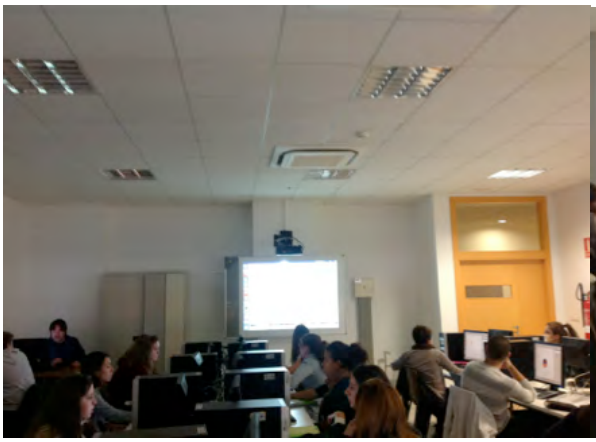


Imagen 2

Imagen 3

16:16 comienzan a surgir los primeros problemas, alguna alumna no le sale lo que se acaba de explicar.
El profesor va creando capas, duplicándolas, cambiándolas el nombre y modificando. Observo 3 personas que toman apuntes mientras el profesor explica la actividad.
Sigue explicando como exportar la imagen al mapa de bits para crear la imagen
Siempre hay que guardarlo como página, que esta por defecto.
Se tienen que crear una carpeta que se llame capas para guardar las imágenes y van exportando imágenes.
Se puede ver la animación con la sucesión de imágenes.

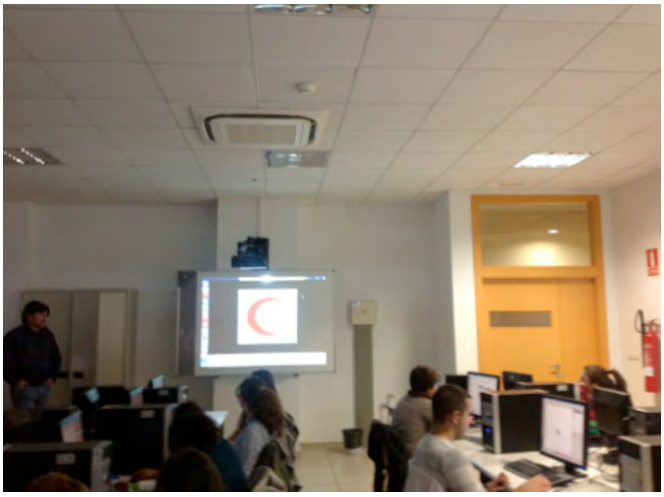


Imagen 4. Ejemplo del ejercicio del alumno del año pasado

16:24 El profesor termina de comentar la actividad al alumnado y les dice: "Dudas"
(Se oye algún suspiro)
Una alumna pregunta: “en cada capa, ¿1 de los 24 fotogramas?”
Y a continuación, Vuelve a preguntar- “¿se puede hacer la secuencia entera y luego colocar en

capas?”

El profesor comenta que la animación se realizará en *Kdenlive*, que tienen el manual en moodle.

16:30 otra alumna vuelve a preguntar otra duda sobre cuantos fotogramas hay que hacer (cuando el profe lo ha dicho ya unas cuantas veces)
"Dudas"- vuelve a repetir el profesor

16:36 están trabajando ya algunos alumnos de dos en dos, la ubicación del alumnado no es la misma que en la sesión anterior, solo algunos están en su sitio anterior

Ejemplo (imagen 5) de capas de la actividad de una alumna, para dicha actividad.

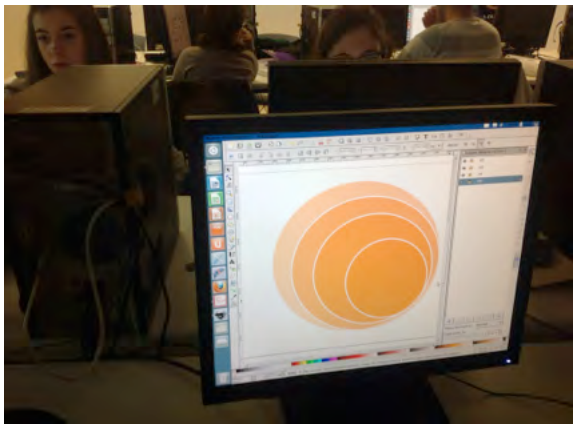


Imagen 5

Además, Algunos alumnos aun están terminando la práctica del día anterior (imagen 6. Actividad 3)

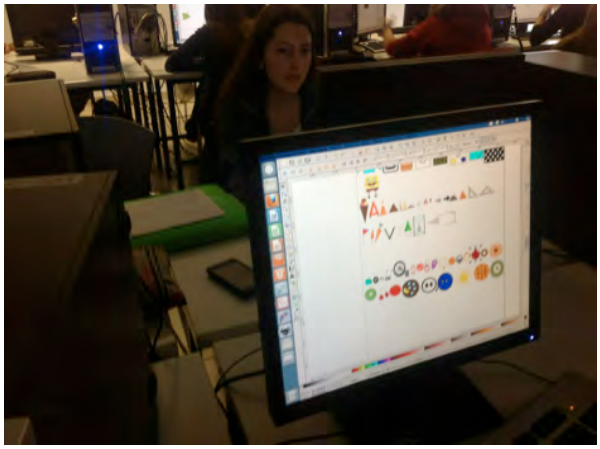


Imagen 6. Actividad 3. Sesión anterior

Sigo viendo a alumnos con el móvil-whatsapp durante la clase.
Observo algunas alumnas dibujando la secuenciación de los fotogramas en papel !!!

Observación
Asignatura Currículum y Sistema Educativo
1º Grado de Educación Primaria
Mª Jesús de la Calle
Aula 101-FEyTS
Presentaciones Orales (2 horas)
8-11-2012

Contexto
10:00 asignatura Currículum y sistema educativo. Grupo 1, Primero del Grado de Ed. Primaria en el aula 101 de la facultad de Educación y Trabajo Social.
Accedo al aula y la profesora María Jesús de la Calle ya esta sentada para ver la presentación del primer grupo.

Sesión
Comienza la sesión de las presentaciones de la actividad grupal que esta dentro del bloque II de dicha asignatura. En la actividad se le pide al alumnado:
basándose en el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León, tienen que realizar una exposición oral a través de una presentación (en la que el alumnado elige la herramienta para presentarlo) sobre el currículum escolar, enseñanzas reguladas, para que cada grupo elija un área de conocimiento y lo presente, se les pide: capacidad de síntesis de competencias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación de los ciclos correspondientes. El grupo lo conforman unas 5 personas. Entre los compañeros/as eligen quienes exponen la presentación. El grupo que expone sale a presentarlo en doble pantalla: la PDI y el proyector.

Iniciamos las presentaciones con el P2

Grupo 1-10.05
Área de Educación artística
5 personas forman el grupo. Utilizan prezi. Leen directamente las anotaciones que tienen. No miran la pantalla en la presentación. Se aprecia demasiada letra.
Sin embargo, el alumnado de este grupo, sintetiza las competencias básicas en una herramienta de mapas conceptuales utilizada en la asignatura de TIC.

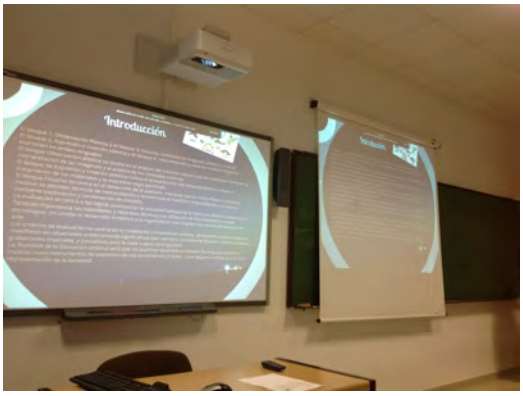


Imagen 1-G1

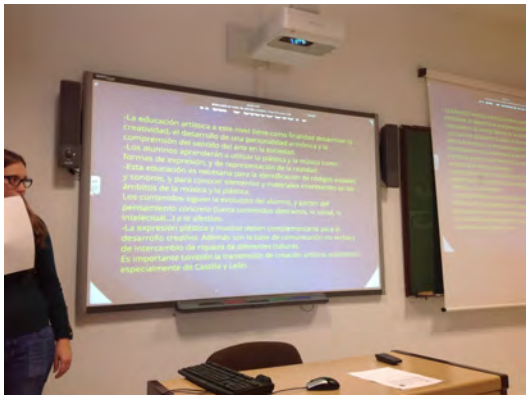


Imagen 2-G1

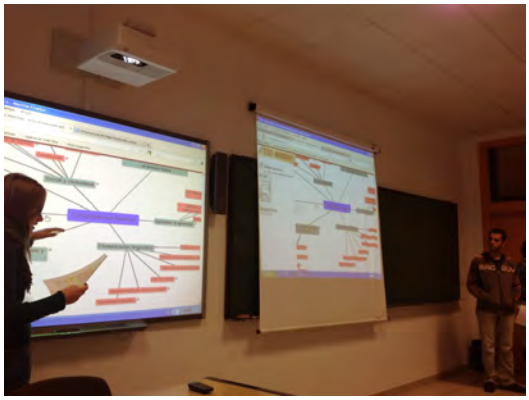


Imagen 3-G1

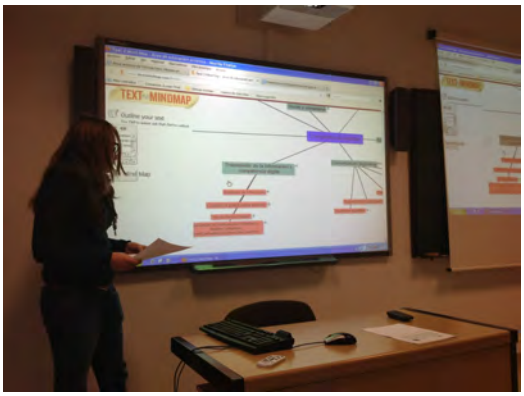


Imagen 4-G1

A continuación, en las imágenes 5 y 6 podemos ver algunos aspectos de los ciclos con sus bloques. De igual manera lo hacen con el segundo y tercer ciclo con sus bloques correspondientes.

Imagen 5-G1

Imagen 6-G1

El grupo 1 finaliza su presentación, quizás un poco larga...

Grupo 2- 10.17
Inicia su presentación en el Área de matemáticas, el grupo lo forman 5 personas pero salen a presentar 3. Usan prezi.
Me llama la atención lo buena que es la presentación, muy original, según me apunta la profesora un chico que pertenece al grupo es muy bueno en tic.

Imagen 7-G2

Además, noto mas soltura por parte del alumnado en la presentación, al expresarse y dirigirse a sus compañeros/as, observan la pantalla y lo explican sin tanta necesidad de leer en papel...

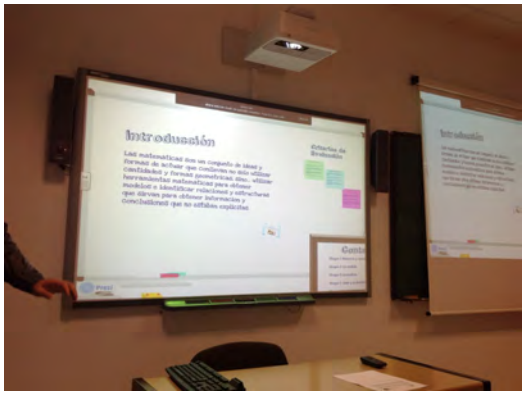


Imagen 8-G2

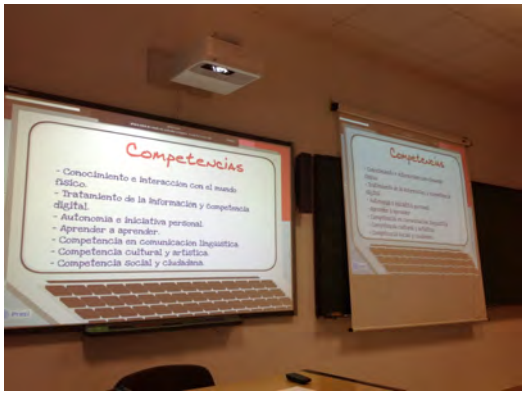


Imagen 9-G2

Asimismo, la buena síntesis realizada por el grupo 2 en dicha presentación, ayuda a clarificar los conceptos, es mucho mas concisa, y da mayor agilidad en su explicación.
Otro aspecto a destacar, son los ejemplos que ponen en los bloques de contenidos de los ciclos para que se comprenda mejor la explicación. Son 3 Ciclos que están divididos en 5 bloques con sus ejemplos.

Imagen 10-G2

En menos de 15 min, han realizado una buena presentación.

Grupo 3-10.36
El Área es lengua castellana y literatura. El grupo lo componen 5 personas y salen 3 a exponerlo. Han elegido prezi para su presentación.

Imagen 11-G3

La presentación es clara, con poca letra. Las alumnas muestran rapidez para contarlo.

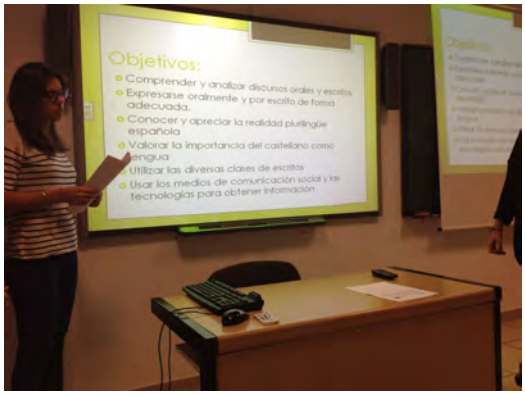


Imagen 12-G3

No miran mucho la pantalla, mas bien al resto de compañeros observando los apuntes que tienen en sus manos.
Cabe destacar en los contenidos que han realizado pequeños esquemas (modo diagramas) de este modo, la síntesis es mayor (imagen 13).

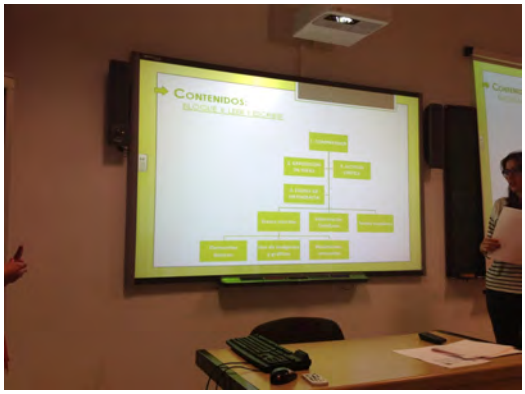


Imagen 13-G3

10.52 fin
Faltan 4 grupos del p2 la profesora concluye esta hora diciendo que no ha dado tiempo y el lunes retoman. Comenta los pequeños problemas que tienen a la hora de realizar las exposiciones…Confunden términos, conceptos...fruto de los nervios, de querer ir rápido....o quizás de no entender algunos de estos conceptos.

Son las 11.00
Comienza la otra parte del grupo 1, en este caso es el grupo de practicas P1. La profesora les pregunta que salga un grupo...nadie sale, parece que temen salir...finalmente lo hace un grupo

Grupo 4 realiza su presentación en el Área de conocimiento del medio. Son 5 personas. Y usan prezi.

Imagen 14-G4

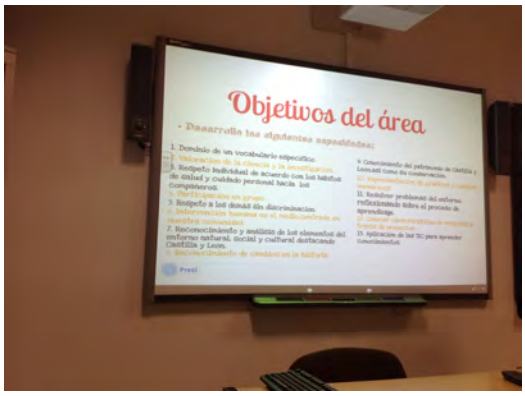


Imagen 15-G4

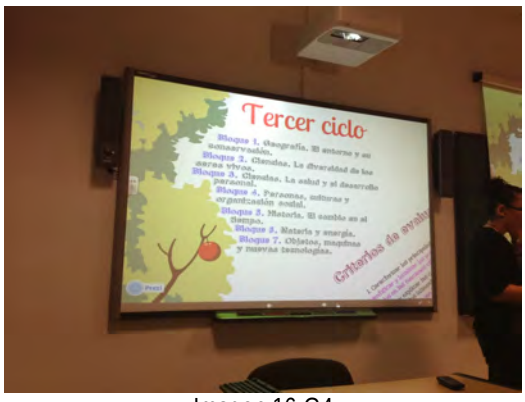


Imagen 16-G4

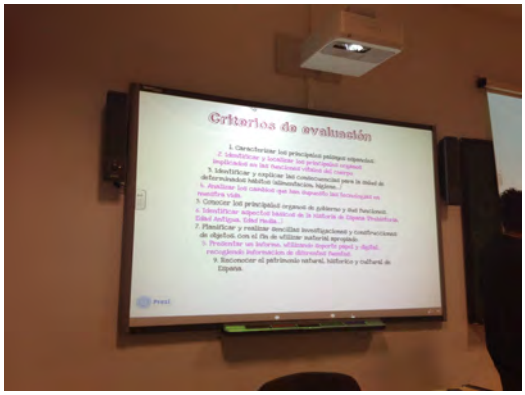


Imagen 17-G4

La alumna inicia la presentación con poco ímpetu para expresarse y va leyendo la PDI, quizás hace que el resto de compañeros/as que le están escuchando pierdan la atención y se distraigan hablando y la profesora tenga que pedir silencio.
Además, a veces se podría simplificar como por ej. En Criterios de evaluación imagen 17. Su compañera que continua con la exposición, hace lo mismo. Apenas han tardado 11 min...

Grupo 5-11:11
Este grupo realiza su presentación en el Área educación Artística. Son 4 personas y usan ppt.
Es un ppt con diapositivas sencillas, una de las alumnas que expone, se expresa a través de las manos a la vez que va leyendo su papel y mirando la PDI.

Imagen 18-G5

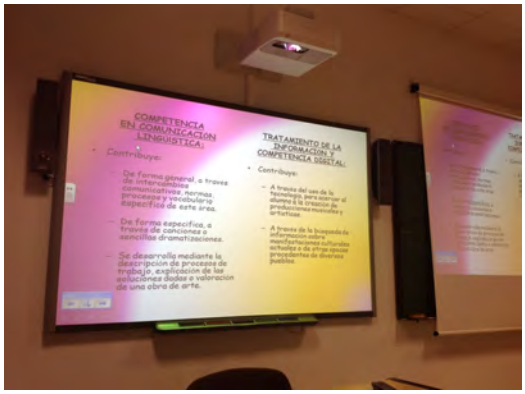


Imagen 19-G5

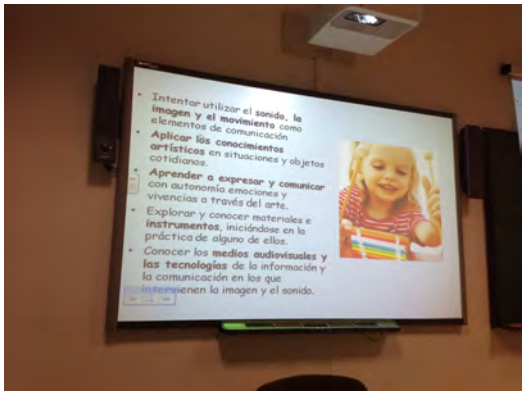


Imagen 20-G5

Cabe destacar en este grupo como han realizado el resumen de ideas de los contenidos de los tres ciclos con sus 4 bloques correspondientes en mapas conceptuales. Para ello han seguido la misma estructura. Por cada bloque han realizado un mapa conceptual, no han utilizado ninguna herramienta para su creación, desde el ppt (imagen 21). Es posible que se hayan extendido a la hora de contarlo...casi 20 minutos.

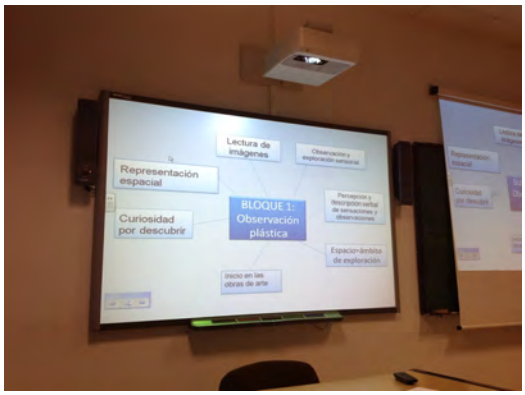


Imagen 21-G5

Grupo 6-11.30

El grupo presenta el Área de lengua extranjera, lo conforman 3 personas, usando el ppt. Son personas mas mayores de lo habitual. Han realizado diapositivas poco atractivas visualmente, sin ningún dibujo y solamente letra pero destacando los aspectos relevantes. La alumna va explicando la exposición leyendo su papel a la vez que va observando la PDI.

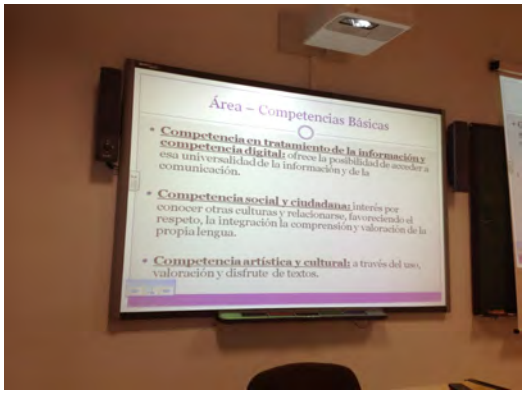


Imagen 22-G6

Grupo 7-11.39

Este grupo que cierra la sesión, presenta el Área de matemáticas. Lo forman 5 personas y usan ppt. Presentan mucho texto, no resumen demasiado, lo ponen todo. Aparece solo letra, ausencia de imágenes en el ppt. Una de las alumnas duda en su intervención, parece que expone, mas bien lee, sin saber muy bien lo que esta contando.

Imagen 23-G7

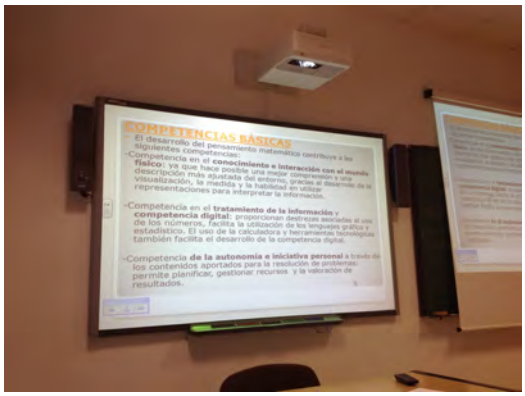


Imagen 24-G7

11.51-La profesora finaliza diciendo que faltan grupos, ella les dice que pedía para la actividad capacidad de síntesis. Les pide que cuelguen en la plataforma (moodle) los trabajos de las presentaciones para poderlas compartir.

ANEXO 12

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS asignatura TIC	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS asignatura TIC REHECHAS
a. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.	a. De las TIC que hemos usado/aprendido en la asignatura, ¿cuáles consideras que podrías aplicar/usar en un aula de primaria?
b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	b. ¿Sabrías distinguir entre la información que es buena y descartar la que no lo es? ¿En qué actividades de las desarrolladas en clase se han trabajado aspectos relacionados con la formación cívica y la riqueza cultural?
c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.	c. ¿Te ha enseñado la asignatura a realizar procedimientos eficaces para hacer búsquedas de información en Internet? ¿Has aplicado los criterios de calidad/rigor (autoría, contenido, aspectos técnicos…) para seleccionar un texto de calidad en Internet?
d. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.	d. ¿Has aprendido en la asignatura a diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado?
e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.	e. ¿Te ha ayudado la asignatura a adquirir o mejorar tus habilidades para comunicarte a través de Internet? ¿Has empleado o aprendido a usar alguna herramienta o programa que te permita colaborar con otros y crear recursos multimedia?
f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.	f. ¿Te ha ayudado la asignatura a aprender a utilizar plataformas de apoyo para tu práctica como futuro docente (MediaWiki, Moodle)?
g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.	g. ¿Serías capaz de incorporar en tus futuras actividades de aula las TIC de una manera razonable?
h. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.	h. Por las actividades que has ido realizando, las lecturas que has ido haciendo, el material multimedia que has visto…¿crees que has conseguido de algún modo desarrollar un espíritu crítico sobre el impacto que las TIC tienen en la sociedad en general y en la educación?
i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.	i. ¿Has aprendido a trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales?

Competencias específicas de la asignatura TIC y su correspondiente reformulación

ANEXO 13

Tabla de competencias específicas de la asignatura TIC prefijada, realizada previamente a la entrevista grupal con el profesorado TIC con las correspondientes actividades y tecnologías de apoyo empleadas en cada una de ellas.

Competencias específicas	Actividades y tecnologías de apoyo empleadas a desarrollar en cada competencia específica
a. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.	-Auto-tecnografía: prezi, jaycut, movie maker -Artículos-resúmenes: text2mindmap -Seminario usos TIC trayectoria escolar: piratepad -Publicidad: googlemaps -Educar con la TV: corto educativo, programación -Seminario 2: mi caja de herramientas PDI -Saturación de información: wordle -Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix
b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	-Artículos-resúmenes: text2mindmap -Saturación de información: wordle -Educar con la TV: corto educativo, programación -Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix
c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.	-Saturación de información: wordle -Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix
d. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.	-Educar con la TV: corto educativo, programación
e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.	-Auto-tecnografía: prezi, jaycut, movie maker -Artículos-resúmenes: text2mindmap -Seminario usos TIC trayectoria escolar: piratepad -Publicidad: googlemaps -Educar con la TV: corto educativo, programación -Saturación de información: wordle -Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix
f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.	-Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix -Plataforma wiki--asignatura
g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.	-Auto-tecnografía: prezi, jaycut, movie maker -Artículos-resúmenes: text2mindmap -Seminario usos TIC trayectoria escolar: piratepad -Publicidad: googlemaps -Educar con la TV: corto educativo, programación -Seminario 2: mi caja de herramientas PDI -Saturación de información: wordle -Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix
h. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.	-Artículos-resúmenes: text2mindmap -Publicidad: googlemaps -Educar con la TV: corto educativo, programación -Saturación de información: wordle
i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.	-Seminario usos TIC trayectoria escolar: piratepad -Jigsaw: wikis, blogs y redes sociales -Wikiwebquest: wikispaces y wix -Foros-reflexiones individuales

ANEXO 14

Competencias Específicas de TIC transferidas por el alumnado en las asignaturas del Grado de Educación Primaria. Observaciones en clase y Entrevistas-profesorado. Primer Curso.

Competencias específicas TIC aplicadas a la Educación	Currículo y Sistema Educativo (1er) Inés ❖ Mª Jesús ❖	Organización y Planificación Escolar (1er) MªJe. ❖ PUrcheg ❖	Lengua Ext: Ing. B1/Fr.B1 (1er)	Educación para la paz y la Igualdad (1er) Bea Gallegos ❖	Psicología del Desarrollo Inmaculada Calleja	Cambios sociales, cambios educativos e Interculturalida RogelioJoseC❖	Orientación y Tutoría con el alumnado y las familias	Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su enseñanza	Lengua Castellana	
a. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación	O■ 4/7 E❖	O■ 3/7 E❖	O 3/7 E	O 4/7 E❖	O 3/7 E	O 4/7 E❖	O 1/7 E	O 1/7 E	O 2/7 E	
b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	O■ 3/7 E❖	O■ 4/7 E❖	O 4/7 E	O 2/7 E❖	O E	O 3/7 E❖	O 2/7 E	O E	O 3/7 E	
c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.	O■ 2/7 E❖	O■ 1/7 E❖	O E	O 1/7 E❖	O E	O 3/7 E❖	O 2/7 E	O E	O 3/7 E	ENTREVISTA
d. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.	O■ 1/7 E❖	O■ 1/7 E❖	O E	O 5/7 E❖	O E	O 2/7 E❖	O 2/7 E	O E	O E	
e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.	O■ E❖	O■ E❖	O E	O E❖	O E	O 1/7 E❖	O 1/7 E	O E	O 1/7 E	
f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.	O■ 6/7 E❖	O■ 4/7 E❖	O 2/7 E	O 3/7 E❖	O 4/7 E	O 2/7 E❖	O 1/7 E	O 1/7 E	O 1/7 E	

g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.	O■ 1/7 E❖	O■ 1/7 E❖	O 1/7 E	O 1/7 E❖	O E	O 1/7 E❖	O E	O E	O E
h. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.	O■ E❖	O■ E❖	O E	O 1/7 E❖	O E	O 1/7 E❖	O E	O E	O E
i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.	O■ 2/7 E❖	O■ E❖	O 1/7 E	O 1/7 E❖	O 2/7 E	O 2/7 E❖	O E	O E	O E
OBSERVACIÓN									

Leyenda

O = Observación E = Entrevista ■ = Hacer observación ❖ = Hacer entrevista

Respuestas de 7 alumnos/as (entrevistas-junio-julio 2012) que han cursado 1º Ed. Primaria

Competencias Específicas de TIC transferidas por el alumnado en las asignaturas del Grado de Educación Primaria. Observaciones en clase y Entrevistas-profesorado. Segundo Curso.

Competencias específicas TIC aplicadas a la Educación	Psicología del Aprendizaje en contextos educativos (1er) Carbonero M.Marugán	Fundamentos de la Forma y del Volumen y Estrategias Didácticas para su Enseñanza (1er) Matías ❖	Lengua Ext: Ing. B2/Fr.B2 (1er)	Fundamentos y Estrategias didácticas de la Educación Musical (1er) V. Castañeda MC. Estavillo	Fundamentos de la Educación Plástica y Visual (1er) LC ❖	Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad I. Monjas Mar. Rubia ❖ ❖	Métodos de Investigación e Innovación en Educación P.Urchegui ❖ Benito	Didáctica de las Ciencias Sociales Henar Herrero	Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales	Educación Física Escolar
a. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación	O 3/6 E	O■ 4/6 E❖	O 3/6 E	O 3/6 E	O■ 3/6 E❖	O 4/6 E❖	O 4/6 E ❖	O 4/6 E	O 5/6 E	O 4/6 E
b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	O E	O■ 1/6 E❖	O 1/6 E	O 1/6 E	O■ 2/6 E❖	O 3/6 E❖	O 5/6 E❖	O 2/6 E	O 1/6 E	O 1/6 E

c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.	O 1/6 E	O■ 2/6 E❖	O E	O 1/6 E	O■ 2/6 E❖	O 2/6 E❖	O 4/6 E❖	O 2/6 E	O 1/6 E	O 2/6 E	ENTREVISTA
d. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.	O E	O■ E❖	O E	O 1/6 E	O■ E❖	O E❖	O 2/6 E❖	O 1/6 E	O E	O E	
e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.	O 1/6 E	O■ 4/6 E❖	O E	O 1/6 E	O■ 2/6 E❖	O E❖	O 2/6 E❖	O 1/6 E	O 1/6 E	O 1/6 E	
f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.	O E	O■ 1/6 E❖	O 1/6 E	O 2/6 E	O■ 3/6 E❖	O 5/6 E❖	O E❖	O E	O 2/6 E	O 1/6 E	

g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.	O 1/6 E	O■ 1/6 E❖	O 1/6 E	O 2/6 E	O■ 1/6 E❖	O E❖	O 4/6 E❖	O 1/6 E	O 3/6 E	O E
h. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.	O E	O■ E❖	O E	O E	O■ E❖	O E❖	O 2/6 E❖	O 2/6 E	O E	O E
i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.	O 1/6 E	O■ 2/6 E❖	O E	O 1/6 E	O■ 2/6 E❖	O E❖	O 3/6 E❖	O 1/6 E	O 2/6 E	O 1/6 E

Leyenda

O = Observación E = Entrevista ■ = Hacer observación ❖ = Hacer entrevista

Respuestas de 6 alumnos/as (entrevistas-junio-julio 2012) que han cursado 2º Ed. Primaria

Competencias Específicas de TIC transferidas por el alumnado en las asignaturas del Grado de Educación Primaria. Observaciones en clase y Entrevistas-profesorado. Tercer Curso.

Competencias específicas TIC aplicadas a la Educación	Didáctica de las Ciencias Experimentales	Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales José Mª Martínez Ferrira María Sánchez Agustí	Didácticas de la Lengua Castellana	Creación Artística y Cultura Visual y Musical (1er) LC MªJosé Valles ❖	Potencial Educativo de lo Corporal (1er) Quico ❖	Prácticum 1	
a. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación	O 3/4 E	O 3/4 E	O 2/4 E	O■ 4/4 E❖	O 3/4 E❖	O 4/4 E	
b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	O 1/4 E	O 2/4 E	O 2/4 E	O■ 1/4 E❖	O 3/4 E❖	O 2/4 E	
c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.	O 1/4 E	O 2/4 E	O 2/4 E	O■ 1/4 E❖	O 2/4 E❖	O 1/4 E	ENTREVISTA
d. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.	O E	O 1/4 E	O E	O■ E❖	O 2/4 E❖	O 2/4 E	

e. Poseer habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.	O 1/4 E	O 1/4 E	O 1/4 E	O■ 3/4 E❖	O E❖	O 2/4 E
f. Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.	O E	O E	O E	O■ 4/4 E❖	O 4/4 E❖	O 1/4 E
g. Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.	O 1/4 E	O 1/4 E	O E	O■ 2/4 E❖	O 1/4 E❖	O 3/4 E
h. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.	O E	O E	O E	O■ E❖	O E❖	O 2/4 E
i. Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.	O 1/4 E	O 1/4 E	O E	O■ 1/4 E❖	O 1/4 E❖	O 1/4 E
OBSERVACIÓN						

Leyenda O = Observación E = Entrevista ■ = Hacer observación ❖ = Hacer entrevista

Respuestas de 4 alumnos/as (entrevistas-junio-julio 2012) que han cursado 3º Ed. Primaria

ANEXO 15

Universidad de Valladolid

GSIC-EMIC

Grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos

Sara García Sastre
Dpto. de Pedagogía
Facultad de Educación y Trabajo Social
Universidad de Valladolid
saragar@pdg.uva.es

La Directora del Colegio Santa Teresa de Jesús, Dña. Blanca Pajares de Mena **PERMITE** a Sara García Sastre acudir a las aulas de E.S.O. del centro con la maestra Yayi Blanco con el objetivo de realizar algunas OBSERVACIONES que formarán parte de la recogida de datos del trabajo de campo de su Tesis Doctoral. Dichas observaciones se pretenden realizar en días puntuales, entre los meses de noviembre y diciembre del año 2012.

Las observaciones serán grabadas en algunos momentos en audio y/o vídeo; el grupo de investigación *GSIC-EMIC* (Universidad de Valladolid) **SE COMPROMETE** a guardar estricta confidencialidad de la identidad y situación de los niños/as y a **NO** utilizar los datos fuera de la finalidad de la investigación. Asímismo, los datos sólo podrán ser revisados y consultados directamente por cada una de las personas implicadas en los mismos sin que personas ajenas a los investigadores puedan acceder a ellos.

Valladolid, 21 de noviembre de 2012

fundación escuela teresiana
COLEGIO SANTA TERESA DE JESÚS
Centro Concertado
C/ Fuente la Reina
47006 VALLADOLID

Fdo: Blanca Pajares de Mena

Fdo: Sara García Sastre

ANEXO 16

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: BORJA MARTÍN DE LA FUENTE

COLEGIO: GONZALO DE CÓRDOBA

FECHA: 15/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): -------- 7--------
-Específicas (a, b, c,…): ------- c; g -----

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Actividades con mini-portátiles:

Para estas actividades mi tutora hace que cada alumno coja su propio portátil (están en el aula, los proporciona el colegio) y hace con ellos actividades de investigación antes de empezar con las sesiones correspondientes a la iniciación deportiva. Así cuando se empieza a introducir algún deporte (ej: fútbol, baloncesto…), mi tutora les propone una serie de preguntas que ellos deben responder investigando por la red.

Con estas actividades además de mejorar los conocimiento sobre un determinado deporte también se mejora el trabajo colaborativo, ya que lo alumnos se ayudan unos a otros cuando alguno de ellos no encuentra la información necesaria.

Por otro lado también se sirve de estos dispositivos para hacer pequeños trabajos de investigación sobre alguna parte de la asignatura (por ejemplo, al final de segundo trimestre, se dijo a los alumnos que hicieran un trabajo sobre los juegos olímpicos, en el que tenían que hacer un trabajo teniendo como pautas unas preguntas que mi profesora les propuso.

ANEXO 17

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: CRISTINA NIETO MORO

COLEGIO: APOSTOLADO DEL SAGRADO CORAZÓN

FECHA: 26/02/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): -------- 3--------
-Específicas (a, b, c,…): ------- f; g -----

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Uso de la pizarra digital como "pizarra tradicional" (Notebook).

1. Cada comienzo de unidad de Conocimiento del medio, el tutor escribe en la PDI el vocabulario nuevo de la unidad. Se trata de 8-10 términos que los alumnos deberán buscar su significado en el diccionario y anotar en sus cuadernos, para después poner en común. Ese archivo se guarda como pdf en una carpeta de la unidad.

2. A lo largo de la unidad, y al finalizar cada apartado, en la PDI se realiza un mapa conceptual (por partes), a modo de esquema. Lo realiza el tutor con las aportaciones de los alumnos. Cuando han finalizado el mapa conceptual de un apartado del tema, lo guardan en la carpeta para poder utilizarlo en el apartado siguiente y seguir completando el mapa.

El uso diferente que se le da a la pizarra es que esas anotaciones, esquemas, e incluso explicaciones del tema, se guardan como pdf en una carpeta de la unidad, para poder reutilizarlo.

En este aula hay un alumno enfermo hospitalizado desde Navidad y el disponer de estos archivos de cada unidad y poder enviárselos por correo a su maestra en el hospital, supone una forma de que el niño no pierda el contacto total con su clase y siga el ritmo en la medida de lo posible.

ANEXO 18

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: CRISTINA NIETO MORO

COLEGIO: APOSTOLADO DEL SAGRADO CORAZÓN

FECHA: 04/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): -------- 3--------
-Específicas (a, b, c,…): ------- f; g -----

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Realización de actividades en la sala de ordenadores del colegio donde cada alumno dispone de un ordenador:

1. El maestro les dice que entren en la página www.aplicaciones.info.
   Se trata de una página didáctica gratuita para realizar actividades de ortografía, cálculo,…
   Estas actividades son para reforzar los contenidos trabajados en clase, por lo tanto el maestro no explica nada, tan solo les indica que si van a ortografía trabajen la b y la v, o si van a cálculo, operaciones con decimales y fracciones.
   Los alumnos ya conocen el funcionamiento de la página, y trabajan individualmente a su ritmo.

2. El maestro les da permiso para que entren en la plataforma edmodo para comentar algún mensaje o ver los enlaces que les ha puesto o realizar alguna tarea propuesta.

ANEXO 19

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: CRISTINA NIETO MORO

COLEGIO: APOSTOLADO DEL SAGRADO CORAZÓN

FECHA: 07/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): -------- 3--------
-Específicas (a, b, c,…): ------- f; g -----

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Explicación y visualización con el proyector de imágenes buscadas en Internet:

Durante la explicación de la Unidad Materia y Energía (Conocimiento del medio), dado que en el libro de texto no aparecen muchas imágenes para clasificar las fuentes de energía, el maestro complementa la explicación buscando en internet imágenes sobre las distintas fuentes de energía renovables y no renovables.

La actividad consiste en clasificar cada imagen como fuente de energía renovable o no. Para ello el maestro las va proyectando una a una, deja tiempo para pensar y escucha las aportaciones y explicaciones de los alumnos. A la vez el maestro completa la explicación del libro con más ejemplos.

ANEXO 20

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: CRISTINA NIETO MORO

COLEGIO: APOSTOLADO DEL SAGRADO CORAZÓN

FECHA: 13/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): -------- 3--------
-Específicas (a, b, c,…): ------- f; g -----

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Matemáticas: Utilización de herramientas de la PDI: Regla, Transportador de ángulos y Compás.

Los alumnos van saliendo a la PDI y dibujan lo que les dice el maestro:

- Dibujar líneas y segmentos con la regla y medirlas.
- Dibujar y medir con el transportador ángulos agudos, rectos y obtusos.
- Dibujar con el compás una circunferencia y dibujar el diámetro, el radio, y una cuerda y medirlo.

Se trata de herramientas muy intuitivas. Además antes de utilizar estas herramientas en la PDI, el maestro ha explicado los conceptos y los alumnos han dibujado en su cuaderno varios ejemplos con las herramientas tradicionales: lápiz, regla, transportador y compás.

ANEXO 21

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: ROSA MARÍA CLAVERO RIOS

COLEGIO: APOSTOLADO DEL SAGRADO CORAZÓN

FECHA: 05/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): -------- 3--------
-Específicas (a, b, c,…): ------- f; g -----

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Juegos en la PDI.

Se presentan en la PDI ejercicios propuestos por la editorial a modo de juego y como repaso de los contenidos trabajados en el tema.
Son actividades simples. Consisten en dirigir, mediante contacto táctil, objetos o cuadros de texto hasta la solución correcta. Por tanto, la actuación del alumnado se limita a lograr el resultado tocando en la pizarra una característica y dirigiéndola al lugar adecuado.
Para llevarlo a cabo, los alumnos lo hacen individualmente o en tríos, según disponga la actividad.
Los alumnos están muy motivados cuando son actividades de este tipo y se sienten muy satisfechos si son los participantes elegidos (es la tutora la encargada de elegir a los alumnos/as que van saliendo a la pizarra).

ANEXO 22

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: ROSA MARÍA CLAVERO RIOS

COLEGIO: APOSTOLADO DEL SAGRADO CORAZÓN

FECHA: 08/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): -------- 3--------
-Específicas (a, b, c,…): ------- f; g -----

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Uso de la PDI para la lectura y escucha del texto correspondiente al tema que está siendo tratado (Unit 4. The animals).

En la pantalla se expone el texto (en este caso cómic) mediante el uso del libro interactivo que la editorial pone a disposición del profesorado. Además, el texto es escuchado por los alumnos.
A continuación, se resuelven a los alumnos dudas sobre el significado de las palabras, y se utiliza la pizarra para contextualizar.
Por último, se realiza uno de los ejercicios también con el apoyo de la PDI. Éste consiste en localizar en las imágenes del texto enunciados propuestos al alumnado. De este modo, la PDI se vuelve a utilizar como soporte visual y es el lugar donde los niños resuelven el ejercicio.

ANEXO 23

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: ROSA MARÍA CLAVERO RIOS

COLEGIO: APOSTOLADO DEL SAGRADO CORAZÓN

FECHA: 26 y 27/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): -------- 1; 3--------
-Específicas (a, b, c,…): ------- a; f; g -----

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Explicación en la PDI.

A la hora de abordar un nuevo tema en los días señalados, se ha utilizado la PDI para apoyar las explicaciones teóricas. Se han dibujado en ella los conceptos que estaban siendo tratados. De este modo, los niños han podido visualizar conceptos más abstractos y después, "manipular" un poco los mismos, porque con los ejemplos que la tutora iba proponiendo, algunos niños salían a la PDI para señalar la respuesta o el recorrido que llevara a la misma.
Este modo de actuar se repite bastante a menudo en las clases.
Además, para finalizar, la PDI ha servido de soporte para realizar un esquema con los principales aspectos del tema, del cual los niños han podido copiar. En este caso, se ha utilizado como una mera pizarra convencional.

ANEXO 24

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: ROSA MARÍA CLAVERO RIOS

COLEGIO: APOSTOLADO DEL SAGRADO CORAZÓN

FECHA: 10/04/2013.a

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): ---1;7-----
-Específicas (a, b, c,…): ---a;b;c;f;g----

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Búsqueda de información e imágenes.

Se ha utilizado la PDI junto con el portátil del que se dispone en el aula, para llevar a cabo una búsqueda de información e imágenes relacionadas con el tema que se estaba comenzando (El paisaje de nuestra comunidad, Castilla y León). Así, los alumnos pudieron visualizar de forma concreta lugares sobre los que estaban hablando. De este modo, se pusieron en contacto conocimientos y experiencias previas sobre el tema y los nuevos contenidos que estaban siendo introducidos. Una sencilla búsqueda que les permitió visionar y concretar las palabras de la explicación primero, y realizar una actividad gracias al soporte de la fotografía del mapa de Castilla y León después, que se mantuvo tras la explicación durante el resto del día en la PDI.

ANEXO 25

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: ROSA MARÍA CLAVERO RIOS

COLEGIO: APOSTOLADO DEL SAGRADO CORAZÓN

FECHA: 10/04/2013.b

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): --------
-Específicas (a, b, c,…): ---a----

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Juego del ahorcado en la PDI.

Se ha utilizado la PDI para llevar a cabo el clásico "Juego del ahorcado", en la asignatura de inglés. Así, por turnos, uno de los alumnos/as sale a la pizarra a poner tantas rayas como letras tenga la palabra pensada (en este caso, y acorde al tema, se trataba de alimentos). El resto de alumnos van diciendo letras. Si son correctas serán colocadas en su lugar, y si no, se van dibujando trazos del ahorcado. Cuando queda una letra, pueden adivinar. El alumno/a que acierte la palabra buscada, es el siguiente en salir a la PDI y utilizarla, repitiendo el proceso.

ANEXO 26

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: Sara Herrero Arnanz

COLEGIO: CEIP Ana de Austria, Cigales.

FECHA: 18/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): En mi opinión, no desarrollan ninguna competencia general.
-Específicas (a, b, c,…): a, g.

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Diferentes actividades del libro de texto digital con la utilización de PDI. Inglés. 4º curso.
Se utiliza la PDI como soporte para seguir los ejercicios del libro de texto. Los alumnos aunque cuentan con su libro físico prefieren mirar la pantalla digital. La luz de la clase se apaga y las persianas se bajan para poder ver la pantalla.

Además de los ejercicios que propone el libro: lectura de diálogos, audición, canciones, repetición en inglés; el libro digital ofrece actividades extra para trabajar el vocabulario en inglés.
Estos ejercicios de vocabulario consisten en unir el dibujo con la palabra arrastrando la palabra debajo del dibujo correcto.
El profesor da las indicaciones sobre el ejercicio, en parejas se van levantando. El resto de alumnos atiende a quienes están participando.

El libro digital y la PDI ofrecen la oportunidad no solo de leer y escuchar interactivamente el texto con viñetas sino de ver un video de dichas viñetas que el libro de texto incluye. Los alumnos disfrutan viendo el video tras haber leído la historieta en las viñetas.

La pizarra digital permite al profesor utilizar un editor de texto para dar explicaciones relativas a la gramática en inglés y utilizar diferentes colores para marcar la función morfosintáctica en la oración, o utilizar tablas que ayuden a las explicaciones. Lo que es más, estas explicaciones pueden guardarse para otras clases del mismo curso.

La pizarra digital y el libro de texto permiten corregir las tareas que los alumnos tenían para casa de una manera rápida y fácil para que todos y todas corrijan sus ejercicios. Facilita y ahorra tiempo al profesor ya que este no tiene que escribir las respuestas como ocurría en la pizarra tradicional.

ANEXO 27

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: Sara Herrero Arnanz

COLEGIO: CEIP Ana de Austria, Cigales.

FECHA: 18/03/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales (1, 2, 3,...): 7
-Específicas (a, b, c,…): a, b, c, f, g,

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Utilización de la PDI e internet para la búsqueda de información y para el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea. Inglés. 5º y 6º curso.
Todas las aulas del centro cuentan con PDI y conexión a internet.
A menudo se utiliza internet para buscar información y otros recursos en línea para apoyar las explicaciones o a modo de distensión de los alumnos/as.
Se utiliza frecuentemente: *wikipedia* para buscar información, apoyar explicaciones del libro; *google translator* para ver el significado y pronunciación de palabras en inglés; *google maps* para identificar la localización de los lugares que se nombran en las lecturas*, Youtube* para escuchar canciones en inglés.
Las canciones que este profesor presenta no son canciones infantiles o didácticas para aprender un contenido en inglés, sino que se utilizan canciones de artistas británicos o americanos para enmarcar ya sea algo de vocabulario, la diferencia del acento británico y americano, o un tema concreto. De esta manera se despierta en el alumnado curiosidad por esta música de calidad, conocimiento sobre artistas reales, estilos musicales, o temas reales. Estos aprendizajes como se presentan de forma divertida son anclados más sólidamente en el alumnado, además sirve para que por unos segundos se distraigan y vuelvan a prestar atención sobre la materia a tratar.

ANEXO 28

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: Sara
COLEGIO: CEIP Ana de Austria, Cigales.
FECHA: 13/05/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:

-Generales: Ligeramente 1, 2
-Específicas (a, b, c,…): a, g.

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Actividades del libro de texto digital con PDI. Inglés. 3er curso.
El libro virtual ofrece juegos de vocabulario para realizar en la PDI.
La clase se ha reducido a la mitad porque hay desdoble, por ello solo son 10 alumnos lo que realizan la actividad.
El profesor se sitúa en su pupitre, indica a todos los alumnos que se levanten y se coloquen junto a él frente a la pizarra.
Divide el grupo de 10 en dos equipos y deberán ir resolviendo las preguntas que propone el ejercicio.
Actividad 1. Diferentes imágenes, los alumnos escuchan la acción con el audio, en orden deben arrastrar la casilla con la palabra a la imagen correspondiente.
Actividad 2. En el ejercicio hay varias tarjetas. Los alumnos en orden van creado frases en la PDI colocando dichas tarjetas.

ANEXO 29

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: Sara Herrero Arnanz

COLEGIO: CEIP Ana de Austria, Cigales.

FECHA: 21/03/2013 (observación)

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:
-Generales : 4, 5
-Específicas: a, g

-Generales :
4: Los profesores del ciclo se coordinan entre si en las actividades propuestas.
5: Las actividades propuestas son motivo de evaluación por el profesorado.

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Observación de actividad de tareas individuales de matemáticas, lengua y conocimiento del medio utilizando el aula móvil. 6º curso.

Todos los jueves y una vez cada quince días los martes, los alumnos de 6º B trabajan con los ordenadores portátiles. La sesión con ordenadores portátiles integra trabajo de lengua, conocimiento del medio y matemáticas. Por lo general los alumnos trabajan autónomamente e individualmente con un portátil por persona. (Únicamente se han hecho dos trabajos en grupos en este curso.)	
La profesora escribe en la pizarra como van a trabajar en la clase: Tareas obligatorias: 1º. Test 2º La reproducción 3º Matemáticas: autoevaluación (da indicaciones de cómo hay que hacerlo, referencias a donde lo encuentran en moodle. "Es la unidad 9") 4º El folleto (Unidad 9, de lengua) Opcionales para quienes terminen las anteriores: 5º Unidades de Longitud (Unidad 10, de matemáticas) 6º: Hábitos de salud (Para lo que terminen rápido. Está en la unidad 5)	5min
A continuación la profesora hace la explicación mostrando donde encontrar cada cosa en el aula virtual. (Utilizan moodle) La profesora explica donde pueden encontrar cada parte y abre los documentos a modo de ejemplo para que el alumnado lo vea en la pizarra digital. Utiliza ejemplos de trabajos realizados por otros alumnos de otras clases para mostrar el ejercicio que deberán realizar. (Dichos trabajos están colgados en moodle) Se hacen algunas explicaciones técnicas a cómo hay que hacerlo. (Ejemplo: "Recordad que tenéis que dar a guardar antes de subir las fotos porque si cogéis fotos muy grandes podéis perder el texto")	5 min
La profesora indica que los alumnos y alumnas pueden levantarse a por los portátiles. Los portátiles están colocados en un carro, los alumnos se levantan en orden y toman uno, acceden a su perfil en moodle y comienzan a realizar la primera tarea propuesta. Existen algunos problemas técnicos, "quienes no pueden acceder a su perfil, quienes se les ha caducado el test etc." La profesora resuelve cada uno de los problemas acercándose a los alumnos uno a uno.	60 min

Los alumnos trabajan autónomamente durante una hora. En la sesión de hoy cuatro tareas eran las obligatorias, tendrán otro día para terminar todas, aquellos que no terminen en las dos sesiones se propondrá que lo terminen en casa.	
<u>Valoración personal</u>. • Los alumnos/as está acostumbrado a trabajar de esa forma y saben que tienen qué hacer en cada momento. • Durante la sesión los alumnos/as están concentrados en su tarea. • Además, muestran cierta motivación por las tareas que están realizando al utilizar los portátiles para ellas. • El hecho de utilizar los ordenadores permite realizar más actividades, de diferentes áreas, en menos tiempo En 1 hora los alumnos: 1º. Test (menos de 10 minutos) 2º La reproducción (redactar un texto argumentativo sobre la diferencia entre los dos tipos de gemelos: 20 min) 3º Matemáticas: autoevaluación (da indicaciones de cómo hay que hacerlo, referencias a donde lo encuentran en moodle. "Es la unidad 9") (10min) 4º El folleto (20 min) (Redacción de un folleto sobre 3 jornadas sobre:"La protección al medio ambiente en Cigales" El alumnado debe redactar, editar, utilizar fotografías, gráficos.	
Al acabar la sesión la profesora indica que deben recoger, meten los portátiles en el aula móvil. Los alumnos y alumnas lo hacen en orden.	2min

ANEXO 30

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: Sara Herrero Arnanz

COLEGIO: CEIP Ana de Austria, Cigales.

FECHA: 20/05/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:

-Generales: 1, 2, 4, 5, 6, 7

-Específicas: a, b, c ,g,

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Actividades con tablets , 2ºPrimaria Conocimiento del Medio. Trabajo de investigación.

En 1er ciclo en conocimiento del medio no tienen libro. En muchas sesiones los niños y niñas utilizan los tablets para sacar información.

Cada alumno/a tiene un cuaderno donde va organizando el trabajo del aula, escriben información, esquemas, realizan actividades…etc. La misma información que la profesora prepara para el alumnado se realiza en cartulina de forma que se expone en el corcho de la clase la unidad didáctica. Al final de la unidad tienen una actividad de investigación individual para la que los niños y niñas buscan información en internet.

La profesora ofrece una serie de enlaces. Estos enlaces aparecen colgados en moodle.

Los alumnos/as individualmente cogen un portátil, tardan unos 15 minutos en iniciar el trabajo debido a problemas tecnológicos ajenos a la propuesta de la actividad.

Tienen una fotocopia que presenta la información que tienen que completar:

(Animal/ Tipo/ Hábitat/ Cuerpo cubierto de …/ Alimentación/ Dibujo etc)

La fotocopia la pegan en su cuaderno. Cada niño/a elige un animal sobre el que trabajar y autónomamente realizan su investigación en internet para completar su ficha.

Inconvenientes

Los tablets cedidos por la Junta de Castilla y León son tremendamente lentos. La mayoría de alumnos tardan 15 minutos en iniciar sesión. Los niños/as están motivados y quieren iniciar su ordenador; no se despistan ni molestan. Muchos ordenadores piden actualizaciones.

Los niños/as se impacientan, hacen click varias veces en los iconos lo que provocan que ralentizan el ordenador más y más.

Algunos ordenadores se cuelgan.

Muchos niños no recuerdan la contraseña. La profesora coloca el listado con todas las contraseñas en su mesa, les dice que si tienen problema para acordarse pueden levantarse en orden.

La profesora tiene que ir continuamente a resolver estos problemas en los ordenadores. Además tiene que controlar que estén en la página que ha pedido la profesora y no en otra.

ANEXO 31

ALUMNO/A EN PRÁCTICAS: Sara Herrero Arnanz

COLEGIO: CEIP Ana de Austria, Cigales.

FECHA: 21/05/2013

COMPETENCIAS TIC IDENTIFICADAS EN LA ACTIVIDAD:

-Generales: 1, 2, 4 (se coordinan todas las profesoras de 1er ciclo), 5 (La profesora reconoce la multitud de inconvenientes que esta actividad presenta y tal vez estos suponen más barreras que beneficios, sin embargo de cierto modo se ve obligada a hacerlo por parte del centro) , 6.

- Especificas: a, b, g

*DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE AULA:

Actividades con tablets de refuerzo de Conocimiento del Medio.

2ºPrimaria Conocimiento del Medio.

En 1er ciclo en conocimiento del medio no tienen libro. En muchas sesiones los niños y niñas utilizan los tablets para sacar información.

Todos los martes utilizan las tablets para hacer ejercicios en clase sobre el tema que están trabajando.

Desarrollo de la clase:

La profesora llega con el aula móvil con tablets. (existe un carro por ciclo).

Los alumnos y alumnas se levantan en orden, cogen un ordenador y se sientan en su sitio. Son totalmente autónomos, ya conocen su contraseña, y saben donde tienen que hacer click. La profesora únicamente les señala que se acuerden que toca hacer los juegos de la unidad 6.

Entran en moodle, en moodle en el enlace de su curso. Una vez ahí seleccionan la unidad, y pueden realizar los ejercicios que deseen.

Inconvenientes

Aunque el planeamiento de la sesión parece bueno surgen muchos problemas provocados por la propia tecnología.

Los tablets cedidos por la Junta de Castilla y León son tremendamente lentos. La mayoría de alumnos tardan 20 minutos en iniciar sesión. Los niños/as están motivados y quieren iniciar su ordenador; no se despistan ni molestan.

Muchos ordenadores piden actualizaciones.

Los niños/as se impacientan, hacen click varias veces en los iconos lo que provocan que ralentizan el ordenador más y más.

Algunos ordenadores se cuelgan.

Muchos niños no recuerdan la contraseña. La profesora coloca el listado con todas las contraseñas en su mesa, les dice que si tienen problema para acordarse pueden levantarse en orden.

La profesora tiene que ir continuamente a resolver estos problemas en los ordenadores. Además tiene que controlar que estén en la página que ha pedido la profesora y no en otra.

ANEXO 32

Informe Evaluación experiencia Gonzalo de Córdoba

Design description

Which is the name of the course, program or innovation you are going to evaluate?: A system to orchestrate across-spaces learning situations (GLUEPS-AR buckets)	Evaluand Second Course
Scenario: Technological	Grade: Primary
Climate: Climate other:	Evaluation extension: -1st iteration: Initial design and 2 simulations (WebCollage -->Moodle and WebCollage --> Wiki) -2nd iteration: Final design + real enactment; 5 sessions: -Session 1: Initial presentation in classroom -Session 2: Previous outdoor activity -Sess
Evaluators description:	Students description:
Evaluation approach: -Interpretive paradigm -Engineering/Information Systems methods -Mixed methods in gathering techniques	Data gathering explanation Other: Simulations
Supportive tools: Tablets, mini-laptops, compass, maps, pencils, digital blackboard, Wiki, Google Docs, power point	Perspective To improve/design a tool

Sesión 1: 25/04/2013

Leyenda de colores

Negro: Observación de Iván

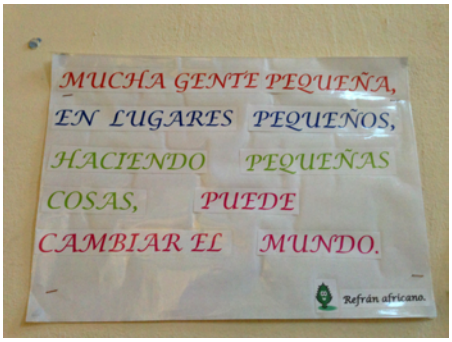
Azul: Observación de Juan

Naranja: Observación de Sara

Experiencia Borja
CEIP Gonzalo de Córdoba
Clase: 6º B; Nº alumnos 18
Asignatura: Educación Física
Profe del aula: Yolanda Prieto
Da las clases: Borja Martín (estudiante en prácticas)
Otro estudiante en prácticas: Alejandro
Observadores en el aula: Iván, Sara García, Juan

Son las 9:45 de un soleado día de primavera. Sara García, Juan y yo (Iván) llegamos al colegio a las 9:45 de la mañana. Juan y Sara entran por la puerta principal mientras aparco. Al acercarme al colegio veo que Borja está en el patio junto a Yolanda, la profesora del Colegio Gonzalo de Córdoba que le ha acogido en prácticas. Nada más verla reconozco su cara. Estudiamos juntos en la Facultad. Ella Educación Física y yo Educación Especial.

Borja nos acompaña por la escalera principal hacia la primera planta, donde se encuentran las aulas de 6º A y 6º B. Al subir la escalera (ver foto) me encuentro con un cartel que dice "Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo pequeñas cosas, puede cambiar el mundo" (ver foto). La frase me inspira y parece augurar un buen desarrollo de la sesión de hoy. En el trayecto hacia el aula de 6ºB Borja nos da las contraseñas de la red wifi del colegio para poder configurar los Ipads que usará el alumnado en la segunda parte de la sesión. En el hall de la primera planta vemos una exposición de trabajos que el alumnado ha realizado en plástica. Al lado contrario del hall vemos un aula de informática (ver foto) con unas 20 máquinas, cada una "de su padre y su madre".



Llegamos a un aula espaciosa y luminosa con 18 alumnos (12 chicas y 6 chicos) que nos miran con ojos ávidos. Borja nos presenta y les pide que se presenten igualmente. Antes de comenzar la sesión a eso de las 10:10h, Borja organiza al alumnado por grupos de seis, tal y como aparece representado más abajo en la wiki preparada para esta actividad. Esta agrupación será consistente a lo largo de las 5 sesiones.

El aula está equipada tecnológicamente con un portátil y una smart board.

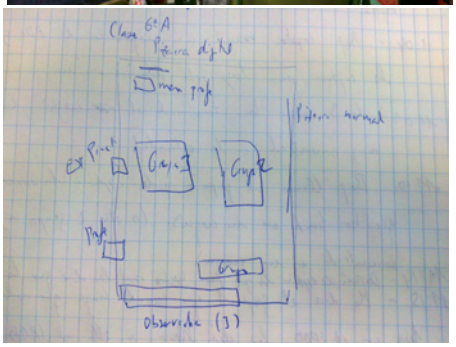
Cuando Borja va a comenzar, la profesora del aula, Yolanda, pide a los chicos/as que anoten en sus agendas que mañana realizarán una salida (y para que papá o mamá les firmen la autorización) al parque de las Moreras para seguir trabajando el tema de la orientación. Los niños/as se alborotan brevemente y se muestran felices.

A las 10:15 Borja inicia su presentación. Les va a explicar el tema de la orientación y para ello, utiliza las TIC con una presentación en ppt en la smart board. Se le vé suelto y cor recursos didácticos suficientes para enfrentarse a un aula de sexto de primaria. Les pregunta si saben lo que es una escala. Contestan varios niños. Me sorprende que lo sepan y respondan de manera rápida y correcta.

Error del módulo

Error del módulo

10:17 - Nosotros y la profe estamos al final de la clase, observando a Borja (ver fotos y croquis de la clase)
10:18 - Borja explica en la PDI qué es un mapa. Ha tenido que mandar callar porque había mucho alboroto. Los estudiantes están divididos en 3 grupos de 6. A una niña (con diadema amarilla) no le podemos tirar fotos porque sus padres firmaron algo a principio de curso para que no se pudiese.
Borja explica los elementos de un mapa de orientación. Los niños atienden con atención.



10:20 Borja cuenta en la pizarra lo que significan los símbolos que suelen aparecer en los mapas (su leyenda). Para hacerlo se apoya de la pizarra tradicional. Igualmente explica los fundamentos de una brújula y de una hoja de postas. Se detiene un rato en su presentación para explicar el significado de las curvas de nivel. Se sirve también d ela pizarra tradicional para hacerlo. Aunque al principio tengo la sensación de que el alumnado no se está enterando de esta parte, compruebo que algunos niños verbalizan que lo han comprendido correctamente.

10:23 - Borja explica en la pizarra normal cómo aparecen los objetos en un mapa. Los niños hacen preguntas.
10:25 - Los niños ríen con la representación de algún objeto. Preguntan y hablan mucho. Parecen atentos.
10:27 - Con un mapa del cole en una hoja de papel, Borja explica algún objeto (portería, etc). Explica la brújula, aunque dice que no se va a usar. La profe está atrás en la clase observando.
10:38 - Explica las líneas de nivel y la equidistancia con la PDI y con la pizarra manual. Pregunta quién quiere leer los conceptos. Hay muchos voluntarios.

Al terminar su breve explicación (10:40h) Borja pide que en los grupos decidan qué persona será la responsable del IPad en la sesión.

A partir de este momento el alumnado comienza trabajar en sus croquis del aula. Para hacerlo emplean el Ipad y una aplicación de pizarra digital que les permite dibujar. Ésta se encuentra integrada en la wiki configurada para esta experiencia. Antes de que los grupos inicien su trabajo, Juan y yo hemos configurado los tres Ipads para acceder a la red wil del aula. También hemos incorporado las credenciales de acceso de cada grupo a la wiki. Creo que este paso incial ha dinamizado bastante el procedimiento.

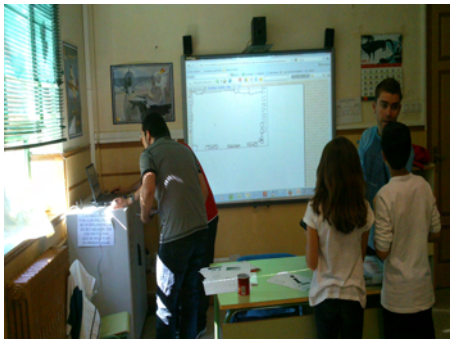
Parece que el alumnado no ha tenido ningún problema para comenzar a dibujar en la pizarra del Ipad.Antes de dibujar sus croquis, ensayan pintando garabatos (ver vídeo). Me sorprende que usen los dedos para dibujar y los stylus para borrar. Vemos que los tres grupos están muy metidos en la actividad. Dos grupos realizan el croquis de la clase en papel antes de pasarlo al Ipad, mientras que el grupo restante dibuja de manera directa.

Mientras que los niños/as realizan la actividad, Borja y Alejandro están están utilizando y probando la smart board.

Error del módulo

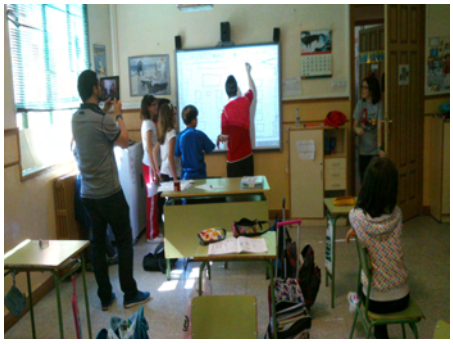
10:56 - El grupo 1 tiene el ipad mini. Los niños hacen el croquis en el IPAD. Al principio les cuesta coger el tranquillo, pero a los pocos minutos lo manejan con mucha facilidad. Los del IPAD mini, dicen que es muy pequeño. Algún grupo tiene algún problema con el whiteboard online (se queda bloqueado y hay que refrescar la web). Guío a algún grupo para que abran su whiteboard desde la wiki. Los niños están muy concentrados en la tarea (ver fotos).

11:03 Mientras los grupos van terminando sus croquis, ayudo a Borja a encontrar en la pizarra digital el botón para hacer capturas de pantalla (ver foto). La idea es proyectar en la pizarra la wiki con los croquis de cada grupo, capturar el dibujo y explicar sobre cada croquis los aspectos que deberán mejorar. Hacia las 11:05 conseguimos capturar en la pizarra digital el croquis de un grupo. Mientras tanto, los grupos siguen trabajando concentrados (ver foto).



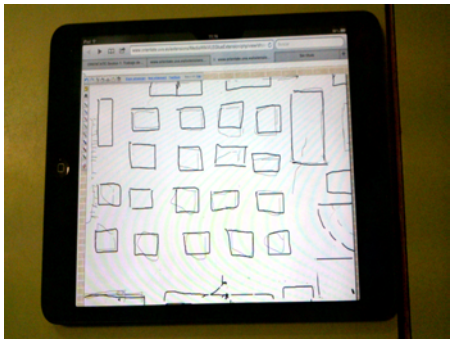
11:04 - Borja muestra un croquis en la PDI y lo captura para luego poder dibujar encima.
11:05 - Los 3 grupos han terminado el croquis. Han estado muy concentrados en la tarea.

11:09 Borja improvisa. Llama a todo un grupo (grupo 3, ver foto) para corregir en pequeño grupo. Les explica , proyectando su croquis en la PDI los errores que han tenido, lo que está bien, etc. Tras explicarles cómo se representarían las cosas les pide que modifiquen su croquis. Los otros dos grupos siguen concentrados en sus croquis (ver foto). Problema de improvisar: Borja ha cambiado esta parte de la sesión y al pedir a los grupos que cambien/modifiquen sus dibujos originales no se puede monitorizar y ver la evolucion del croquis primero al segundo. Con un bucket se podría haber creado otra pizarra en tiempo real de manera sencilla. Con glueps también pero dedicando más tiempo.



11:15 - Me dice el grupo 1 (a Juan) que cuando haya que salir fuera les dejemos el ipad pequeño, ya que si les ha tocado para dibujar (que es peor), al menos que les toque para las salidas.
11:16 - Borja llama al grupo 2 y les comenta el croquis que han hecho (proyectado en la PDI). El grupo 1 ha terminado su croquis (ver foto).

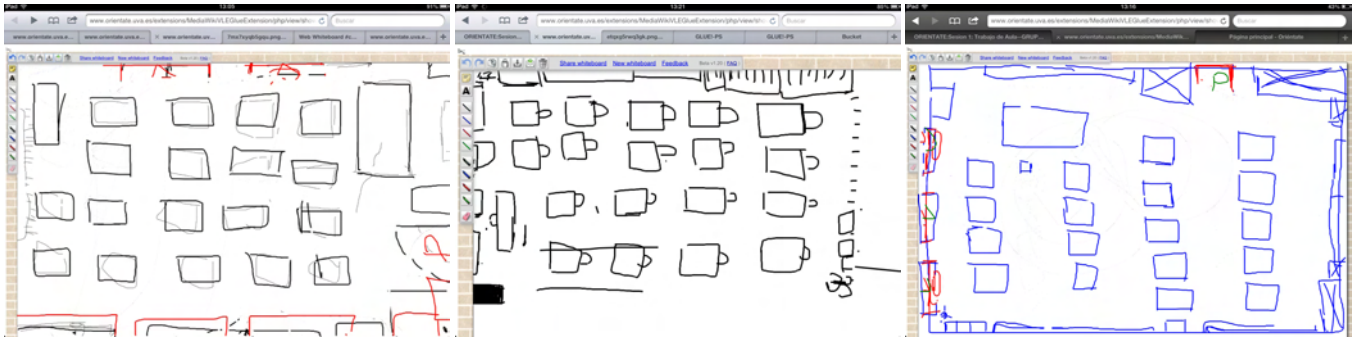
11:18 - Se juntan los otros dos grupos y hablan sobre los IPADs, que uno es más grande que el otro, etc (ver foto).



11:17 Borja explica al tercer grupo (grupo 1) en la pizarra digital lo que deberian cambiar.

11:20 Ha surgido un problema con el tercer grupo. Han debido de abrir numerosas ventanas de dibujo en su Ipad y parece que la wiki s eha liado. Lo hemos solucionado de dos maneras. Juan ha copiado debajo de la pizarra de dibujo del grupo la URL de su dibujo, y yo he realizado una foto con mi Ipad de su croquis y lo he subido a la wiki. El problema ha sido que lo que hacían los estudiantes en local no se estaba sincronizando con la herramienta (por problema de la herramienta), así que el enlace que puso Juan tampoco funcionaba

Los croquis finales de los tres grupos se ven en las siguientes capturas de pantalla de los ipads.



11:30 termina la sesión.

Después hacemos pruebas en el patio con los ipads. Hay poca cobertura de movistar (los 2 ipads) hay más de simyo (el ipad mini). Tenemos que acceder al gui de glueps para activar el clic de "todeploy" de la sesión 4 para ver algún contenido AR. Tardamos mucho en poderlo hacer. Después, probamos y funciona todo bien. Hay problemas de reflejo en los ipads.

El uso didáctico con TIC ha estado presente en buena parte de la sesión de hoy.

Analisis vídeo de la sesión

Para incluir anotaciones y comentarios a los vídeos de la sesión 1 pinchar aquí

Wiki de la experiencia

Página principal

Política de protección de datos Acerca de Oriéntate Aviso legal Powered by MediaWiki Designed by Paul Gu

GLUE-CAS

-- Default course --

ORIENTATE

Date of the analysis: Fri May 24 18:25:03 CEST 2013

Summary of warnings:

Sesion 1: Trabajo de Aula

- ** There is no evidence of use in **Croquis del Aula (PROFESOR)**

Sesión 2: Salida previa Moreras

Sesión 3 Trabajo en el patio

- ** There is no evidence of use in **Respuestas a la Hoja de postas**

Sesión 4: Trabajo en el aula - 2

Sesión 5: Salida final a las moreras

- ** There is no evidence of use in **Hoja de respuestas (GRUPO 2) (PROFESOR)**
- ** There is no evidence of use in **Hoja de Respuestas (GRUPO 1) (PROFESOR)**

Key:

Notation	Description
	Mandatory resource
	Link to the resource
	Email(s) of the participants or groups
	Detected accesses to the reource
	Detected editions in the reource
	Detected uploads in the reource
	Attendance to the lab sessions
	The participant has attended to the lab session / done the submission
	The participant has not attended to the lab session / done the submission
	Comments
Participant	There is evidence of participation before the end of the activity
Participant	There is no evidence of participation but the activity is still in progress
Participant	There is no evidence of participation and the activity has already finished
	There is evidence of use in a mandatory resource before the end of the activity
	There is no evidence of use in a mandatory resource but the activity is still in progress

Copyright © 2011 GSIC EMIC

[error_add_log]

ANEXO 33

Informe Evaluación Gonzalo de Córdoba. Sesión 2

Design description

Which is the name of the course, program or innovation you are going to evaluate?: A system to orchestrate across-spaces learning situations (GLUEPS-AR buckets)

Evaluand Second Course

Scenario: Technological

Grade: Primary

Climate: Climate other:

Evaluation extension: -1st iteration: Initial design and 2 simulations (WebCollage -->Moodle and WebCollage --> Wiki) -2nd iteration: Final design + real enactment; 5 sessions: -Session 1: Initial presentation in classroom -Session 2: Previous outdoor activity -Sess

Evaluators description:

Students description:

Evaluation approach: -Interpretive paradigm -Engineering/Information Systems methods -Mixed methods in gathering techniques

Data gathering explanation Other: Simulations

Supportive tools: Tablets, mini-laptops, compass, maps, pencils, digital blackboard, Wiki, Google Docs, power point

Perspective To improve/design a tool

Sesión 2: 02/05/2013

Leyenda de colores

Negro: Observación de Iván

Azul: Observación de Juan

Naranja: Observación de Sara

- Observadores: Juan, Sara, Iván
- Profes: Yolanda (Maestra) , Borja, Alejandro (alumno prácticas)
    - Lugar: Colegio Gonzalo de Córdoba (Valladolid) y Parque d elas Moreras (Valladolid)

Después de haber tenido que anular la realización de esta sesión por problemas metereológicos el pasado jueves día 25/04/2013, hoy regresamos al centro para continuar con la segunda sesión de la Unidad Didáctica de Orientación.

9:17 Borja comienza una breve explicación de la sesión de hoy. Explica al alumnado que dará a cada grupo un iPad con un mapa del parque de las Moreras y un cartón en el que apoyar una hoja A-3 , donde deberán dibujar un croquis de una zona determianda del parque (Ver video con explicación). Les pide que identifiquen y apunten las cosas que vean en el parque que màs les llamen la atención. Se arma mucho barullo. Borja manda callar y los niños se callan.

9:20 - Los niños escuchan con atención. No tienen dudas.

9:21 Les cuenta por qué hacen hoy lo que se les pide. Les dice que en la sesión próxima otros grupos deberán encontrar las cosas marcadas por ellos en elmapa hoy. Por tanto cada grupo debe localizar en una zona del parque 5 elementos, marcar su ubicación en el mapa del Ipad, hacer una pregunta al respecto, y dibujar un croquis de la zona en papel, sólo de su zona (la zona asignada a su grupo). Hay algunas preguntas de los niños sobre lo que tienen que apuntar.

9:22 - Se preparan para salir.

9:22 Salimos hacia las Moreras. Los grupos tallarines, espartanos y candy crash. Cada grupo ha decidido ponerse un nombre más allá de grupo 1, 2 y 3.

9:27 - Los niños van más o menos en fila de 2 y ordenados. Van hablando y tranquilos. No hace falta estar muy pendiente de ellos.

9:45 Nada más llegar al parque de las Moreras, Borja y Yolanda dividen al alumnado en los mismos tres grupos de la sesión anterior. A cada grupo le dan un Ipad con un plano del parque precargado, y un cartón con un A3 sujeto con pinzas. Tanto Borja,Yolanda y Alejandro como los tres observadores nos dividimos para acompañar a cada uno de los tres grupos. Yo me voy con el grupo 2 junto a Borja. Juan va con Yolanda en el 1 y Sara junto a Alejandro con el tercer grupo.

Antes de comenzar Borja se da cuenta de que los planos precargados en los Ipads (app line brush) no están divididos en tres zonas y por lo tanto no podemos asignar una zona a cada grupo. Abrimos los mapas y dibujamos tres líneas a mano alzada para dividir el plano en tres zonas. Posteriormente Borja asigna una zona a cada grupo (G1, G2 y G3). Hubiese sido más rápido hacerlo antes de la sesión.

Grupo 1

9:48 - Los grupos están divididos (3 grupos de 6 niños). Yo estoy con el Grupo 1 y con Yolanda. Nosotros salimos. Vamos 1 observador y un profe/estudiante en prácticas con cada grupo. Los niños tienen: Un mapa de orientación de las moreras en el ipad (donde tienen que marcar los puntos) y un papel para dibujar un croquis de su zona. El papel es un A3 sujeto a un cartón con unas pinzas (de las de colgar la ropa).

9:50 - Situan la baliza 1 en unas rocas/muralla medio caida casi en el río. Les decimos que también tienen que poner una pregunta. En esta primera baliza Yolanda les ayuda, preguntándoles qué ven distintivo en la zona, que si las rocas son distintivas, etc. El Ipad lo manejan ya con bastante velocidad. Nos acercamos a las rocas para ver qué se puede preguntar. El papel para el croquis se moja con alguna gota y les doy un clinex para que lo limpien. De momento no escriben nada en el papel (para hacer el croquis).

9:56 - Situan la baliza 2 en un edificio (la parte de abajo del restaurante los álamos). Para la pregunta, yolanda les va dirigiendo para que la hagan sobre el cartel amarillo.

10:00 - Situan la baliza 3 en una caseta al lado de unas escaleras. La profesora les dice que escriban también las respuestas a las preguntas. Yolanda les ayuda mucho a elegir sitios y preguntas. La pregunta es cuántos peldaños tiene la escalera (la eligen ellos).

10:01 - El niño que maneja el ipad (siempre es el mismo) localiza con bastante velocidad las posiciones de los objetos en el mapa. Alguna vez me hace alguna pregunta, pero se orienta deprisa.

10:03 - Eligen poner la baliza 4 en las máquinas de hacer ejercicio.

10:05 - Discuten sobre la pregunta a hacer. Tardan un ratillo en cada baliza en decidir la pregunta. Algunas de las preguntas posiblemente el otro grupo no las entendería, y se lo hacemos ver (como cuántos tubos de hierro hay en las máquinas).

10:13 - en una baliza que quieren poner en la playa, quieren poner una marca a toda la playa. Les explico que la marca tiene que ser pequeña para que

se pueda poner y encontrar una baliza.

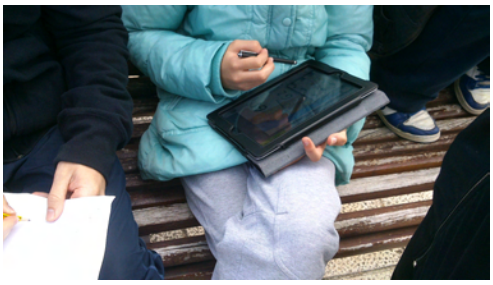
10:19 - Les recuerdo que tienen que hacer un croquis en el papel. Empiezan a dibujar el croquis (les quedarían unos 5 minutos para hacerlo). Buscan un sitio para poderlo hacer y eligen una roca grande donde se pueden apoyar. el croquis lo dibuja un niño. Los demás mientras tanto, hablan. Les he cogido el ipad para que no copien el mapa.

10:23 - Siguen dibujando y hablando. Han cambiado el orden de las preguntas. Les digo que en ese caso tienen que cambiarlo también en el ipad. Prefieren dejarlo como estaba al principio.

10:25 - Se dan cuenta de que se han equivocado y el croquis de toda la zona no cabe en el papel. Borra y rehacen. Ahora ya participan más los demás en el dibujo.

10:28 - Terminan el croquis y volvemos al quiosco central (punto de encuentro).

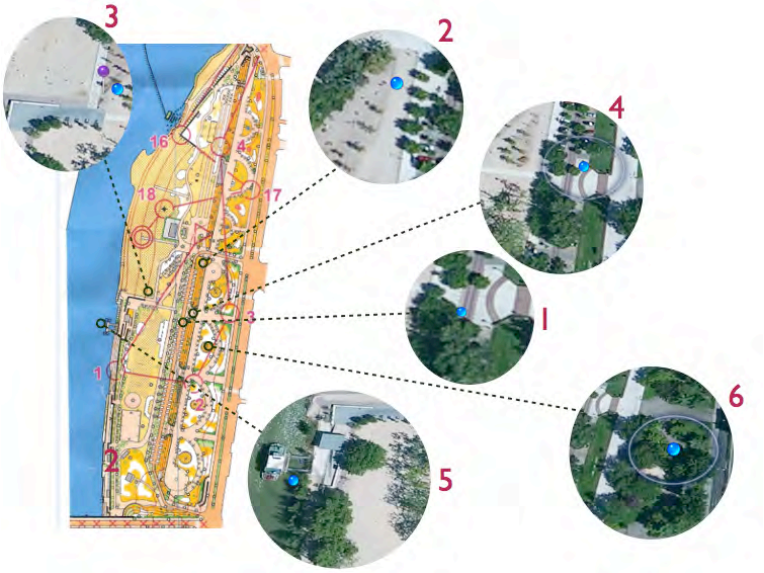
10:30 - Uno de los grupos no ha marcado la posición de las balizas en el ipad ni ha hecho preguntas, así que se sientan en un banco y lo hacen. Los demás niños, mientras tanto juegan en las máquinas de hacer ejercicio.



Grupo 2

El grupo dos realiza la actividad sin demasiado problema. No obstante Borja dirige bastante al principio como puede observarse en los cilps siguientes

El segundo grupo posiciona tanto en el plano digital como en croquis dibujado los siguientes elementos



- 9:55 Posicionan una zona del parque en la hay una serie de máquinas fijas para hacer ejercicio (2). La pregunta que elaboran es "¿Cuántas máquinas de ejercicios hay?"

- 10:00 Posicionan una fuente de forja (3) y elaboran la pregunta "¿Cuantas flores y con cuántos pétalos cada una, aparecen en la fuente?"

- 10:05 Se acercan a un obrero que se encuentra arreglando el barco "La leyenda del Pisuerga" (5) y le preguntan si dentro de una semana estará atracado el barco en el mismo lugar. Les responde que seguramente. Elaboran la siguiente pregunta: "¿Cuál es la matrícula del pregunta leyenda del pisuerga

- 10:06 Mientras localizan en el mapa del Ipad este tercer elemento les desaprece la imagen quedando solo los trazos, círculos y números que habían dibujado anteriormente.Borja me trae el Ipad y vuelvo a insertar el plano como fondo en la herremienta de anotación/dibujo

- 10:11 Localizan en el mapa unas escaleras (4) y elaboran la pregunta: "¿Cuántas escaleras hay?"

-10:13 Todo el grupo se acerca a una zona de columpios (6) y no pueden resistirse a jugar con ellos. No obstante elaborna la pregunta: "¿Cuántas vueltas da la espiral del columpio central?"

- 10:20 Finalmente localizan un parquímetro (1) y elaboran la pregunta: "¿Qué número de teléfono aparece en las instrucciones de uso del parquímetro?".

A continuación mostramos algunos clips que ilustran la manera de trabajar dle grupo 2 mientras posicionaban los elementos tanto en sus Ipads como en el croquis que han ido elaborando. El trabajo lo han reaizado correctamente y parece haberles gustado la experiencia.

10:23 regresamos al punto de encuentro. Somos el primer grupo en llegar.Borja les pide retocar el croquis. Les dice que alteren el orden de las preguntas para que no resulte tan fácil para el grupo que le toque buscar sus elementos el próximo día.

Proponen el siguiente orden:
1-parquímetro
2-máquinas gimnasia
3-fuente
4-escaleras

5-barco
6-espiral columpio

10:28 Llega el grupo 1 seguido del grupo 3

10:40 El grupo 3 no ha señalizado los elementos en el mapa del iPad y tampoco han realizado las preguntas. Se sientan en un banco a hacer lo que les falta mientras los integrantes d elos otros dos grupos juegan por el parque.

10:50 Regresamos al cole

11:12 de vuelta en el aula Yolanda pide al alumnado que escriba en el cuaderno de educación física lo que hemos hecho. Unidad 6 de orientación

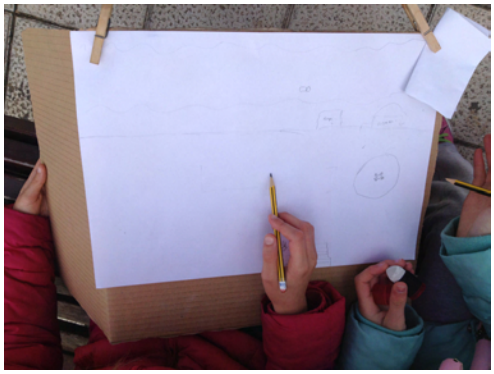
Grupo 3

9:55 Nos dispersamos los 3 grupos, cada uno a su zona. Nuestro grupo 3 (Alejandro y Sara) es el que más nos tenemos que desplazar para llegar a la zona. El grupo lo forman 4 niñas y 2 niños. Uno de los niños coge el ipad y empieza a situarse. Alejandro les va preguntando que qué van viendo que les llame la atención y que empiecen a dibujarlo sobre la cartulina.

Nos detenemos en un primer momento ante el cartel que está en un árbol y marca la crecida del caudal del Pisuerga el 6 de Marzo de 2001 con un caudal de 2730m. En este punto se inicia la zona 3. El niño que lleva el ipad dice "estamos en nuestra zona 3". Dos de las niñas apoyan el cartón en una barandilla de piedra que da acceso al río y se disponen a dibujar, aunque la distracción de los demás componentes del grupo empieza viendo los patos...son dos de las niñas las que siguen dibujando el croquis.

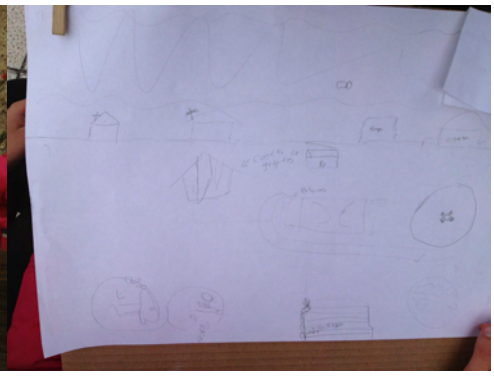
A continuación representan la caseta y en un folio aparte, escriben la leyenda.

10:05 Hemos avanzado un poco y nos aproximamos a otro lugar cercano donde hay bancos para sentarse y un paseo con árboles. Las dos niñas y a la vez, dibujan las escaleras y la pista de fútbol y escriben la leyenda en el folio.



10:08 Andamos un poco más y nos encontramos en la parte final de nuestra zona. Nos preguntan los niños a Alejandro y a mí (Sara) que si el puente en el que estamos está dentro de la zona 3, lo miramos en el Ipad con el niño que lo lleva y observamos que no. Aquí, las dos niñas, dibujan un par de casetas en el croquis y una previa que habían visto anteriormente con grafitis dibujados.

Subimos hacia los columpios donde sitúan en el croquis los dos espacios de columpios.



10:30 Nos dirigimos al lugar de encuentro con los otros dos grupos. Somos los últimos en llegar. Además no han hecho las preguntas que tenían que hacer y tampoco han marcado en el mapa del ipad los lugares....Se sientan en un banco a terminarlo, mientras el resto de sus compañeros/as juegan en unos columpios cercanos.

10:52 - El grupo 3 ha terminado lo que les faltaba. Volvemos.

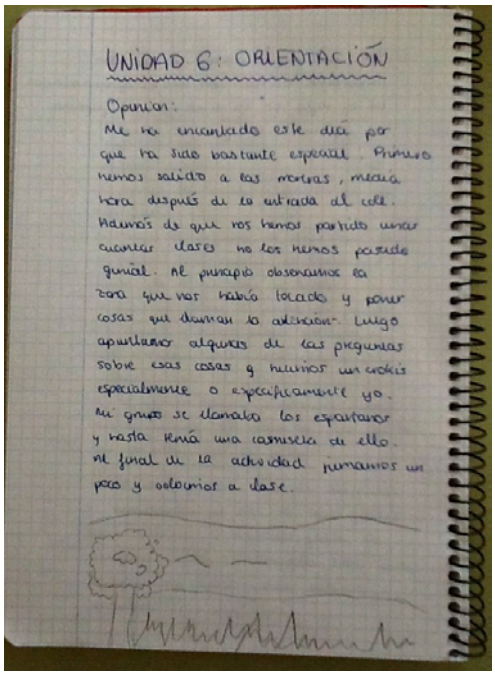
11:04 - Los niños están bastante alborotados en el camino de vuelta. Intentan ir despacio para perderse la clase de inglés (lo han repetido insistentemente antes).

11:12 de vuelta en el aula Yolanda pide al alumnado que escriba en el cuaderno de educación física lo que hemos hecho. Unidad 6 de orientación

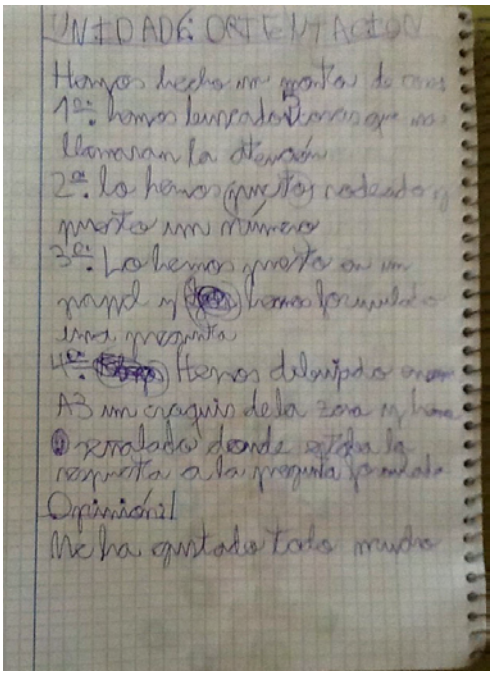
Se empieza a escuchar murmullo en el aula, algunos/as comentan su experiencia a otros compañeros/as, otros están a su tarea, concentrados en lo que escriben.

Le (Sara) pregunto a una niña del grupo 3:"¿Qué es lo que más te ha gustado o llamado la atención de la sesión?" Y me responde: "utilizar el ipad para orientación"

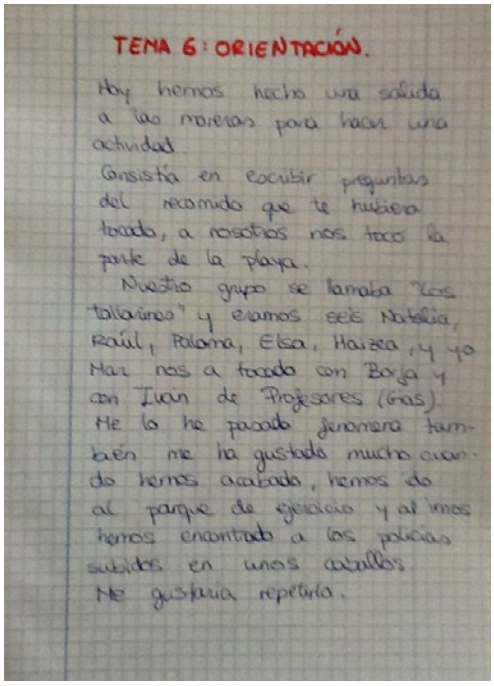
Algunos comentarios de los niños mientras escriben su experiencia:
-he tenido una hora excitante
-me lo he pasado muy bien
-he visto Pons muy desarrollados (en referencia a los caballos d ela policía montada)
-cómo se llaman los puntos que hemos puesto.? Ah.. Balizas!!!
A continuación se muestran los comenatrios realizados en sus cuadernos por tres alumnos; Diego, Gabriel y Mar. Parece claro que les ha motivado la experiencia.


UNIDAD 6: ORIENTACIÓN

Opinion:
Me ha encantado este día por que ha sido bastante especial. Primero hemos salido a las monras, media hora después de la entrada del cole. Hemos de que nos hemos partido unas cuantas clases no los hemos pasado genial. Al principio observamos la zona que nos había tocado y poner cosas que llamaran la atención. Luego apuntamos algunas de las preguntas sobre esas cosas y hicimos un croquis especialmente o especificamente yo. Mi grupo se llamaba los espartanos y hasta tenía una camiseta de ello. Al final de la actividad jugamos un poco y volvimos a clase.


UNIDAD: ORIENTACION

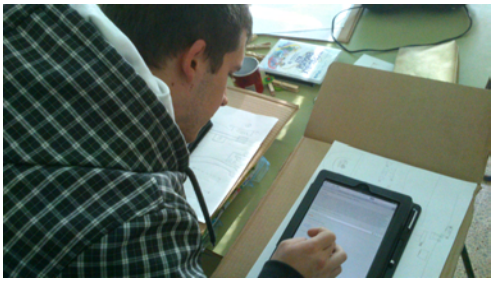
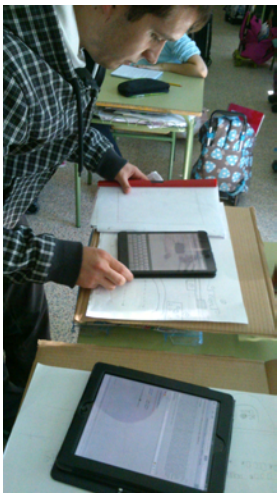
Hemos hecho un montón de cosas
1º: hemos buscado lugares que nos llamaran la atención
2º: lo hemos puesto rodeado y puesto un número
3º: Lo hemos puesto en un papel y hemos formulado una pregunta
4º: Hemos delimitado en un A3 un croquis de la zona y hemos señalado donde estaba la respuesta a la pregunta formulada
Opinión:
Me ha gustado todo mucho

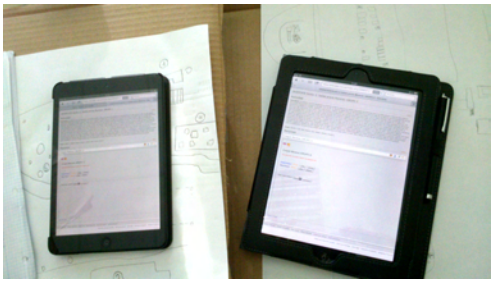

TEMA 6: ORIENTACIÓN.

Hoy hemos hecho una salida a las monras para hacer una actividad.
Consistía en escribir preguntas del recorrido que te hubiera tocado, a nosotros nos tocó la parte de la playa.
Nuestro grupo se llamaba "los tallarines" y eramos seis Natalia, Raúl, Paloma, Elsa, Haizea, y yo. Mar nos a tocado con Borja y con Juan de Profesores (Gras). Me lo he pasado fenomenal también me ha gustado mucho cuando hemos acabado, hemos ido al parque de ejercicio y al irnos hemos encontrado a los policías subidos en unos caballos. Me gustaría repetirlo.

11:24 - Borja está utilizando los buckets para subir el mapa de la galería (en los tablets), ya también para hacer fotos a los croquis en papel y que se suban automáticamente al bucket (le explico cómo se hace con uno, y lo demás lo hace él). Mientras tanto, Borja me explica que el grupo 2 ha puesto 6

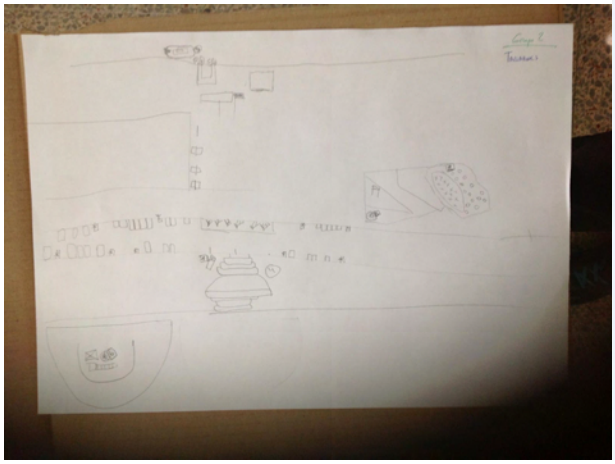
balizas en vez de una, ya que la 5 la han puesto en un barco, y no tenían seguridad de que estuviese ahí la semana siguiente (la 6 es por si acaso).

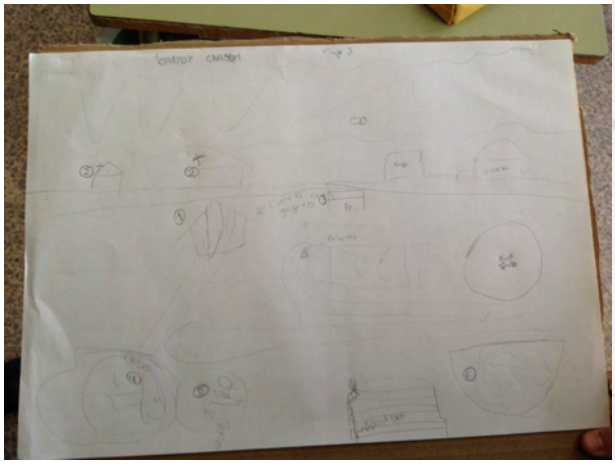





Trabajos realizados por los 3 grupos:

Croquis grupo 1





Análisis Vídeo de la Sesión

Para editar el análisis pinchar aquí

Copyright © 2011 GSIC EMIC

[error_add_log]

ANEXO 34

Informe Evaluación experiencia Gonzalo de Córdoba. Sesión 3

Design description

Which is the name of the course, program or innovation you are going to evaluate?: A system to orchestrate across-spaces learning situations (GLUEPS-AR buckets)

Evaluand Second Course

Scenario: Technological

Grade: Primary

Climate: Climate other:

Evaluation extension: -1st iteration: Initial design and 2 simulations (WebCollage -->Moodle and WebCollage --> Wiki) -2nd iteration: Final design + real enactment; 5 sessions: -Session 1: Initial presentation in classroom -Session 2: Previous outdoor activity -Sess

Evaluators description:

Students description:

Evaluation approach: -Interpretive paradigm -Engineering/Information Systems methods -Mixed methods in gathering techniques

Data gathering explanation Other: Simulations

Supportive tools: Tablets, mini-laptops, compass, maps, pencils, digital blackboard, Wiki, Google Docs, power point

Perspective To improve/design a tool

Sesión 3: 03/05/2013

Leyenda de colores

Negro: Observación de Iván

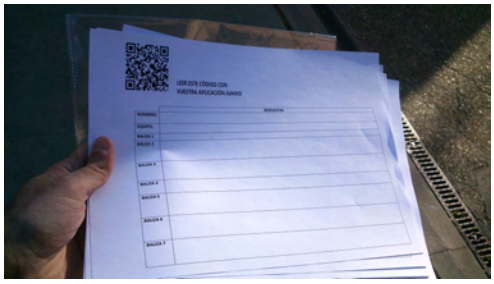
Azul: Observación de Juan

- Observadores: Juan, Nesi, Iván
- Docentes: Yolanda, Borja, Alejandro
- Lugar: Colegio Gonzalo de Córdoba (Valladolid)

9:30 - En el patio, activo el 3G y hago pruebas con los 3 ipads para ver que todo funciona. Borja y Alejandro se marchan a poner las balizas. Llegan Iván y Nesi.

9:30 La sesión de hoy comienza a las 9.30 h con Borja y Alejandro situando las balizas con códigos AR por todo el colegio. Han posicionado 7 balizas en diversos elementos del patio del colegio. Juan, Nesi y yo comprobamos que todo funciona bien (ver vídeo).

9:42 - Nos deja Borja las hojas de postas que se van a usar en la actividad.



10:08 - En el aula, Borja explica lo que se va a hacer. Los niños están sentados en su sitio.

10:09 Borja comienza la explicación de la sesión en el aula (ver video) cuenta el funcionamiento de las balizas y de "pegamento" como ha llamado a "Glue-PS" (en realidad se refiere al logo que aparece en los marcadores en Junaio, que es el de GLUE: Dice algo como "si os sale el pegamento, y le pulsáis..."). La clase se divide en tres grupos. Cada grupo tiene un itinerario distinto.

10:10 - Borja dice a los niños que se acerquen, y explica en gran grupo el funcionamiento de Junaio. Los niños atienden con atención. Alguno se queja de que no ve. Borja pregunta si lo entienden y dicen que sí. Les dicen que no toquen los controles de Junaio y que si los toquen nos llamen.

10:13 - Se dividen en grupos, cada uno con su ipad, y juegan un poco con el ipad.

10:15 - Borja explica en cada grupo cómo se ve un marcador (baliza) con Junaio, y que lo vean desde un poco lejos, que se ve mejor. Mientras, ellos van rellenando con sus datos la hoja de postas que les ha dado en papel.

10:17 - Borja explica cómo loguearse si se salen de la aplicación por error. También explica qué pasa si le dan al botón "geo" y lo que tienen que hacer.

10:18 - Yolanda mira todo atentamente, un poco apartada. Alejandro observa apoyado en una pared.

10:20 - Salen todos en fila al patio.

10:19 Cada grupo sale al patio con un iPad 3G, una hoja de postas, el plano del cole con las balizas situadas y un bolígrafo.

10:14 Borja da instrucciones concretas a cada grupo para que enfoquen los códigos QR desde lejos para ver las imágenes completas.

10: 23 Borja agrupa a los tres equipos en el centro del patio para que comiencen la actividad. Todos deberán regresar a este punto al terminar el recorrido. Juan acompañará al grupo 1, Nesi al tercero y yo al segundo.

10:22 - Borja da los mapas. Alejandro se va con el grupo 1 a su punto de salida. Cada grupo tiene un recorrido distinto.

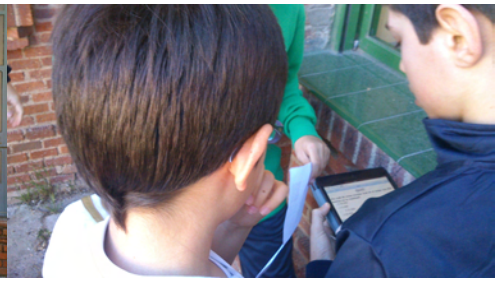
Grupo 1

10:25 - Me voy con el grupo 1. Van corriendo a la baliza 1. Tarda un poco en cargar el Google Docs. Cuando carga, se apartan de la baliza (empiezan a decir que mejor apartarse para no dar pistas a otros), se juntan y empiezan a responder a la pregunta (7 pasos a seguir en una carrera de orientación). Están un poco despistados, no saben muy bien cuáles son, dicen que no sabían que tenían que haber estudiado algo. Alejandro les da alguna pista, yo también.

10:29 - En ese momento llegan unos niños de otro grupo corriendo. Están buscando la baliza. Cuando la encuentran, gritan a sus compañeros para que vayan ahí.

10:31 - El grupo 1 está en la baliza 2, que está en un árbol. Borja explica que si da el sol en el marcador, pongan las manos para evitar el reflejo. Ven con Junaio el contenido del marcador, que es otra pregunta (sobre las herramientas que se usan en orientación).

10:34 - Están en la baliza 3. Van corriendo de una baliza a otra. Me cuesta seguirles. Discuten sobre la pregunta. Es sobre escalas y tienen que hacer una cuenta teniendo en cuenta la escala de un mapa. Les cuesta hacer el cambio de escala. Alejandro les da una pista. Parece que manejan el ipad con soltura y todo funciona bien.



10:37 - Baliza 4. Es sobre los símbolos de la leyenda. Observo que cuando son preguntas lo que hay en la baliza, los niños escanean el marcador, y luego se apartan para pensar y hablar, algo lejos del marcador. Discuten sobre uno de los símbolos de la leyenda que no saben (Alejandro y Yolanda

tampoco se acuerdan).

10:42 - Corren de una baliza a otra. Ya no hay quien les siga. Estando yo algo lejos, me dicen que se han salido sin querer de la aplicación. Me acerco y vuelvo a abrirla y a acceder con su usuario al canal. Están en la baliza 5. es una baliza con una imagen AR que está algo baja. Comentan que les gustan más las otras (tal vez porque les da más libertad para irse y agruparse a ver el contenido?).

10:45 - Yolanda nos comenta que estaría bien que utilizasen el ipad para buscar la información en internet de la que tienen dudas. A Borja y a mí nos parece una buena idea. Pero ya no se lo podemos decir porque habría que decírselo a todos.

10:47 - Yolanda también comenta que si el día antes se les hubiese dicho "se van a poner preguntas de tal", se lo habrían estudiado.

10:52 - Llego a la baliza 6 cuando terminan (era sobre líneas de nivel), y se van corriendo a buscar la última (no soy capaz de seguirles ya). Hablan sobre si pueden ganar o si otro equipo ya ha terminado (no les entiendo bien).

10:55 - Terminan la baliza 7 y se van corriendo al punto de reunión. Parece que saben que no han ganado, pero acuerdan cantar "campeones, campeones" según llegan, y lo hacen.

Grupo 2

10:26 El grupo 2 comienza corriendo el recorrido. Encuentra la primera baliza sin problemas y tratan de responder a la pregunta relativa a las partes de

las que consta una brújula. Les parece un poco complicada.Intentan visualizar de nuevo el contenido aumentado para identificar las partes. Al ahcerlo mueven la funda del Ipad tapando sin querer la cámara. Protestan porque no pueden ver de nuevo el contenido aumentado. Se dna cuenta rápidamente y lo solucionan.

10:30 El grupo 2 va leyendo el plano después de cada baliza sin problema aparente alguno. Encuentran las balizas rápidamente y aunque tienen algún que otro problema para contestar (por la dificultad del contenido), se organizan bien para hacerlo.

10:32 La hoja de postas es un poco pequeña, lo que impide que escriban por ejemplo la respuesta a la pregunta de la segunda baliza sobre lo que significan algunos símbolos que aparecen frecuentemente en los planos de orientación.

10:34 Encuentran la tercera baliza sin problemas. Les resulta complicado responder a la pregunta identificando las partes del plano que aparecen marcadas en el contenido aumentado (Un plano con algunas zonas marcadas en rojo) La calidad de la imagen no es muy buena y cuesta identificar algunas flechas en el plano.

10:40 Encuentran la cuarta baliza muy rápidamente y les resulta sencillo ver la imagen de una colina e identificar su representación en planta. Parece que se acuerdan bien de la sesión primera en la que Borja se lo explicó. La conexión 3G de los Ipads no ha fallado ninguna vez y de momento la actividad se desarrolla sin contratiempos. El alumnado parece muy motivado y corren de una baliza a otra. Observo que se auto-regulan bien y se reparten tareas constantemente. Todos quieren llevar el Ipad pero no siempre lo lleva la misma persona. También se intercambian la hoja de postas y el plano del patio del colegio.

10:43: Encuentran la quinta baliza en la que se les pregunta por los elelmentos indispensables para comenzar una carrera de orientación. Parece claro que estetipo de respuestas podrían haberlas dado directamente sobre el google doc.

10:46: En la sexta baliza se le spregunta por los 7 pasos a seguir en una carrera de orientación. Ene sta se encuentran un poco perdidos y me piden poistas para constestar.

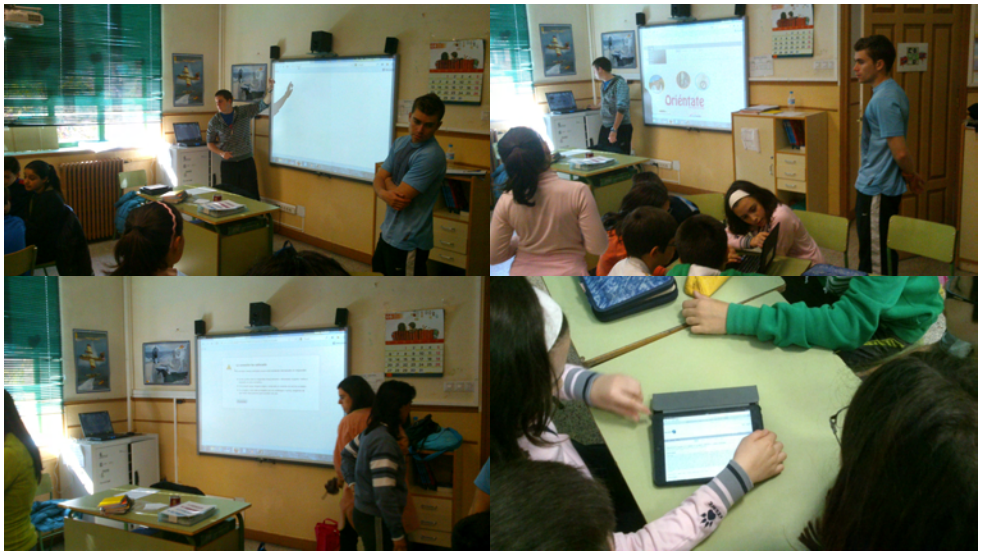
10:52: Encuentran la última baliza en la que se les pide que realicen un pequeño cálculo matemático para responder a una pregunta sobre escalas de mapa. Sorprendentemente todos los miembros del grupo se ponen a hacer la cuenta y acuerdan la respuesta correcta rápidamente.

10:54 Terminan el recorrido de 7 balizas los grupos 1 y 3. A las 10:55 acaba el grupo 2. Borja reune a los tres grupos en el centro del patio para subir de nuevo al aula y finalizar allí la sesión. Aprovecho la ocasión para preguntar a Juan, Yolanda y Nesi por sus impresiones de la sesión.

Grupo 3

11:03 Regresamos al aula y Borja comienza a explicar a los tres grupos la manera de conectar los mini-portátiles del aula a la red wifi del colegio. Dice Borja que abran firefox. Una niña dice que por qué no chrome, que es mejor y va más rápido. Borja dice que mejor Firefox. Hay alboroto. Manda callar. Se callan.

Posteriormente, usando la pizarra digital, pide al alumando que acceda a a wiki de la unidad <www.orientate.uva.es> Parece que no hay red y que nadie puede conectarse. Está fallando el wifi. Juan propone usar los ipads con conexión 3G como solución. Les damos los ipads y activamos el 3G, desactivando el wifi en ellos (porque si no, no va). Los niños se conectan a la wiki usando los Ipads, pero a pesar de acceder a la sesión 3, donde les ha pedido Borja que accedan, no ven las respuestas a las preguntas que han contestado durante la parte inicial de la sesión (Borja quiere que comparenlas respuestas buenas, que están en la wiki, con lo que han respondido en su hoja de postas).

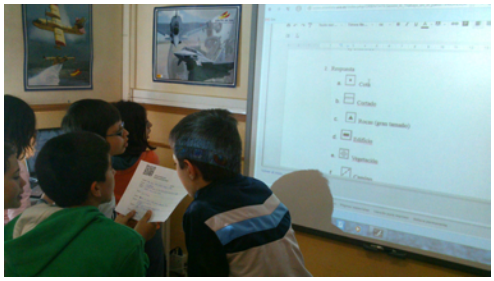


11:13 Juan se da cuenta de que Borja ha cometido un pequeño fallo a la hora de crear el diseño educativo de la sesión y que ha geoposicionado las respuestas. Por ese motivo el alumnado no puede verlas. Juan teclea rapidamente la url de GLUE-PS y le pide a Borja que modifique este aspecto del diseño y vuelva a desplegar todo en la wiki. En menos de tres minutos Borja lo hace y los niños comienzan a trabajar en la revisión de sus respuestas con un diseño educativo que esta vez sí que está bien. Este pequeño traspies en la sesión ha mostrado claramente la flexibilidad que aporta Glue-ps, permitiendo al docente la modificación de sus diseños educativos durante el enactment.

Borja me dice que no se ven las respuestas. Me acerco a ver qué pasa. Dice que el Google Docs está geoposicionado (en la wiki se ve un mapa en lugar del contenido del google docs). No entiendo muy bien por qué (yo no sabía que Borja había puesto ya las respuestas, ni si había geoposicionado o no algo). Me acerco al portátil del aula (el del profesor), ya va internet, y pongo la URL de glueps-ar (hay un enlace en la wiki, pero en ese momento no me acordé). Accedo con el usuario de Borja al despliegue de la situación de aprendizaje. Le pregunto a Borja que qué es lo que no se ve, y me guía en glueps-ar (el Google Docs del profesor de la sesión 3). Vemos que no está geoposicionado, por lo que se debería ver en la wiki su contenido. Él mismo me dice que ayer no desplegó después de quitar la geoposición, que me entendió que no era necesario. Parece que hubo un malentendido, ya que yo pensé que me preguntaba sólo sobre el clic "desplegar actividad" que hace que se vean o no en Junaio los objetos AR. Le digo que hay que desplegar para que tome efecto ese cambio. Me pregunta si no se pierde lo demás, ya hecho en las otras sesiones. Le explico que no, que el contenido de las herramientas o buckets no se pierde al desplegar. Borja despliega y se soluciona el problema.

11:19 Los grupos acceden a la wiki y chequean su hoja de postas para ver si han contestado bien a las preguntas realizadas en la promera fase de la sesión. Algún grupo tiene problemas para ver el google doc con las respuestas dado que no les deja deslñizar la barra de desplazamiento y bajar hacia respuestas siguientes. Borja y yo abrimos el documento en una nueva ventana del navegador web para solucionar el pequeño inconveniente. Un grupo tiene problemas con el Ipad y Juan les cede el ordenador del profesor y la pizarra digital para revisar su trabajo.

11:20 - Al grupo 1 no le carga la wiki en el ipad, así que Borja les dice que lo vean en la PDI y les pone las hojas de respuestas en la PDI (el correspondiente Google Docs en la wiki).



11:24 - Yolanda me dice que si puedo hacer el favor de mirar el ordenador del otro aula, que no va internet, y a ver si lo puedo arreglar. Así que dejo la observación y me voy al otro aula.

11:26 Los grupos van terminando y Borja les pide que hagan la reflexión final en sus cuadernos.

11:30 Suena la alarma del recreo y la mayoría decide no escribir la reflexión en este momento. Posteriormente le pido a Borja que haga alguna foto de los cuadernos con las reflexiones. Es una de nuestras maneras de dar voz a los niños/as.

Análisis video de la sesión

Para editar el análisis pinchar aquí

Copyright © 2011 GSIC EMIC

ANEXO 35

Informe Evaluación experiencia Gonzalo de Córdoba. Sesión 4

Design description

Which is the name of the course, program or innovation you are going to evaluate?: A system to orchestrate across-spaces learning situations (GLUEPS-AR buckets)

Evaluand Second Course

Scenario: Technological

Grade: Primary

Climate: Climate other:

Evaluation extension: -1st iteration: Initial design and 2 simulations (WebCollage -->Moodle and WebCollage --> Wiki) -2nd iteration: Final design + real enactment; 5 sessions: -Session 1: Initial presentation in classroom -Session 2: Previous outdoor activity -Sess

Evaluators description:

Students description:

Evaluation approach: -Interpretive paradigm -Engineering/Information Systems methods -Mixed methods in gathering techniques

Data gathering explanation Other: Simulations

Supportive tools: Tablets, mini-laptops, compass, maps, pencils, digital blackboard, Wiki, Google Docs, power point

Perspective To improve/design a tool

Sesión 4: 06/05/2013

Leyenda de colores

Negro: Observación de Iván

Azul: Observación de Juan

Naranja: Observación de Sara

Verde: Observación de Nesi

- Observadores/as: Sara G., Nesi, Juan, Iván
- Docentes: Borja, Yolanda
- Lugar: Colegio de Córdoba

9:05 - Borja manda a la clase ponerse en grupos. Hay alguna protesta por tenerse que mover. Empiezan a mover mesas y sillas para ponerse en grupos. El más cercano a nosotros (fondo) es el grupo 2, el más cercano a la puerta el grupo 1 y el más cercano a la mesa de la profesora el grupo 3.

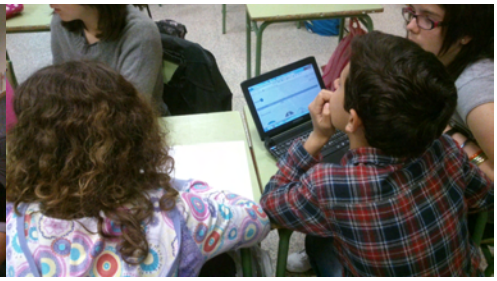
9:10 - Están en grupos con los miniportátiles. tienen 2 por grupo.

9:12 - Borja muestra en la PDI cómo acceder a la wiki.

9:12 - Algunos componentes del grupo más cercano a nosotros, el 2, tienen dudas relativas al uso del pc (cómo se busca y si la url se pone con mayúsculas o minúsculas). Yo también he llegado tarde a la sesión, debido al tráfico.

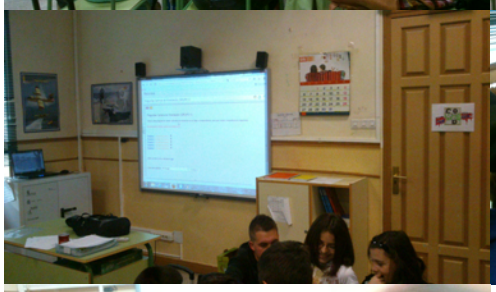
Hoy he llegado tarde a la sesión de observación por culpa de una sucesión de atascos incomprensibles. Al entrar en el aula de 6ºB Juan y Nesi ya se encuentran observando. Sara G. llega conmigo

9:16 Cuando llego Borja ya está con la sesión empezada. Pide a los grupos que accedan a la web de la experiencia. Para hacerlo emplea la pizarra digital a la vez que se va acercando a los tres grupos.



9:16 - Borja les dice la contraseña (me pregunta). Hay un poco de lío con usuario y contraseña (mayúsculas, minúsculas, etc). Borja dirige la sesión. Yolanda observa y pasea por los distintos grupos. Iván ayuda al grupo más cercano a mí a entrar en la wiki con uno de los miniportátiles

9:19 - Borja manda callar. Dice que con uno que esté dentro en cada grupo vale de momento. Muestra un bucket en la PDI: El correspondiente a la sesión 4, donde están los Google Docs posicionados en marcadores en los que los grupos tienen que poner las preguntas de las balizas que pensaron en la sesión 2 (una pregunta en cada documento). (Ejemplo del Grupo 1 en foto)



9:20 en el grupo 2 hay un problema de acceso a la wiki. Tenían el bloque de mayúsculas activado y han bloqueado el usuario. Mientras tanto nos damos cuenta de que hay grupos que no ven todas sus preguntas en la sesión cuatro. Es problema de Google chrome. Cambiamos a Firefox y se soluciona. El grupo 2 accede con los usuarios de Juan y el mío.

9:22- Hay juegos colaterales mientras unos esperan y otros intentan acceder. Otros redibujan el crokis de las moreras.

9:26 - Ayudo a varios grupos a acceder. Algunos han accedido con internet explorer y no se ve bien el bucket. Les ponemos firefox.

9:27 - Al grupo 2 (el más cercano a mí) se le queda bloqueado el usuario por intentar entrar demasiadas veces. Miro a ver si tienen el usuario bloqueado, pero no. Como no sé lo que pasa, entro con mi usuario y les abro su página de wiki de la sesión 4.

9:29 - Alejandro está atrás, sentado en una mesa, observando todo y apuntando.

9:29 El grupo 1 está con Yolanda, van escribiendo las preguntas todas juntas (en la 1ª pregunta) y se van pasando el portátil para escribir más de uno. Yolanda les va dando pistas...Borja les dice que tienen que escribir cada pregunta de una en una y tienen que acompañarlo de pistas.

9:30 - Iván me pregunta si saben lo que tienen que hacer (el grupo 2). Le digo que no. Decidimos que esperen a que lo explique Borja. Iván les dice que lean la descripción de la actividad en la Wiki. Iván dice a Borja que los del grupo 2 todavía están esperando. Viene Borja y se lo explica.

9:30 Borja no da a basto explicando a cada grupo lo que debe hacer. El grupo 2 me dice que se aburre. En menos de un minuto llega Borja y les explica lo que deben hacer. Cómo tienen que crear las preguntas y el lugar en el que hacerlo.

9:30 - Hay una tendencia a que las mismas personas utilicen el pc, salvo en un grupo que se lo alternan. Me pregunto si es por habilidad TIC o por liderazgo.

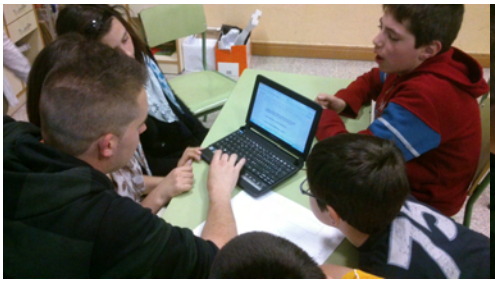
9:33 - Borja está explicando al grupo 2 lo que tienen que hacer. También lo que tienen que poner en el documento 5 (ya que crearon 2 balizas 5 por si una fallaba, ya que la habían puesto en un barco)

9:35 - El grupo 3 está ya discutiendo sobre las preguntas y poniéndolas (foto).

9:36 - Borja e Iván están explicando lo que tienen que hacer al grupo 2 (tienen que poner la pregunta y entre paréntesis una pista para llegar a la siguiente baliza)

9:39 - Borja está explicando al grupo 1 (foto). Han puesto todo en un Google Docs, y les está diciendo que lo vayan poniendo cada uno en uno. Les dice lo de la pista. Una niña le dice protestando que así será muy fácil encontrar la baliza para el otro grupo.

9:40 Una vez que todos los grupos saben cómo crear una pregunta usando los Buckets, Borja les va contando la necesidad de poner pistas debajo de cada pregunta para que así los grupos puedan llegar a la baliza siguiente. En el vídeo que sigue se puede ver a Borja contando al grupo 1 cómo poner pistas para la pregunta siguiente.

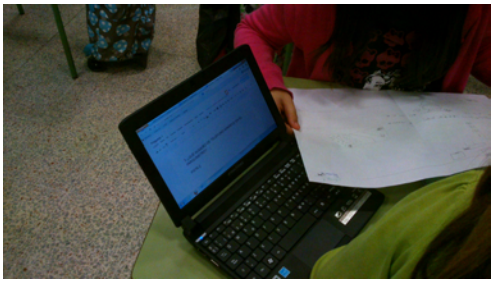


9:42 - En el grupo 2 Borja está diciendo que se dividan las preguntas entre los 2 portátiles. Hay bastante alboroto para poner las preguntas.

9:42 Grupo 3 tienen que poner pistas en cada pregunta, Borja les dice que tienen 15 min. Este grupo tiene 3 portátiles (no sé por qué) y Borja les reparte el trabajo para que les dé tiempo. Están un poco confusos entre ellos. Están repartidos en 3 preguntas, 3 de las niñas cogen los portátiles.

9:42 - Pregunto que por qué tienen tres portátiles el grupo 3 y la respuesta es que se han levantado y los han cogido. Con anterioridad, en este grupo, dos compañeras habían estado ausentes con su propio portátil sin dialogar sobre el trabajo con los compañeros. Mientras, en el grupo 1, algunos componentes están haciendo equilibrios con material escolar mientras los compañeros que tienen el pc trabajan. El grupo 2, por su parte, rotan los ordenadores y antes cualquier duda que tienen de uso de pc se aconsejan entre ellos mismos.

9:44 El grupo 2 se reparte la escritura de las preguntas y su inclusión en la web por medio del bucket. Se van pasando los ordenadores alrededor de la mesa. Parece que se autoregulan bien.



9:44 - Ahora el grupo 3 tiene dos portátiles y el 1 tiene 1.

9:45 Le pregunto a Borja y me dice que han sido ellos los que han cogido el otro. Pero que como son los que van más retrasados mejor.

9:47 Grupo 2 están en la pregunta 3 y 5 dicen que no se les ocurre pista de la 3 a la 4. Borja está pensando la pista con ellos y se lo dice. Una niña le pregunta a Borja que quien gane, se lleva de premio un aplauso. Borja dice que no que es un premio material.

9:48 - En el grupo 2 están parados en una pregunta porque no se les ocurre una pista.

9:48 Algunos grupos tienen problemas a la hora de generar las pistas. Borja pone buenos ejemplos, casi todos rimados, que gustan bastante a los grupos. En el clip siguiente se observa a Yolanda ayudando al grupo 1.

9:50 Iván le está contando a Borja aspectos sobre los informes que vamos haciendo...

9:50 - En el grupo 3, una niña está navegando por internet con uno de los miniportátiles.

9:52 El grupo 1 y 2 dicen que han terminado

El grupo 3 aún no lo han hecho. Hay problemas porque no se han repartido bien el trabajo para realizar las pistas.

Borja les dice al grupo 1 y 2 que cierren las pestañas y que cierren sesión.

El grupo 3 sigue trabajando, Yolanda se pone con ellos/as, no han realizado bien las pistas y discuten entre ellos, al parecer no se han entendido bien la distribución del trabajo.

9:52 hay grupos que ya están terminando. No tengo claro si los niños han entendido bien lo que están haciendo y para qué valdrá en la sesión siguiente. Para confirmarlo pregunto al alumnado del grupo 2, con quien voy teniendo más confianza. Paraece que estaba equivocado porque tras preguntarles todos/as me responden correctamente. Saben que están generando las preguntas que el próximo día tendrá que resolver otro grupo.

9:53 Parece que el grupo 3 está más retrasado que los demás. Las preguntas que han hecho son un poco extrañas (ver wiki) y paraece que no las han puesto en el orden que corresponde, no concordando así con el croquis que realizaron de las Moreras durante la sesión segunda.

9:53 - Yolanda pregunta al grupo 3 si han terminado. Les quedan 2. Una niña riñe a la otra que estaba navegando (creo que se llama Henar), le dice que deje eso. Yolanda les está ayudando. Discuten entre ellos sobre quién ha hecho cada pregunta. Parece que están algo enfadados.

9:54 - Del grupo 1 hay tres niños que no están siguiendo la actividad, y los juegos preliminares anteriores se vuelven más escandalosos. El grupo 3 sigue igualmente dividido. La compañera del grupo 3 que en esta sesión está con el pc a sus temas es la misma del día anterior que llevaba el ipad en su grupo. Corroboro que es Henar.

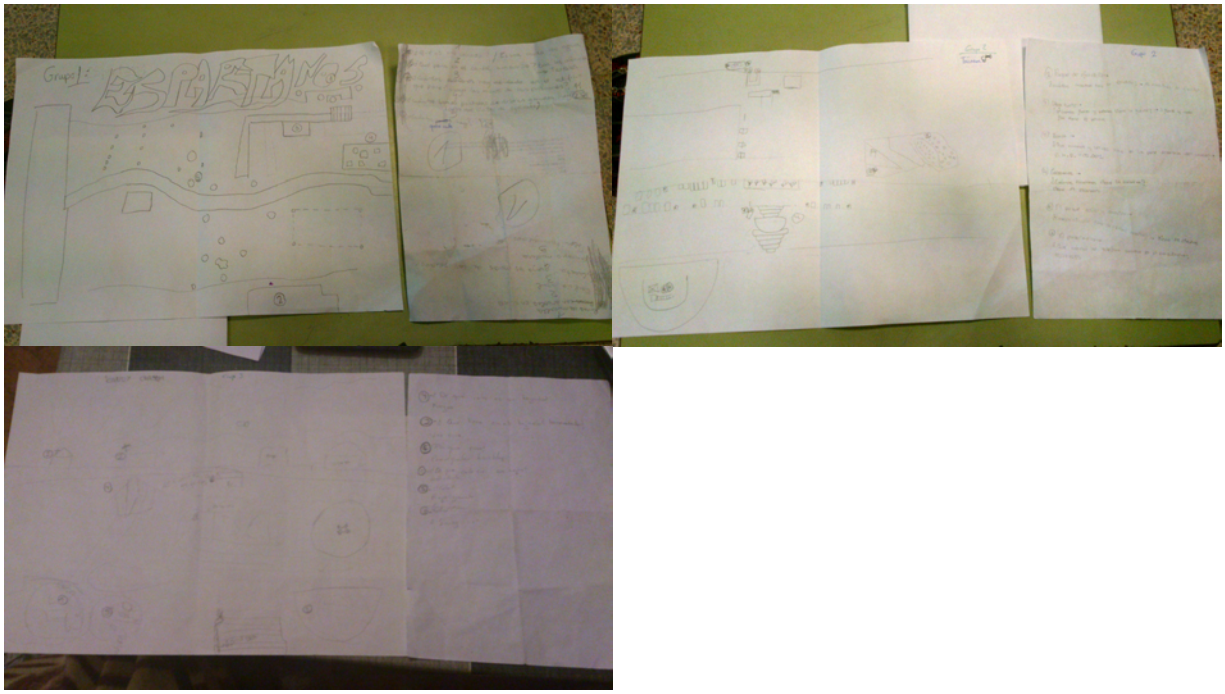
9:55 - Yolanda se sienta con el grupo 3 y les ayuda a terminar.

9:56 - El grupo 2 ha puesto 2 preguntas en la pregunta 5 (ya que pusieron dos balizas por si acaso el barco no estaba).

9:57 Los chicos se revolucionan un poco. Borja y Yolanda le piden a Gabriel del grupo 1 que salga un rato de clase. Lo hacen sin agresividad. Borja y Yolanda ayudan al grupo 3.

9:58 Termina la sesión.

Fotos de los materiales en papel con los que han trabajado



Copyright © 2011 GSIC EMIC

[error_add_log]

ANEXO 36

Informe Evaluación experiencia Gonzalo de Córdoba. Sesión 5

Design description

Which is the name of the course, program or innovation you are going to evaluate?: A system to orchestrate across-spaces learning situations (GLUEPS-AR buckets)

Evaluand Second Course

Scenario: Technological

Grade: Primary

Climate: Climate other:

Evaluation extension: -1st iteration: Initial design and 2 simulations (WebCollage -->Moodle and WebCollage --> Wiki) -2nd iteration: Final design + real enactment; 5 sessions: -Session 1: Initial presentation in classroom -Session 2: Previous outdoor activity -Sess

Evaluators description:

Students description:

Evaluation approach: -Interpretive paradigm -Engineering/Information Systems methods -Mixed methods in gathering techniques

Data gathering explanation Other: Simulations

Supportive tools: Tablets, mini-laptops, compass, maps, pencils, digital blackboard, Wiki, Google Docs, power point

Perspective To improve/design a tool

Sesión 5: 10/5/2013

Leyenda de colores

Negro: Observación de Iván

Azul: Observación de Juan

Verde: Observación de Nesi

Naranja: Observación de Sara

Magenta: Observación de Asen

- Observadores/as: Sara G., Nesi, Juan, Asen, Iván
- Docentes: Borja, Yolanda
- Lugar: Parque de las Moreras, Colegio Gonzalo de Córdoba

8:25 - Llego al quiosco central de las moreras, el punto de encuentro (al lado del bar de la playa). Al poco llegan Borja, Alejandro, Nesi, Sara e Iván. Empezamos a encender los IPADs y poner el 3G para dejar los usuarios logueados en Junaio y Wiki. Nos damos cuenta de que Borja quitó ayer la geoposición de los buckets de la sesión 5 en donde están las preguntas, y que por lo tanto se ven los Google Docs con las preguntas en la Wiki. Además, uno de los IPADs grandes (con movistar), no dejan acceder por falta de saldo, apareciendo una ventana para cargar saldo. Cargamos con saldo ese ipad. Intento conectarme a glueps con el ipad pero tarda muchísimo. Decidimos ir colocando las balizas. Nosotros colocamos las de la zona en donde el grupo 1 ubicó las balizas (que recorrerá el grupo 2). Viene conmigo Nesi que va poniendo las balizas. Mientras, yo llamo a Javi a GSIC para no perder tiempo con el ipad y le digo que geoposicione esos buckets y vuelva a desplegar. Lo hace.
Volvemos al punto central y vemos que en la ruta que hizo el grupo 3 ha habido bastante lío. Dicen Alejandro y Sara que están balizas y pistas cambiadas. Les pregunto si las han editado con el ipad y las han puesto bien y dicen que no. Le digo a Alejandro que termine de ordenarlas en el papel, que voy a llamar al GSIC para que cambien como él diga en los Google Docs. Borja me dice que habría que geoposicionar también las respuestas del profesor, porque están visibles. Además, me dice que aunque antes pudo editar otros google Docs, no le está dejando editar uno con las respuestas, y que quiere corregir un error. Me pasa el ipad. Lo intento, pero no me deja editar, no sé por qué (no hace nada al pulsar al botón de editar).
Llamo a Javi a GSIC y le doy las indicaciones para que pueda cambiar las preguntas. Lo que me va diciendo Alejandro se lo voy diciendo a Javi. De repente, Alejandro se da cuenta de que me estaba diciendo las pistas mal, y en lugar de poner la pista en la baliza anterior (para que la pista permita buscar la baliza siguiente), estaba poniendo cada pista en la baliza de la propia pista. Así que le digo a Javi que cambie el orden. Lo hace. Mientras tanto , Javi geoposiciona las respuestas en el grupo "profesor". Cuando está todo, despliega. Ya están llegando los niños y Yolanda. Iván y Asen se van corriendo a probar las balizas de uno de los grupos (grupo 3? Si).

8.30 - Tras colocar las balizas y volvernos a juntar, miramos los ipads para ver cuál es el de cada grupo. Tenemos un lapsus temporal al dudar qué ipad va para cada grupo.

9:35 - Ya estamos todos en el punto de encuentro, con los niños. Borja explica la sesión, lo que tienen que hacer. Cuando explica cómo tirar la foto desde el bucket, algún niño protesta y dice que por qué no pueden usar la cámara normal.

9:35 - Borja comienza a explicar la sesión, un ipad y 18 niños. Algunos de ellos están hablando tranquilamente entre ellos sin prestar atención.

9:36 9.36 Una vez que el alumnado ha llegado con la maestra Yolanda, Borja comienza a darles las pautas para desarrollar la actividad; les dice que tienen que hacer la foto con junaio, poner el nombre de la baliza, configurar baliza... Después contestar las preguntas en la hoja de postas. Le pregunta a un niño del grupo 3 que repita lo que tienen que hacer en la actividad, el niño dice: "señalar con el *juaniullo*, poner el nombre de la baliza... y contestar la pregunta en la hoja de postas. Borja les dice que el grupo que mejor lo haga, respetando todo... tiene premio. El premio no lo dice porque sino no lo hacen. Yolanda les advierte al grupo en general que estén atentos.

9:40 - Se reparten los ipads. El grupo 1 protesta porque no le toca el pequeño.

9:40 - Preguntan que cuál es el regalo por ganar. - ¿Hay premio?- Borja les habla sobre los valores.

9:41 - Le doy a Borja el ipad.

9:41 hay dudas de cómo están configurados los ipads... Juan lo aclara y dice que, en caso de duda se "salgan" y vuelvan a logearse

9:44 sigue habiendo confusión sobre cómo están configurados los iPad. Iván, con la ayuda de Juan, sale y vuelve a entrar. Parece que en la configuración previa, hubo confusión al ver las zonas de las moreras porque la imagen estaba al revés.

9:46 - Hay lío con los ipads (estaban intercambiados). Borja separa a los estudiantes en grupos y vuelve a repartir los ipads.

9:48 Juan está preocupado por si se acaba el saldo de la tarjeta 3G. Juan propone que vaya Iván o él con los grupos con las ipads susceptibles de fallar.

9:50 - El grupo 3 está hablando entre ellos y planeando lo que van a hacer, mirando el mapa. Al principio parece que voy a ir con ellos (estoy preocupado por que el ipad grande que no cargamos se quede sin saldo). Pero al final voy a ir con el grupo 2 porque son los que van por la zona donde hemos puesto las balizas. el grupo 2 lleva el ipad pequeño. Con el grupo 3 van Sara y Alejandro y con el 1 Asen, Iván y creo que Borja. No sé cuál de los dos ipads grandes hemos cargado. Pero como con el grupo 1 van Iván y Asen, me preocupa que el grupo 3 se quede sin saldo y Sara y Alejandro no

sepan reaccionar. Así que le digo al grupo 3 que me dejen el ipad y configuro mi móvil como punto de acceso wifi, conectando el ipad por wifi a mi móvil. Le doy mi móvil a Sara y le digo que se quede cerca del ipad por si el 3G no va. Así que desde ese momento me quedo sin reloj y sin cámara de fotos (algunas de las horas de las notas de observación desde este momento pueden ser erróneas). Me voy con el grupo 2, junto con Nesi y Yolanda (Nesi puede tirar fotos con el ipad y el ipad tiene reloj, aunque está unos cuántos minutos adelantado).

09:50 - Tengo todos los dispositivos con distinta hora...por lo que, la hora es orientativa y muy aproximada. Las fotos del ipad tienen la hora correcta pero las anotaciones iban con las del móvil, 6 minutos adelantado.

Grupo 1

9:52 EMPEZAMOS!!!!

10:00 PROBLEMAS. Voy con Iván con el grupo 1. El marcador parece estar mal. Iván prueba logueando con grupo 3 con su movil. Parece funcionar. Viene Borja y se lo decimos... Borja dice que no... Que nos hemos equivocado de zona!!! Vamos a la zona buena... Ya parece estar todo Ok! Baliza 1 Ok

10:08 están buscando baliza 2. Están centrados. Borja dice que se pueden dividir.

10:12 Borja les dice que no empiecen a buscar sin mirar el mapa. Ahora ven un marcador y discuten si es el correcto según el mapa

10:16 muy bien! Encontraron el olivo viejo!! Y se hicieron una foto de grupo.

10:20 baliza 4. Juanillo funciona incluso con marcadores rotos

10:21 Las chicas del grupo 1 son muy activas!!

10:36 terminaron... E Iván sugiere que suban las fotos al bucket ahora que no hay riesgo de problemas por agotamiento de saldo. Borja les va explicando... Pero lo hacen con soltura. Al ver el "corredor" de espera de gluepsar dicen: ¡Qué chulo!

10:49 terminaron de subir las fotos... Tarda demasiado... Pero no parecen impacientarse...

10;50 Borja dice que a clase

Fotos de las balizas tiradas por el grupo 1

Grupo 2

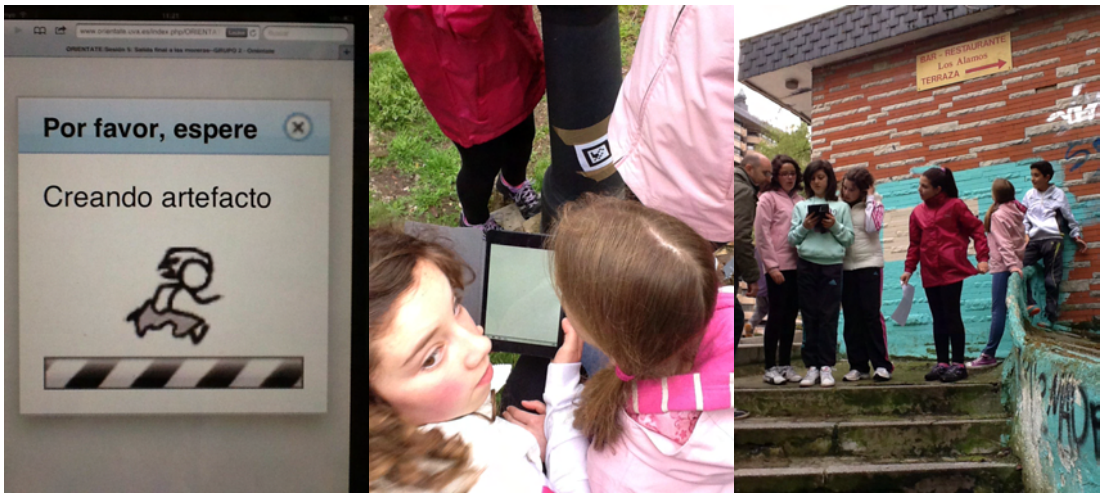
9:57 - Encuentran la baliza que está en un entrante en el río (rocas y medio muro) y discuten sobre lo que es una cascada (la pregunta de la baliza). cuando llegamos ya han escaneado el marcador (han ido corriendo).

10:00 - Les recordamos que tienen que hacer la foto. Nos preguntan cómo se hacía. Les explico cómo se hace con el bucket de la wiki. Hacen la foto y empiezan a hablar sobre la siguiente baliza.

10:00 - Tras crear la foto con éxito uno de los compañeros le dice al primer fotógrafo "Para la próxima te pones tú", con la intención de ir rotando los roles de fotógrafo. Tarda en cargarse la foto.

La siguiente baliza está en una farola junto al bar Los Álamos. Dan una vuelta entera al bar pero no la ven (miran incluso debajo de una piedra grande y en una grieta en el suelo). Finalmente la encuentran. Me pregunta la niña que lleva el ipad cómo se cierra el google docs de la anterior baliza y se lo explico.

10:14 - La foto anterior todavía sigue cargando (el muñequito sigue corriendo). Me acerco, y abro otra página de la wiki. Cuando carga se ve que la foto en realidad ya estaba cargada. Hacen la foto correspondiente a la baliza 2 en el bar.



10:14 - Nuevamente vuelven a cambiar los roles para la utilización del ipad.

10:16 - Vuelven a escanear el marcador para ver la pista de la baliza 3. Se han salido del canal y no saben cómo entrar. Me preguntan. Les digo que hay que escanear el QR code de la hoja de postas (les ayudo).

La foto 2 creo que no se ha subido. Hacen una foto en la baliza 3 (observo cómo hace la foto y la recuerdo que tiene que dar a crear).

Encuentran la baliza 4 y discuten sobre la pista. El ipad lo manejan bien, pero la foto va muy lenta. Se quejan de que las fotos tardan mucho en cargar.

10:30 - Veo que las fotos 2 y 3 no se han subido (y siguen los muñecos corriendo). Les digo que las tiren con la cámara normal y que repitan las fotos 2 y 3, que luego se pueden subir con más tranquilidad.

10:32 - El 3G en el ipad no va muy bien. Tarda en cargar la pantalla.

10:35 - Ven el mapa y localizan la baliza 5 en él. Vuelven a la baliza 3 y a la 2 a hacer fotos con la cámara normal.

10:35 - Volvemos a las balizas 3 y 2 para repetir las fotos. Además de buscar las balizas con rapidez, buscan el diseño, originalidad de la foto o que les

parezca que ha quedado bien.

encuentran la baliza 5 y discuten sobre la pista (cuántos pivotes azules hay). Cuentan los pivotes, se hacen la foto y volvemos al punto central.

10:35 - Para encontrar la baliza 5 desarrollan una estrategia cooperativa sin haberlo preparado (o por lo menos no aprecié la preparación). A lo ancho de la playa se repartieron, fueron avanzando y delimitando la zona hasta visualizar la baliza.

10:40 - Borja me dice que están los dos grupos subiendo a los buckets las fotos que han hecho. Sara me da mi teléfono. Se viene Borja con los de mi grupo, les llama (están en las máquinas de ejercicio) y les explica cómo subir las fotos al bucket.
Un niño dice en broma que a ver si ponen una bomba con el artefacto (refiriéndose al concepto artefacto que aparece en el bucket).

Se quejan de que tarda mucho y comentan que se queda parado el muñeco. Borja les dice que no muevan el ipad y que tengan paciencia.

10:44 - Esperan a que suban las fotos al bucket (ver foto).

10:45 - Se termina de subir una foto. Empiezan a subir la siguiente.

10:45 - Compañeros del grupo que ponían las preguntas vienen a indagar las respuestas del grupo 2. Se ríen porque dicen que han fallado la pregunta de los pivotes azules. Y dicen la respuesta.

10:47 - Termina de subir la siguiente (ha tardado unos dos minutos).

Llega un grupo y dicen que no pueden subir la foto (creo que el grupo 3). Borja decide volver y terminar de subir las fotos en clase.

Volvemos

Fotos de las balizas tiradas por el grupo 2

Grupo 3

9:56 Alejandro y yo (Sara) vamos con el grupo 3 que inician la actividad demasiado rápido y precipitados. Hay una niña en este grupo, que en todo momento ejerce la capacidad de liderazgo para realizar las tareas con el Ipad. Se apresuran a la primera baliza que ven en su camino y que no corresponde a la 1. Comienzan a contestar la pregunta sin haber hecho la foto ni nada...es la baliza número 4 (Foto) en la que están. Alejandro les pide calma y que miren primero lo que tienen que hacer y que vean que esa no es la pregunta 1.

Se dan cuenta que la 1ª baliza estaba situada en la máquina de "la hora" justo al lado de donde estábamos, y que habían quitado el código que habíamos pegado anteriormente.

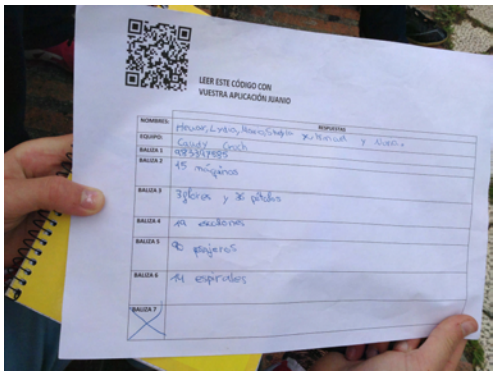
Borja apaece por allí y nos damos cuenta que lo habían tirado al lado de la máquina. Volvemos a poner el código en la primera baliza para que los niños puedan hacer la foto.

La niña que sostiene el Ipad sube la foto al bucket, que lo hace inmediatamente. Le pregunto que si sabe subirlo y me dice que sí. La pregunta de esta baliza se refiere al teléfono que aparece en la máquina, cuya respuesta escribe otra niña que se encarga de llevar la hoja de postas. A continuación, se dirigen a la 2ª baliza que está en la papelera y la pregunta es cuántas máquinas hay en el parque, la respuesta es 15 máquinas.

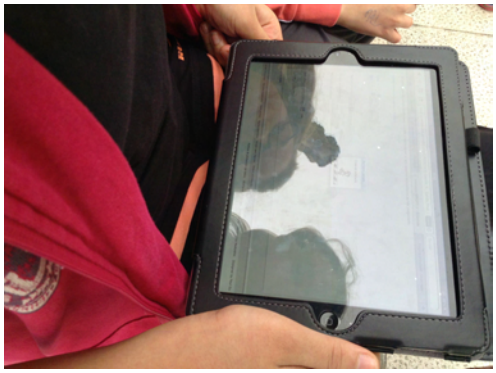
La 3ª baliza es la fuente cuya pregunta es cuántos pétalos hay en las 3 flores. Respuesta: 36 pétalos. LA niña lo anota en la hoja.

Nos dirigimos a la baliza 4 que está en las escaleras y la pregunta al respecto es cuántos escalones hay: 19. Se dan cuenta que las dos primeras balizas se han olvidado de hacer las fotos y las hacen a posteriori. Llegamos a la baliza 5, que está situada en la rampa de acceso al barco del Pisuerga. Desde la rampa, podemos observar que la pregunta 5 se refiere al aforo del barco, que los niños descubren que está escrito en el barco, y pone "capacidad máxima de 90 personas". Por último, finalizamos el recorrido de orientación con la baliza 6, el parque infantil, y la pregunta sobre cuántas espirales hay, la respuesta que dan los componentes del grupo 3 es 14 espirales.

En esta foto, se muestra la hoja de postas con las respuestas realizadas por el grupo 3



10.34 hemos terminado, las 2 ultimas fotos las han subido al bucket a posteriori porque tardaba más de la cuenta...



Fotos de las balizas tiradas por el grupo 3

Nos desplazamos para reunirnos con el respto de compañeros/as en el punto de encuentro. Volvemos al colegio.

10:52 - En el camino de vuelta, pregunto a Borja y Alejandro qué tal ha ido. Borja dice que bien, menos el problema inicial del grupo 3, que entendió mail el día anterior el mail de Sara y pensó que estaban cambiadas ya las preguntas en los Google Docs. Borja dice que ha visto al grupo de Alejandro desperdigados y bastante perdidos. Alejandro dice que no, que no ha estado mal, aunque algunas pistas estaban mal puestas.

10:55 - Viene la niña de un grupo. Se ha subido una foto, pero en el bucket aparecen las fotos 2 veces. Digo que no sé qué puede haber pasado. Borja dice que seguro que refrescando se arregla, refresca, y efectivamente, ya se ven sólo 1 vez las fotos. Dice a la niña que no suba la foto 5, que no quiere que esté pendiente del ipad según anda. Que la suba en clase (la cierra el ipad y la dice que lo lleve).

11:00 - en el camino de vuelta le dice una niña a Borja que le dice que no es posible (imagino que subir la foto) porque se ha cortado la conexión a internet. Borja le dice que no se preocupe que se sube en clase.

11:10 - Ya en clase, están los niños en grupos con los miniportátiles. Borja quiere que comprueben las respuestas. Le digo que en la wiki en los Google Docs de las respuestas se verá un mapa, porque está posicionado. Borja cae en la cuenta. Se va al ordenador de la profesora y me dice que le ponga la URL de glueps-ar que yo me la sé mejor (mientras se va a hablar con un grupo). Abro glueps-ar con el usuario de borja y le digo que ya lo tiene. Le digo a Asen que grabe lo que va a hacer Borja. En ese momento llega una niña con el portátil y me dice que se le ha ocultado la barra de tareas y no sabe qué hacer (que pasa mucho). Parece como si el escritorio fuese mayor que la pantalla. Mientras intento arreglarlo, Borja quita en glueps-ar el geoposicionamiento de los Google Docs con las respuestas y despliega. Al final la niña del miniportátil, prácticamente por su cuenta, reinicia el mini-portátil.

11:14 para que las respuestas no se viesen en la wiki, Borja las había geoposicionado. Ahora cambia la configuración en menos de un minuto y re despliega.

11:15 los grupos empiezan a ver las respuestas

11:15 En el grupo 3, se les apaga el portátil y tienen que coger otro. Van a comprobar en su grupo si está todo bien... hay una foto que no termina de subir. En el grupo 2, ya han terminado y están haciendo sus cuadernos, tienen todas las respuestas bien.

11:16 El grupo 1 comprueba que tiene bien todas las respuestas... ¡¡ESPARTANOS!!

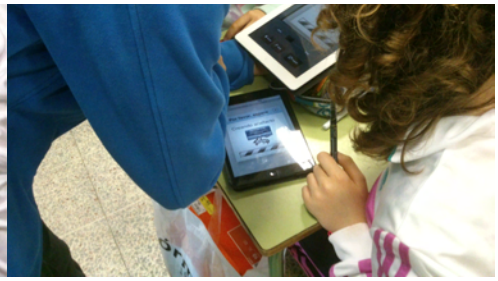
11:18 el grupo 1 comprueba que todo está ok y se ponen a ver "sus fotos de la victoria" accediendo a su bucket de la wiki desde uno de los mini portátiles del aula (sin problema aparente por cambiar de dispositivo y de "espacio")

11:20 - Iván me dice que no se ve el bucket en el grupo 2 (en el tablet). No carga bien. Después de hacer alguna prueba, tengo que cerrar y abrir nuevamente el navegador y ya va.

11:22 - El grupo 3 se queja de que la foto no carga. El grupo 2 está subiendo una foto al bucket.

11:22 se ponen a escribir en el cuaderno sus reflexiones

11:23 - Termina de subir la foto del grupo 2 (ver imagen del bucket subiendo foto y otra del bucket con la foto subida).



11:25 - Discuten los grupos entre sí por las respuestas que tienen bien o mal (están los grupos en la wiki viendo las respuestas y comparando con lo que han hecho). Se arma una discusión buena entre los grupos 1 y 2 casi a grito pelado. Escucho que si una niña se ha puesto a llorar, pero hay confusión y no me entero bien.

11.25 - En el grupo 2 no consiguen ver en un pc sus respuestas. Viene Borja y les dice que cambien de navegador, estaban con explorer y que opten por Firefox. Como anteriormente un grupo verbalmente les dijo una respuesta al grupo 2 (estaban contrastando para ver si eran los ganadores), estos cambiaron la respuesta tras acabar la prueba.

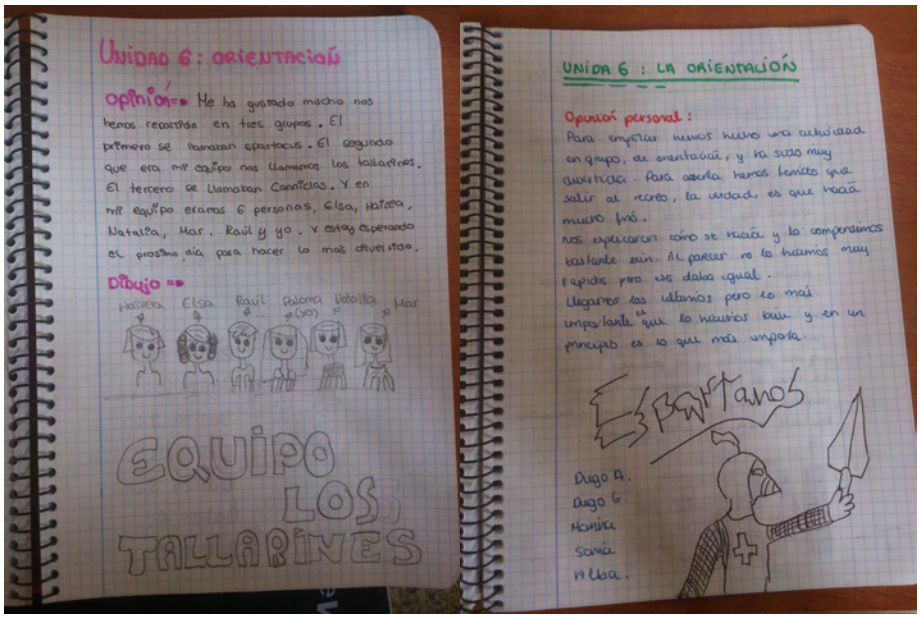
11:27 - Borja explica a un grupo que la pista de la matrícula del barco la tuvieron que cambiar sobre la marcha porque habían borrado la matrícula

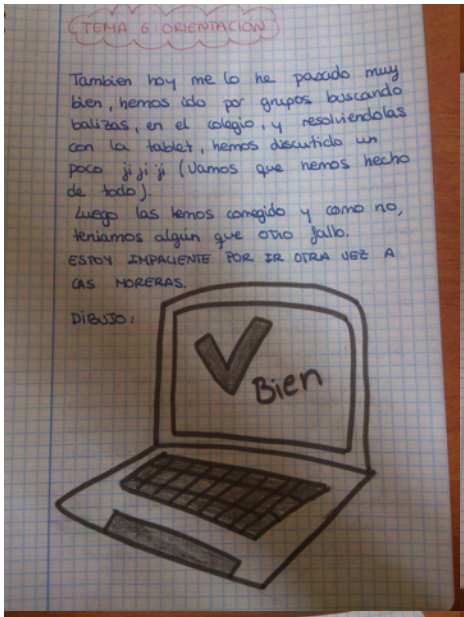
11:30 - Borja explica que la plataforma (la wiki) la van a tener ahí puesta, y las fotos, por si quieren consultar cosas de orientación, o para revisar lo que han hecho. Pregunta si les ha gustado la experiencia y dicen que sí. Los niños del grupo 1 cantan "esos profes como molan" y suena la alarma del recreo.

Borja dice que el martes traigan los cuadernos y que les dirá el grupo ganador. Borja les está explicando que van a tener todo en la web de "oriéntate".

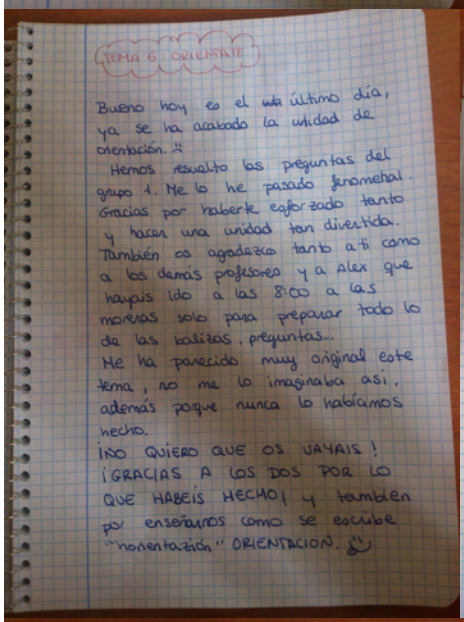
Posteriormente, subo yo las fotos correspondientes a las balizas 2 y 3 del grupo 3, que no les dio tiempo a subirlas al bucket. Además, en el ipad no había foto de la baliza 2, así que subí una foto que había hecho Sara en su observación

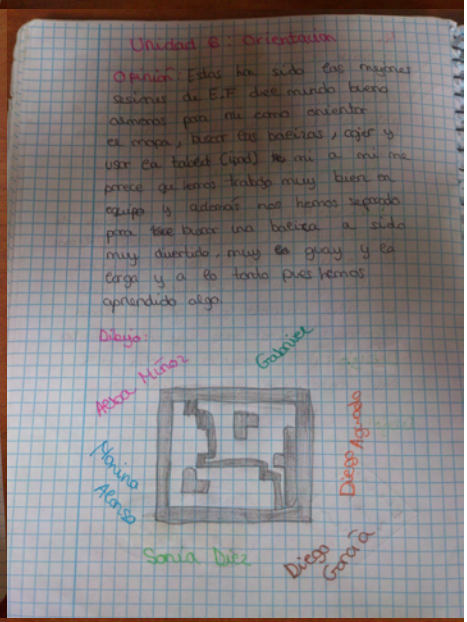
Actualización del día 17/5/2013: Borja nos dijo ayer que habían ganado los Espartanos (Grupo 1). Además, nos mandó unas cuántas fotos de cuadernos de los niños.

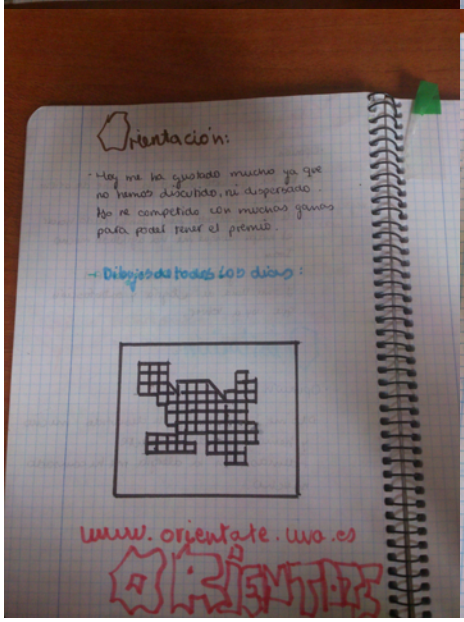



TEMA 6: ORIENTACION
Tambien hoy me lo he pasado muy bien, hemos ido por grupos buscando balizas, en el colegio, y resolviendolas con la tablet, hemos discutido un poco jijijij (Vamos que hemos hecho de todo).
Luego las hemos corregido y como no, teniamos algún que otro fallo.
ESTOY IMPACIENTE POR IR OTRA VEZ A LAS MORERAS.
DIBUJO:
Bien

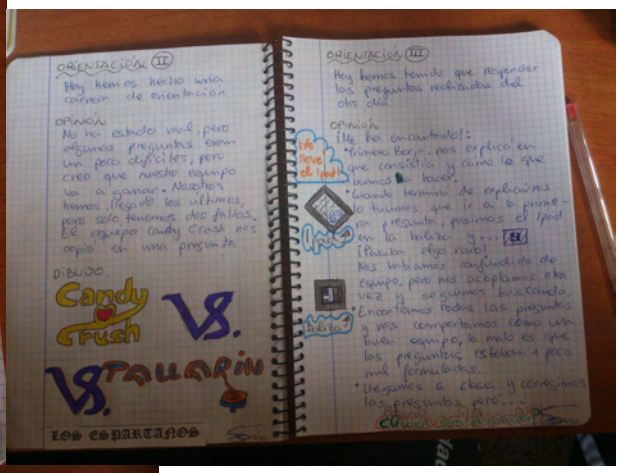
DIBUJO:
TALLARINES
KANDY CRAS
ESPARTANOS


TEMA 6: ORIENTATE
Bueno hoy es el último día, ya se ha acabado la unidad de orientación.
Hemos resuelto las preguntas del grupo 1. Me lo he pasado fenomenal. Gracias por haberte esforzado tanto y hacer una unidad tan divertida.
También os agradezco tanto a ti como a los demás profesores y a Alex que hayais ido a las 8:00 a las moreras solo para preparar todo lo de las balizas, preguntas...
Me ha parecido muy original este tema, no me lo imaginaba así, además porque nunca lo habíamos hecho.
¡NO QUIERO QUE OS VAYAIS!
¡GRACIAS A LOS DOS POR LO QUE HABEIS HECHO! y tambien por enseñarnos como se escribe "norientación" ORIENTACIÓN.


Unidad 6: Orientación
Opinión: Estas ha sido las mejores sesiones de E.F. diez mundo bueno aprendemos para mi como orientar el mapa, buscar las balizas, ajer y usar la tablet (ipad) a mi a mi me parece que lemos trabajo muy bien en equipo y además nos hemos separado para buscar una baliza a sido muy divertido, muy gracy y la carga y a lo tonto pues hemos aprendido algo.
Dibujo:
Gabriel
Nerea Muñoz
Nerina Alonso
Diego Agudo
Sonia Díez
Diego García


Orientación:
Hoy me ha gustado mucho ya que no hemos discutido, ni dispersado. Yo he competido con muchas ganas para poder tener el premio.
Dibujo de todos los días:
www.orientate.uva.es

SESIÓN 5: ORIENTATE
Me lo he pasado muy bien
ha sido muy divertido
lo unico que nos
un poco con



Copyright © 2011 GSIC EMIC

ANEXO 37

Informe-Observación. Apostolado.Sesión1. 29-4-2013

[design_description]

[design_name]: Prácticum-Ingés-Rosa Clavero

[scenario] [technological]

[climate] []

[evaluators_description]

[evaluation_approach] Paradigma interpretativo-Métodos Mixtos de recogida de datos

[supportive_tools] PDI, libro virtual, libros, fichas-dibujos, power point

Evaluación [first_course]

[grade] [primary]

[evaluation_extension]

[students_description]

[data_gathering_explanation]

Perspectiva [perspective3]

Sesión 1: 29-4-2013

Leyenda de colores

Negro: Observación de Sara

- Observadora: Sara
- Docentes: María y Rosa
- Lugar: Colegio Apostolado del Sagrado Corazón

12:00 Hoy es el primer día que voy al colegio Apostolado, Rosa sale a buscarme a una de las puertas de acceso al cole. En un primer momento, como es aún la hora del recreo, hablo con Ángel (maestro de Cristina, alumna en prácticas) en una pequeña sala de estar y me comenta la relación del colegio con las TIC y lo que se está haciendo. En esos momento entra la directora del colegio, a quien saludo.

Después Ángel me deja en el aula de Rosa (alumna en prácticas) y cambiamos a otra clase.

12: 30 Llegamos a 3ºA (primer curso de 2º ciclo) donde me presenta a su maestra María. Accedo al aula, y Rosa ya está preparada para empezar su sesión. Trae consigo una bolsa de deporte muy grande. ¿Qué habrá dentro?. Me pregunto. Los niños/as también miran con cara de sorpresa.

12.47 Cuando Rosa va a comenzar su sesión, nos encontramos en este aula, la maestra María y otra chica que está revisando actividades en los libros de inglés- que está de práctica y yo (Sara). Rosa está en la tarima del aula junto la mesa y cerca de las pizarras ordinarias y la Smart board. El alumnado está sentado, cuento 10 niños y 10 niñas y nosotras (nombradas anteriormente) estamos en el fondo del aula.

Observo que el aula está equipada tecnológicamente con un portátil, situado en la mesa de la maestra y una Smart board.

La clase comienza, hoy la sesión es de deporte.

Rosa descubre lo que hay en bolsa para la realización de una actividad. Van saliendo algunos niños y les pide que metan la mano y saquen...¡¡¡son balones!!!, de rugby, fútbol balonmano, pelota de tenis...cada balón/pelota se identifica con un deporte... Y todos identifican el balón en inglés. Los niños/as están motivados

12.51 Rosa presenta hojas de colores con dibujos con deportes (que pega en la pizarra ordinaria) para que identifiquen el balón con el deporte relacionado.

Los niños levantan la mano para salir a la tarima y decir el deporte que Rosa señale.

Les pregunta Rosa que sí juegan a alguno de los deportes presentados.

13:00 Los niños sacan el cuaderno y apuntan "at the sports center" unit 7

Rosa emplea el USO de TIC, utiliza la smart board para escribir en primer lugar la fecha y después un listado de deportes. Los niños copian los deportes puestos en la pizarra.

13:11 Rosa pregunta que sí han terminado de copiar, pero aún no lo han hecho

Rosa pregunta a la maestra María que sí puede poner el usb

A su vez, la maestra de Rosa, permanece en el aula, en una silla al lado mío, revisando los cuadernos de los niños/as.

13:19 Rosa dice a los niños/as que se levanten. Les manda hacer running, tennis...imitar el deporte, así saben como se practica.

Les manda callar porque el ruido es excesivo. Sit down!

Les pregunta si hay dudas. Dicen los niños que NO.

Next week-les propone la siguiente actividad-olimpiam parade- para ello les presenta un pequeño ppt que les pone en la PDI y les explica la actividad-se agruparán los niños por los colores y aros olímpicos- tienen que hablar de un deporte y tendrán medalla (2 semanas de preparación)

13:30 la clase concluye.

En esta sesión se ha utilizado mínimamente el uso de tecnología. Simplemente se ha aplicado por la alumna en prácticas la PDI como escritura de los deportes y la presentación en ppt para explicar la actividad olimpiam parade

Copyright © 2011 GSIC EMIC

ANEXO 38

Informe-Observación. Apostolado.Sesión2. 30-4-2013

[design_description]

[design_name]: Prácticum-Inglés-Rosa Clavero

[scenario] [technological]

[climate] []

[evaluators_description]

[evaluation_approach] Paradigma interpretativo-Métodos Mixtos de recogida de datos

[supportive_tools] PDI, libro virtual, libro

Evaluación [first_course]

[grade] [primary]

[evaluation_extension]

[students_description]

[data_gathering_explanation]

Perspectiva [perspective3]

Sesión 2: 30-4-2013

Leyenda de colores

Negro: Observación de Sara

- Observadora: Sara
- Docentes: María y Rosa
- Lugar: Colegio Apostolado del Sagrado Corazón

10:55 Me encuentro en el pasillo esperando a Rosa y hablo con la maestra María que cambian de clase.

11:00 Estamos en la clase de 3º A. Hoy tocaba clase de gramática en la sesión anterior: los verbos, presente, pasado y futuro, Rosa cierra la smart board. Inincia la sesión enlazándola con la del día anterior, los deportes. *at the sports centre (unit7)*

Se trata de una actividad interactiva con la PDI, tienen que hacer click en las imágenes que son deportes.

Mientras, a mi lado hay una niña sentada haciendo deberes, y a su otro lado la maestra.

Los niños están motivados, les pregunta Rosa que qué deporte es.

La maestra aprovecha para ir revisando los cuadernos del alumnado, llama la atención a Pablo y le dice que vaya donde está. Le reprimenda en voz baja...llama a Gonzalo, para que copie en casa en el cuaderno...

María, le comenta a Rosa cómo se hace para poder escuchar el audio del deporte que aparece en la PDI, le dice que pinchando en la imagen; a su vez un niño/a va saliendo y escribe el deporte que es en la PDI antes de escucharlo.

En este caso salen dos niños: uno adivina el deporte y otro niño lo escribe porque el primero dice no saber...Escuchan el deporte y lo escriben. Basketball, football, baseball...listen and repeat.

Aprendizaje por repetición. Ensayo-error....

11:20 Rosa dice: “Go to the page 52” Lesson 3 on the other side. Listen. Escuchan un diálogo de niños sobre los deportes que están jugando en la PDI.

A la vez que escuchan pueden ir leyendo los diálogos en la PDI y en el libro.

Rosa pregunta si han entendido todas las palabras. Dicen: "NO"

Rosa les manda releer los diálogos y subrayar sobre el libro las palabras que no entiendan.

11:24 la maestra María se levanta y se acerca a la mesa donde se encuentra Rosa y comenta con ella la actividad. Los niños/as a su vez, parece que han terminado de releer y de subrayar las palabras que no sabían, y hablan entre ellos. Empiezan a decir las palabras que no han entendido su significado: "about", "laber", "children". Rosa marca las palabras que los niños no saben con un círculo azul y dibuja y explica el significado de cada palabra. La maestra Miriam les comenta a los niños/as que nadie se ríe porque no se sepa una palabra porque "children" ha causado asombro entre los compañeros. Ya que uno de ellos ha dicho no saber su significado. La maestra dice:"aquí estamos para aprender, parece que todos sabéis mucho de inglés..."

11:35 Escuchan la historia con el libro cerrado, Rosa dice: only listen!

11:37 Realizan una la actividad relacionada con el texto escuchado y leído en PDI y libro trantando de encontrar en qué imagen está la frase que dice la actividad.

Rosa les pide que cierren el libro.

11:42 Les reparte hojas para hacer una actividad de deportes. Tienen que ponen en cada dibujito del deporte el número de la palabra que la identifica, se ponen de inmediato a hacerlo, tienen 5 minutos para hacerlo.

Mientras Rosa pone la fecha de hoy en la PDI. Y les escribe una actividad para traducir que previamente ha preparado y que va copiando fijándose en sus apuntes.

"A nosotros nos gusta el baloncesto"

"A él le gusta la gimnasia"

"A ti te gusta el ping-pong"

"A vosotros os gusta el ajedrez"

Les dice: ¡esta actividad es para el jueves! Y también un examen del verbo like y vocabulario.

Los niños le preguntan cosas continuamente.

Rosa recoge las hojas de la actividad anterior.

Rosa comienza otra actividad. Reparte un papel y les dice que es un secreto. Los niños/as exclaman! y comentan entre ellos. Ella les explica la actividad. Tienen que hacer el sonido del animal que les ha tocado en el papel. Están levantados alrededor de la clase.

Se agrupan por animales y así saben también el color del aro olímpico que les corresponde relacionado con la actividad que explicó en sesión anterior. Los niños se alteran...están todos en pié. Además ahora toca recreo...cogen sus almuerzos y abrigos...

12:00 Termina la sesión. En en transcurso de la sesión de hoy, Rosa en todo momento ha utilizado la PDI. Uso didáctico con TIC.

Rosa me comenta al finalizar la sesión que tenía otra actividad planificada para hacer pero que no le ha dado tiempo...

La sesión ha sido muy dinámica, el hecho de hacer actividades con una breve temporalización ha ayudado a la motivación de los niños; con el uso de la PDI se han mostrado participativos y a la hora de salir a la pizarra siempre hay bastantes brazos levantados.

Copyright © 2011 GSIC EMIC

ANEXO 39

Informe-Observación. Apostolado.Sesión1. 14-5-2013

[design_description]

[design_name]: Prácticum-Inglés-Crsitina Nieto

[scenario] [technological]

[climate] []

[evaluators_description]

[evaluation_approach] Paradigma interpretativo-Métodos Mixtos de recogida de datos

[supportive_tools] PDI, libro virtual, libro, actividad con web spelling city, actividad con web smart.

Evaluación [second_course]

[grade] [primary]

[evaluation_extension]

[students_description]

[data_gathering_explanation]

Perspectiva [perspective3]

Sesión 1: 14-5-2013

Leyenda de colores

Negro: Observación de Sara

- *Observadora: Sara*
- *Docentes: Ángel y Cristina*
- *Lugar: Colegio Apostolado del Sagrado Corazón*

La sesión observada es el curso de 4º A Primaria (2º curso de 2º ciclo). Me encuentro con Ángel y Crisitina en el pasillo y charlamos previamente antes de acceder al aula.

9:04 Entramos en el aula. Ángel me presenta, les dice a los niños que hoy somos 3 profes en clase.

Empezamos la clase con oración porque es el mes de mayo así que el primer cuarto de hora se dedica a escuchar la oración que proviene de la megafonía general del colegio.

Los niños están hablando entre ellos, Ángel les manda callar ya que apenas escuchan la oración...
Ángel está comentando cosas con Cristina antes de iniciar la sesión. Mientras Cristina está viendo cosas en el portátil

El aula está provista de una pizarra digital y un portátil.

Este curso de 4º A está compuesto por 25 niños, 15 niñas y 9 niños (aunque hay una silla vacía)

Cristina comienza la clase de inglés. 9:14 abren el cuaderno para corregir la actividad 3 de la unidad 7
9:15 Cristina calibra la pizarra digital. La actividad es sobre las asignaturas y hay que poner “cross or tick”. Sale una niña para realizar la actividad en la PDI

La niña va rellenando los cuadros correspondientes
Sale otra niña para realizar la actividad cuatro, mientras el resto de niños/as van corrigiendo en sus cuadernos.
Cristina les explica que hay una errata en el libro y que las asignaturas cuando se escriben comienzan por mayúscula. La niña va completando las asignaturas.

1-Están con un ejercicio de audio, tienen que ir poniendo en las columnas las asignaturas por sílabas en las 3 columnas que aparecen en la actividad
2-Cristina en la actividad ha maximizado mucho la PDI y lo deja así, no lo minimiza (parece que no ve muy bien dónde realizar dicha acción) y tiene que ir bajando la secuencia para que lo vayan viendo mientras que los niños van escuchando (Destreza TIC).

9:30 Cristina les manda cerrar el cuaderno. Y van a hacer vocabulario en una lista creada por ella en esta web www.spellingcity.com donde puedes crear listados con el vocabulario que quieras.

A su vez, Ángel el maestro, me da su enlace a la web para que pueda ver los listados que él tiene creados http://www.spellingcity.com/ferenglish/

9:36 En la siguiente actividad, hay que adivinar una palabra, los niños van saliendo a la PDI y van poniendo una letra a ver si dicha letra está en la palabra por descubrir.

Uno de los niños acierta la palabra que es la asignatura *Gymnastics*

9:41 A continuación, pasamos a otra actividad. Cristina les pregunta si se acuerdan de las preposiciones.
Tienen 2 minutos para recordarlas, Cristina requiere la atención de Ángel el maestro para el ordenador.
Cristina les pide al primero y último de cada fila una hoja. Ángel está ayudando a Cristina con el ordenador, al parecer hay algún problema, no encontraba la ubicación del archivo de la actividad a realizar.

Esta actividad la ha creado Cristina con la aplicación web smart. Es la imagen de un salón de una casa compuesta por objetos, animales y personas. Observan la imagen, porque desaparecerá todo lo que hay en ella.

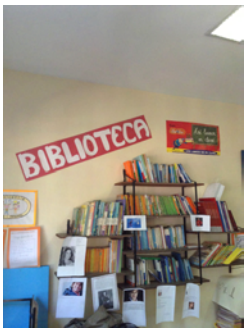
Se agrupan por filas, Cristina pone números a los grupos. Cada grupo tiene que ir haciendo frases con las preposiciones según la colocación del objeto de la imagen que elijan.

9:50 tienen 4 minutos para poner un listado en la hoja de las cosas. La frase puntúa y si repiten lo que otro grupo ha dicho puntúa de menos.

Finalizan los 4 minutos.

9:55 Cada grupo va diciendo una frase (con la preposición) y van dibujando en la imagen el objeto que han dicho.

10:00 La sesión ha finalizado.
Ángel en todo momento le da pautas y le aconseja a Cristina
Cristina les manda actividades para realizar en casa, los niños sacan las agendas y las apuntan; página 66, actividades 5 y 6.



En el fondo del aula, hay una estantería con revistas, libros y diccionarios en inglés y que el alumnado puede disponer de ello en todo momento.

Copyright © 2011 GSIC EMIC

ANEXO 40

Informe-Observación. Apostolado.Sesión2. 14-5-2013

[design_description]

[design_name]: Prácticum-Inglés-Cristina Nieto

[scenario] [technological]

[climate] []

[evaluators_description]

[evaluation_approach] Paradigma interpretativo-Métodos Mixtos de recogida de datos.

[supportive_tools] PDI, libro virtual, plataforma Edmodo

Evaluación [second_course]

[grade] [primary]

[evaluation_extension]

[students_description]

[data_gathering_explanation]

Perspectiva [perspective3]

Sesión 2: 14-5-2013

Leyenda de colores

Negro: Observación de Sara

- Observadora: Sara G.
- Docentes: Ángel y Cristina
- Lugar: Colegio Apostolado del Sagrado Corazón

10:00 2ª sesión en el curso 4º B. Nos trasladamos al aula. Ángel y Cristina empiezan a hablar con los niños, en esta clase son 25 niños, 11 niñas y 14 niños. Ángel me presenta y les dice a los niños/as que van a explicarme en qué consiste la plataforma que utilizan -Edmodo- y cómo la manejan. Entramos en edmodo (red social-plataforma educativa gratuita que permite la comunicación entre alumnado-maestro en entorno cerrado y privado a modo de microblogging). Una de las niñas se presta voluntaria y sale a realizar la presentación con el maestro. Primero accede a la plataforma, desde el portátil del aula con su usuario y contraseña y se dirige a realizar las acciones en la PDI.

10:16 me explican la plataforma, la niña y algunos de sus compañeros/as levantan la mano para contar cosas de la plataforma. Tienen acceso los cursos de 4º y 5º. Los cursos en los que da clase Ángel. Ahí les va poniendo actividades de las asignaturas, comentarios que pueden hacer, también pueden dar permiso a los padres para acceder...tienen calendario con las tareas a realizar...las correcciones hechas por el maestro...exámenes...avisos...

Esta primera parte de la sesión ha estado Fernando comentando todo lo que tiene que ver con la plataforma.

10:35 A continuación, Cristina toma el testigo de la clase, realizando actividades de matemáticas en la PDI. Algunos de los niños van saliendo a la pizarra y van haciendo las actividades de medida propuestas. Los demás compañeros/as van resolviendo las actividades en su cuaderno...

11:44 continuamos realizando actividades...km, hm,...incluso una niña pone la tabla de medida en la pizarra ordinaria para hacer las cuentas para el cambio de medida...

En las actividades que van realizando, al concluirla te dice los errores cometidos en las respuestas y los aciertos.

Asimismo, a la vez que el alumnado va realizando los ejercicios con Cristina, Ángel me comenta varios temas relacionados con el colegio, temas que tienen que resolver, burocracia, exigencias de la Junta,...

11:00 La clase concluye.

Copyright © 2011 GSIC EMIC

ANEXO 41

Informe-Observación. Ana de Austria.Sesión1 3-5-2013

[design_description]

[design_name]: Prácticum-Ingés-Sara Herrero

[scenario] [technological]

[climate] []

[evaluators_description]

[evaluation_approach] Paradigma interpretativo-Métodos Mixtos de recogida de datos

[supportive_tools] mini-portátiles, PDI, web del colegio, libro virtual

Evaluación [first_course]

[grade] [primary]

[evaluation_extension]

[students_description]

[data_gathering_explanation]

Perspectiva [perspective3]

Sesión 1: 3-5-2013

Leyenda colores

Negro: Observación de Sara G.

- Observadores: Sara V. y Sara G.
- Docentes: Sara y David.
- Lugar: CEIP Ana de Austria (Cigales)

Llegamos al CEIP Ana de Austria, en Cigales, Sara (alumna en prácticas) nos está esperando en la entrada del colegio, Sara V y yo (Sara) subimos con ella a la primera planta. En ese m

encontramos con el Director del Colegio, Antonio, con el que nos paramos a hablar un instante.

Poco antes de entrar en el aula, Sara nos comenta que desarrolloa el aprendizaje por tareas. Accedemos al aula de 5º B

13:00 En el aula de 5º B estamos las 3 Saras (2 observadoras y la alumna en prácticas) y David, el maestro.

La clase está equipada con una Smart board con ordenador de sobremesa y un aula móvil con mini-portátiles.

Sara comienza la clase de inglés, los 18 niños/as que componesn 5º B están agrupados de 3 en 3 con un mini-portátil por grupo.

La sesión de hoy es sobre las vacaciones, inicia su clase en inglés. De fondo en la PDI, Sara tiene abierto el PLE (entorno personal de aprendizaje) que ha creado.

Les pregunta Sara sobre Easten holidays, ¿cuándo son?. Los niños tratan de responder.

13:13 A continuación, Sara les pone un vídeo con una canción con los meses del año en inglés y comienzan a cantar.

Seguidamente, les pregunta: Summer holidays at school?. Sara les habla de si las vacaciones son iguales en España que en Inglaterra.

Sara desarrolla la mayor parte de la clase hablando en inglés. Va diciendo mes a mes qué vacaciones hay relacionadas con Inglaterra y va preguntando a los niños/as diferencias y simili

Sara dice que muchas veces depende de la cultura del país.

Sara les dice que van a hacer la task number 3. Para esta tarea utilizan los mini-portátiles. Y tienen media hora para realizar la actividad. Sara les explica cómo hacerlo. A cada alumno l

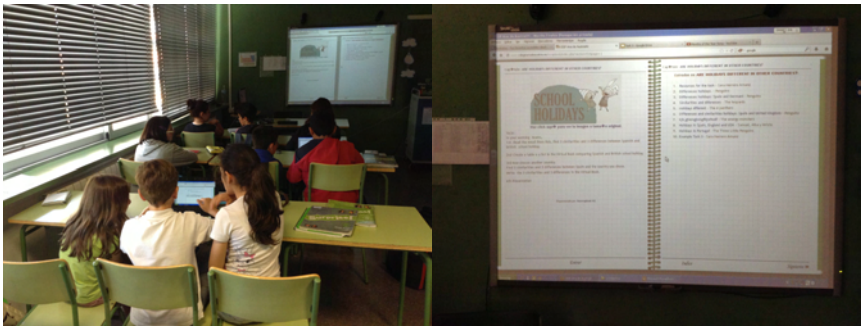
que tienen que desempeñar en el grupo.Un secretario que escriba, el portavoz (el que presente el próximo día), el diseñador. Les pide realizar 3 diferencias y 3 similitudes entre España

lo realicen en el libro virtual que se puede acceder desde la web del Colegio http://www.colegioanadeaustria.es A continuación, acceden con un usuario y contraseña para realizar la act

Parece que en algunos grupos hay problemas con la red, Sara está tratando de resolver el problema tecnológico en dos grupos. En un grupo les pregunta que si lo han cerrado bien...

Sara ha solucionado el problema pero le reclaman de nuevo. Otro niño le dice que dónde hay que dar para realizar la actividad, Sara le dice que dé a escribir.

Sara les sigue explicando al grupo del final del aula formado por 3 niños, qué tienen que hacer



13:33 Mientras, el maestro le está echando la reprimenda a un niño que no ha hecho alguna actividad en su cuaderno, y le dice que tiene que ser más responsable.

Sara sigue resolviendo dudas y viendo lo que hacen. En todo momento le reclaman. Para resolver dudas sobre la actividad o dudas tecnológicas.

El maestro está sentado y sigue revisando las agendas de los niños/as, a algunos de ellos les sigue llamando la atención porque no las hacen.

13:37 Sara les dice que tienen que terminar la tarea en 20 min.

Los niños comienzan a alterarse.

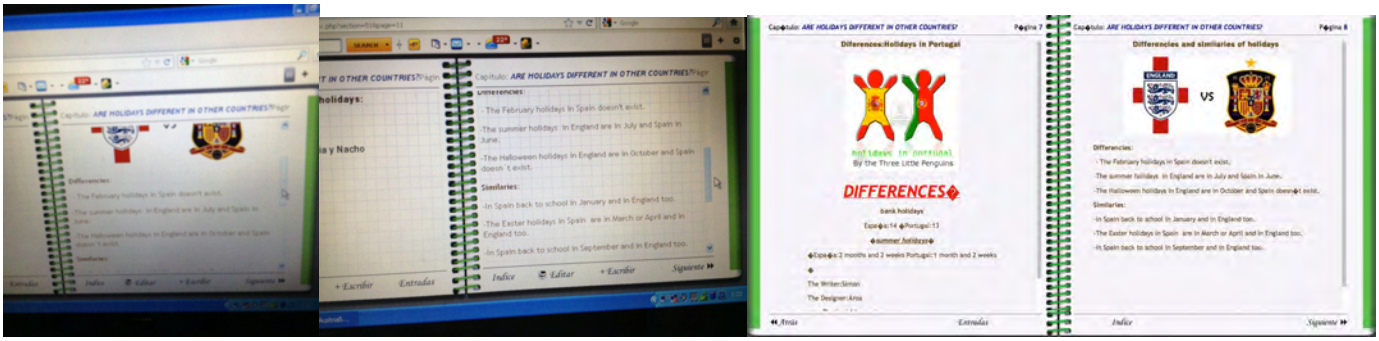
Una de las niñas del otro grupo del fondo se va fijando en el libro para hacer la actividad.

13:50 Sara enseña a otro grupo a cortar y pegar texto con el ordenador. Suben imágenes al cuaderno virtual, buscan banderas en google de España e Inglaterra.

13:57 Sara dice que hay que recoger. Les pide silencio. Cuando dice 1,2,3 (estrategia didáctica) todo el mundo callado.

Dice que se compruebe que han cerrado bien la sesión en el ordenador, lo apaguen y en orden, metan los portátiles en su correspondiente enchufe en el carrito móvil.

Algunas actividades realizadas por los grupos



Copyright © 2011 GSIC EMIC

ANEXO 42

Informe-Observación. Ana de Austria.Sesión2 8-5-2013

[design_description]

[design_name]: Prácticum-Ingés-Sara Herrero

[scenario] [technological]

[climate] []

[evaluators_description]

[evaluation_approach] Paradigma interpretativo-Métodos Mixtos de recogida de datos

[supportive_tools] mini-portátiles, PDI, web del colegio, libro virtual

Evaluación [first_course]

[grade] [primary]

[evaluation_extension]

[students_description]

[data_gathering_explanation]

Perspectiva [perspective3]

Sesión 2: 8-5-2013

Leyenda de colores

Negro: Observación de Sara

- Observadora: Sara G.
- Docentes: Sara y David.
- Lugar: CEIP Ana de Austria (Cigales)

La sesión de hoy es con el curso 5º C, el aula se encuentra nada más entrar al colegio por la puerta de acceso. La opción de utilizar el aula móvil con los mini-portátiles se ha descartado por la dificultad de transportarlo, por lo que Sara ha optado para esta sesión en llevarles al aula de informática que se encuentra en el primera planta del colegio.

13:00 Subimos con el alumnado al aula de informática donde Sara va a iniciar su sesión de inglés. La clase de 5º C está compuesta por 20 niños de los cuáles 9 son niñas y 11 niños

13:08 Sara les manda sentarse en el suelo debajo de la PDI. Va a hacer un juego previo a la realización de la actividad. Les explica que tienen que poner una historia en un papel, escribir una frase y doblar el papel con la acción puesta. las acciones van a ser: Who, what, where, when. Deben doblar y pasar el papel a la derecha a otro compañero/a. De este modo, vamos a tener una historia escrita.

A su vez, me comenta David, que esta clase es muy heterogénea y complicada. No hacen las tareas.

David comienza a reñir a algún niño porque no prestan atención a lo que Sara está explicando. Sara coge un rotulador y escribe en la pizarra ejemplos de la acción que tienen que ir poniendo en el papel.

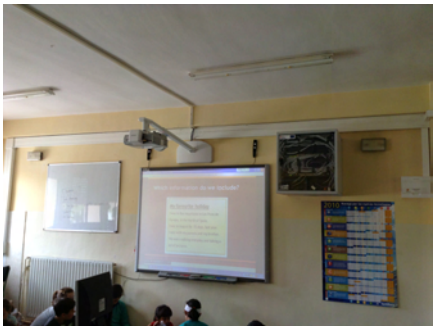
Ej: Simón, was dancing, on the beach/in the river, Yesterday/In january

Los alumnos/as paran la clase continuamente con dudas y distracciones, hablar entre ellos...David castiga a un niño por no prestar atención y le manda al final de la clase, de pié.

Sara les pregunta a los niños/as en relación con la actividad, el por qué de hacer esto. Una niña dice que es porque van a tener que hacer una actividad en el ordenador. Otro niño dice es para construir frases...y en realidad esto último es la finalidad de la actividad.

13:27 Sara les explica la actividad que van a realizar.

Se titula My favorite holiday. Vemos ¿Qué información tiene este cuadrado? Where, when, who and what do you do?...



Sara les dice que para la tarea a realizar, hay que elegir país y título.

Sara lo abre en el blog del colegio y lo tienen que crear e incluir en la wiki del colegio de tercer ciclo. Qué acciones puedes hacer, dónde vas de vacaciones, cuándo...

13:31 Una vez explicada la actividad, los niños se sientan en los ordenadores de sobremesa para realizar la actividad en 30 minutos.

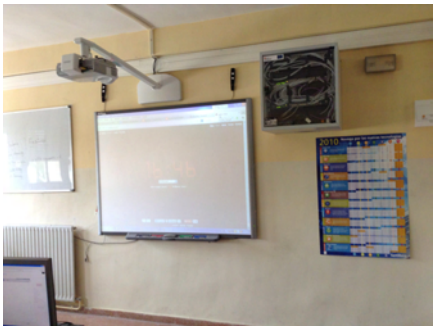
Se agrupan en 6 grupos y Sara les va asignando a cada grupo una letra: A, B, C, D, E, F. Hay 2 grupos de 4 y los demás son de 3. Les dice que tienen que hacer clic en el “editar”, de e modo les aparece

la barra de herramientas de la wiki de tercer ciclo de la web del colegio para que comiencen a editar y Sara les explica cómo hacerlo escribiendo cuando pinchen en "final task"

http://educartic.wikispaces.com/finaltask

En los grupos, buscan imágenes en google, piensan en el país...

Sara les pone el temporalizador en la PDI para que sepan el tiempo en todo momento que les falta para finalizar la actividad.



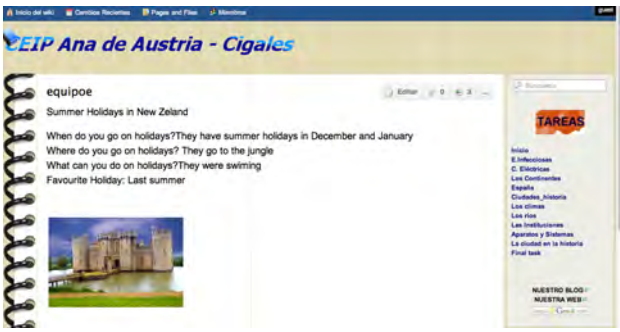
Los niños/as continúan trabajando en la actividad.

Sara se acerca a mí y me comenta que dentro del grupo, en la wiki, no pueden editar a la vez porque sabe el problema de conflicto de edición que existe porque Antonio también se lo dicho. Entonces, quizás piensa en repartir más roles entre los alumnos/as para que no siempre escriban los mismos...aunque siempre lo hace el que mejor se maneja...

Continúa diciéndome que la primera actividad que realizaron, lo hizo para que sepan construir mejor las frases porque me decía que en una sesión previa, se dió cuenta que no construí correctamente las oraciones (sesión de diferencias y similitudes entre España e Inglaterra)

13:49 Algunos de los grupos han elegido países como USA, Francia, Nueva Zelanda...la mayoría de los grupos siguen contestando las preguntas de la actividad. Las siguientes fotos son ejemplos de algunas de

las actividades realizadas por dos de los grupos.



Ya casi es hora de salir, Sara continúa con uno de los grupos y les dice que hagan frases cortas...

13:54 Parece que tres grupos han terminado la tarea, los demás grupos siguen buscando fotos en google...

El tiempo de la actividad ha terminado, se oye un pitido que anuncia que han consumido todo su tiempo para la realización de la actividad de la cuenta atrás que había puesto Sara en l PDI. Les dice que den a "save" y cierren la sesión del ordenador.

13:58 Se empiezan a levantar...Sara les repite que cierren sesión y apaguen ordenador...

Copyright © 2011 GSIC EMIC

ANEXO 43

Informe-Observación. Santa Teresa de Jesús.Sesión1. 14-12-2012

[design_description]

[design_name]: Docente/Alumna-Música-Yayi

[scenario] [technological]

[climate] []

[evaluators_description]

[evaluation_approach] Paradigma interpretativo-Métodos Mixtos de recogida de datos

[supportive_tools] Ordenadores, PDI, programa audacity, Listenyoutube.com (descargar canciones), power point.

Evaluación [second_course]

[grade] [secondary]

[evaluation_extension]

[students_description]

[data_gathering_explanation]

Perspectiva [perspective3]

Sesión 1: 14-12-2012

Leyenda de colores

Negro: Observación de Sara

- Observadora: Sara G.
- Docente: Yayi
- Lugar: Colegio Santa Teresa de Jesús

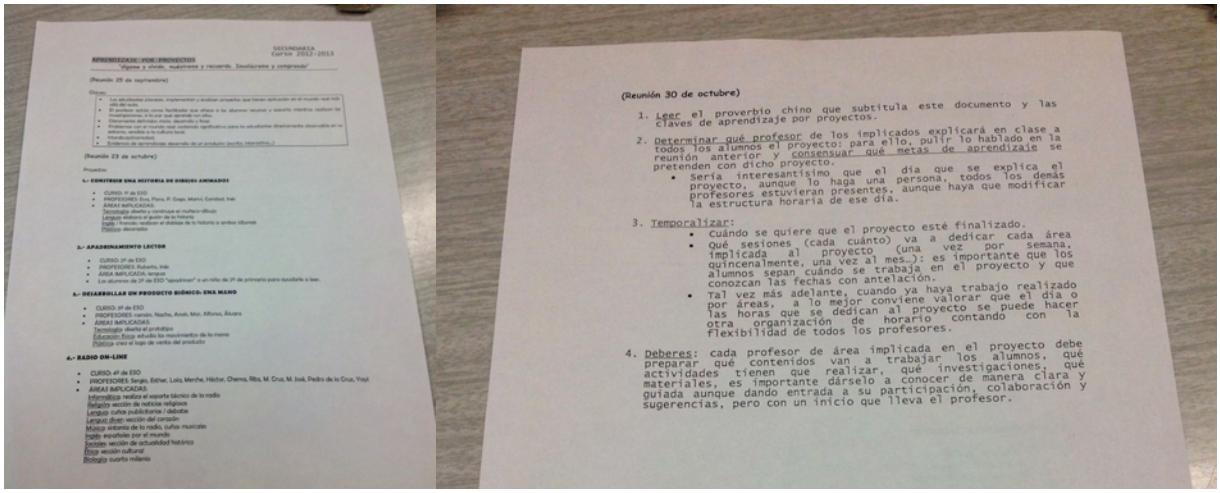
Hoy es la primera sesión de observación y quedo con Yayi en la entrada del colegio. Posteriormente, vamos a la Sala de profesores para que Yayi deje unos libros y me presenta a unos cuantos compañeros/as suyos que me saludan cordialmente. Después seguimos por los largos pasillos del colegio hasta llegar al aula de Informática donde tiene lugar nuestra sesión.

La sesión la iniciamos en la Sala de Informática del Colegio Santa Teresa de Jesús en la asignatura optativa de Música en 4º de la ESO (2º ciclo de Secundaria) que imparte nuestra informante alumna de 2º en el Grado de Educación Primaria y docente en activo.

La sala se compone de 14 ordenadores contando con el de la mesa del profesor/a, un proyector y una PDI. Habitualmente son 14 alumnos/as pero hoy hay 9, 7 chicas y dos chicos.

En una sesión anterior, ya habían comenzado la actividad. Se trata de realizar con el *audacity* (editor y grabador de audio libre) una actividad poniendo música a un eslogan, que previamente han hecho en la asignatura de Lengua. También se descargan música desde Listentoyoutube.com. Esta actividad forma parte de un trabajo que han puesto en marcha este año, basado en el aprendizaje por proyectos como podemos ver en las siguientes fotos.

9:35 en lo que los alumnos/as trabajan Yayi me explica la plataforma digital que utiliza el cole de educ@mos. Me muestra básicamente la parte que utiliza ella como docente. La compartición de carpetas con otros docentes, informes, evaluaciones, notas, asistencias a clase...y el acceso de los padres en la plataforma con su usuario y contraseña para estar al día de todo lo que hace su hijo/a, ver notas, exámenes, citas con el profesorado...



APRENDIZAJE POR PROYECTOS SECUNDARIA
Curso 2012-2013
'Oigame y olvide, maúlleme y recuerde. Involúcrame y comprenderé'

(Reunión 25 de septiembre)

Objeto:

- Los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula.
- Proporcionar ayudas como facilitador que ofrece a los alumnos recursos y asesoría mientras realizan las investigaciones, a la par que aprende con ellos.
- Claramente definido inicio, desarrollo y final.
- Problema con el mundo real, contenido significativo para los estudiantes directamente observable en su entorno, relevancia a la cultura local.
- Artículos, reportajes, etc.
- Evidencia de aprendizaje: desarrollo de un producto (escrito, interactivo...)

(Reunión 23 de octubre)

Proyectos:

1.- CONSTRUIR UNA HISTORIA DE DIBUJOS ANIMADOS

- CURSO: 1º de ESO
- PROFESORES: Eva, Flora, P. Gaga, Mari-C, Caridad, Inés
- ÁREAS IMPLICADAS:
  Tecnología diseña y construye el muñeco-dibujo
  Lengua elaboran el guión de la historia
  Inglés / francés realizan el doblaje de la historia a ambos idiomas
  Plástica decorado

2.- APADRINAMIENTO LECTOR

- CURSO: 1º de ESO
- PROFESORES: Roberto, Inés
- ÁREA IMPLICADA: lengua
- Los alumnos de 1º de ESO "apadrinan" a un niño de 1º de primaria para ayudarle a leer.

3.- DESARROLLAR UN PRODUCTO BIÓNICO: ENA MANO

- CURSO: 1º de ESO
- PROFESORES: ramón, Nacho, Anaís, Mar, Alfonso, Álvaro
- ÁREAS IMPLICADAS:
  Tecnología diseña el prototipo
  Educación física estudio los movimientos de la mano
  Plástica crea el logo de venta del producto

4.- RADIO ON-LINE

- CURSO: 4º de ESO
- PROFESORES: Sergio, Esther, Lola, Merche, Héctor, Chema, Rita, M. Cruz, M. José, Pedro de la Cruz, Yayi
- ÁREAS IMPLICADAS:
  Informática realiza el soporte técnico de la radio
  Religión sección de noticias religiosas
  Lengua cuñas publicitarias / debates
  Lengua Ayuge sección del corazón
  Música sintonía de la radio, cuñas musicales
  Inglés-español por el mundo
  Sociales sección de actualidad histórica
  Física sección cultural
  Biología cuarto milenio

(Reunión 30 de octubre)

1. Leer el proverbio chino que subtitula este documento y las claves de aprendizaje por proyectos.
2. Determinar qué profesor de los implicados explicará en clase a todos los alumnos el proyecto: para ello, pulir lo hablado en la reunión anterior y consensuar qué metas de aprendizaje se pretenden con dicho proyecto.
   - Sería interesantísimo que el día que se explica el proyecto, aunque lo haga una persona, todos los demás profesores estuvieran presentes, aunque haya que modificar la estructura horaria de ese día.
3. Temporalizar:
   - Cuándo se quiere que el proyecto esté finalizado.
   - Qué sesiones (cada cuánto) va a dedicar cada área implicada al proyecto (una vez por semana, quincenalmente, una vez al mes…): es importante que los alumnos sepan cuándo se trabaja en el proyecto y que conozcan las fechas con antelación.
   - Tal vez más adelante, cuando ya haya trabajo realizado por áreas, a lo mejor conviene valorar que el día o las horas que se dedican al proyecto se puede hacer otra organización de horario contando con la flexibilidad de todos los profesores.
4. Deberes: cada profesor de área implicada en el proyecto debe preparar qué contenidos van a trabajar los alumnos, qué actividades tienen que realizar, qué investigaciones, qué materiales, es importante dárselo a conocer de manera clara y guiada aunque dando entrada a su participación, colaboración y sugerencias, pero con un inicio que lleva el profesor.

En un comentario final me dice Yayi que sí que saben utilizar prezi, aunque ella no se lo ha enseñado, pero que de momento hacen la presentación en power point. (sin más) Yayi les dice que lo hagan con lo que quieran.
Concluye la sesión...

Copyright © 2011 GSIC EMIC

ANEXO 44

Timestamp	Contrato de confidencialidad: Consentimiento.El cuestionario que presentamos, tiene por objetivo conocer algunos aspectos relacionados con el uso de TIC del alumnado seleccionado en el desarrollo de sus prácticas docentes. Este alumnado pertenece a 4º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria del curso académico 2012/2013. El contenido de dicho cuestionario formará parte del trabajo de campo de la Tesis Doctoral de Sara García Sastre.	1-¿Ha usado el alumno/a en prácticas las TIC? Si es así, describe en qué momento las ha usado y con qué objetivos.	2-¿Qué relevancia consideras que tienen las competencias en el uso de las TIC para ser maestro/a?	3-¿Qué dificultades, problemas, situaciones complejas has visto en tu alumno/a de prácticas en la manera de transferir sus conocimientos TIC?	4-¿Consideras que las peculiaridades de tu centro educativo han condicionado el uso que de las TIC ha realizado tu alumno/a en prácticas? Justifica tu respuesta, por favor	5-¿Cuál ha sido la evolución del alumno/a desde que inició las prácticas en este colegio hasta que las finalizó?
6/18/2013 18:08:01 [redacted] Apostolado	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	El uso de programas educativos, pizarra digital, internet, están muy integrados en mi aula. Cristina ha mostrado gran interés en saber cómo se usar y en utilizarlos en sus sesiones.	Creo que el uso de las TIC, aunque sea una competencia más, tiene la posibilidad de trabajar todas las demás competencias de forma transversal. Hay que educar desde la educación Primaria en el uso y en el abuso, facilitándoles estrategias que protejan su intimidad, sus datos, etc. Existe una gran variedad de recursos digitales para trabajar todas las competencias.	1.- Tuvo que familiarizarse con la conexión y puesta en marcha de la pizarra. Usamos portátiles que deben ser conectados y desconectados diariamente. La pizarra que hay en clase es Mimio y necesita ser calibrada constantemente. No es táctil, con lo que el uso del puntero dificulta el manejo de las aplicaciones. 2.- No conocía la aplicación Smart Notebook. Me dediqué a enseñarle su manejo, características y posibilidades. Le facilité el CD para que pudiera instalarlo en su ordenador personal y crear presentaciones.	El centro dispone de PDI y conexión a internet en todas las aulas. Todos los profesores han sido formados para el uso de la aplicación Smart Notebook. Se utilizan recursos digitales de las editoriales y otros recursos online. Creo que todos estos factores han influido positivamente en el aprendizaje de Cristina, ya que ha visto usarlos de manera ordinaria como un elemento más de clase desde el primer día.	Cristina ha evolucionado muy satisfactoriamente. Comenzó el Prácticum muy insegura en cuanto al dominio de las TIC se refiere. Progresivamente fue usando todas las herramientas que estuvieron a su disposición desde el primer día. Ha mostrado mucho interés hacia esta materia. Al finalizar el Prácticum incluso creó sus propias actividades interactivas con las plantillas de Smart Notebook. Al ver que yo usaba mi iPad para dar clase, en alguna sesión trajo el suyo como complemento, pudiéndolo conectar al proyector.
6/20/2013 9: [redacted] Apostolado	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	Si. Tanto para actividades lúdicas como para la presentación de contenidos.	Tienen mucha importancia, ya que son básicas en la sociedad actual y la educación debe evolucionar con la sociedad.	En principio la adaptación a ellas y el saber manejarlas.	Si, porque tenemos pizarras digitales en todas las aulas.	Muy positivo. Siempre ha estado muy dispuesta a ayudar y trabajar en todo lo que la fuera posible.
Yolanda Gonzalo de Córdoba	Acepto los términos y condiciones de este cuestionario	El alumno en prácticas (Borja), ha usado las tics de forma satisfactoria. Ha realizado un power point como inicio de su unidad didáctica y ha acercado al alumnado al uso de tablets como manejo para su principal trabajo (la orientación deportiva).	Creo que en los tiempos que corren las nuevas tecnologías son cada vez más importantes. El alumnado es cada vez más receptivo a todo lo que tenga que ver con un ordenador, navegar por la red o incluso saber realizar presentaciones en power point. Por este motivo el maestro debe formarse en todos estos aspectos, no sólo para estar actualizado sino también para poder transmitir a sus alumnos el uso y formas más correctas de las tics.	Una de las dificultades principales tiene que ver fundamentalmente con el soporte de red que hay en los colegios. Muchas veces no se cuenta con la infraestructura de redes que funcionen correctamente. Por otro lado, creo que Borja conocía muy bien el contenido que explicaba y lo hacía cercano a los alumnos.	Como ya he comentado anteriormente, el principal problema del uso de las TIC ha sido precisamente la baja calidad de redes del colegio. Todo esta te puede condicionar mucho una sesión que tengas preparada; e incluso tener a veces que dejar de impartir ese contenido. Incluso hay que tener preparados otros contenidos por si esto sucede.	La evolución de Borja ha sido satisfactoria. Desde su enorme trabajo en la unidad didáctica hasta la forma de transmitirlo a los alumnos. Estoy agradecida del empeño y trabajo dedicados en este centro.

ANEXO 45

Competencias Específicas de TIC adquiridas por el alumnado
Curso 2009-2010/ 2010-2011/ 2011-2012

TIC aplicadas a la Educación	a. De las TIC que hemos usado/aprendido en la asignatura, ¿cuáles consideras que podrías aplicar/usar en un aula de primaria?			b. ¿Sabrías distinguir entre la información que es buena y descartar la que no lo es? ¿En qué actividades de las desarrolladas en clase se han trabajado aspectos relacionados con la formación cívica y la riqueza cultural?			c. ¿Te ha enseñado la asignatura a realizar procedimientos eficaces para hacer búsquedas de información en Internet? ¿Has aplicado los criterios de calidad/rigor (autoría, contenido, aspectos técnicos…) para seleccionar un texto de calidad en Internet?			d. ¿Has aprendido en la asignatura a diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado?			e. ¿Te ha ayudado la asignatura a adquirir o mejorar tus habilidades para comunicarte a través de Internet? ¿Has empleado o aprendido a usar alguna herramienta o programa que te permita colaborar con otros y crear recursos multimedia?			f. ¿Te ha ayudado la asignatura a aprender a utilizar plataformas de apoyo para tu práctica como futuro docente (MediaWiki, Moodle)?			g. ¿Serías capaz de incorporar en tus futuras actividades de aula las TIC de una manera razonable?			h. Por las actividades que has ido realizando, las lecturas que has ido haciendo, el material multimedia que has visto…¿crees que has conseguido de algún modo desarrollar un espíritu crítico sobre el impacto que las TIC tienen en la sociedad en general y en la educación?			i. ¿Has aprendido a trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales?		
COMPETENCIAS Específicas TIC Adquiridas	SI	NO	Ya la traía	SI	NO	Ya la traía	SI	NO	Ya la traía	SI	NO	Ya la traía	SI	NO	Ya la traía	SI	NO	Ya la traía	SI	NO	Ya la traía	SI	NO	Ya la traía	SI	NO	Ya la traía
Noelia (1º)	X hay un programa, el… como es el piratepad y el otro el prezi que tampoco le termino yo de coger…pero los demás sí			X sí porque a través de buscar la información para hacer el proyecto aprendes cosas sobre ello, entonces al final si que…a través de esto te hace como ser más ameno el trabajo y todo pero al final…aprendes los criterios o lo que tengas que saber pues de una forma más amena			X			X esta a lo mejor ya la había adquirido, no la actividad…pero los valores o lo de enseñar valores…ya la traía…sí			X y si ha aprendido, quitando el moviemaker, el piratepad y el prezi…lo demás más o menos bien…y el prezi es que como hay que crearse una cuenta… yo es que como siempre he hecho siempre el primero que hicimos movie maker, o el de Microsoft…el de las presentaciones…			X lo de la plataforma ya la traía por eso porque estoy haciendo un grado superior a distancia y es a través de Internet, a través de la plataforma, te conectas, envías trabajos. --Bueno, luego sí que he aprendido lo de la Wiki, que no tenía ni idea eso si que me ha ayudado bastante			X			X …Y yo creo que también la he adquirido…			X		

Silvia (2º)	X X ahí ya la traía adquirida porque en el módulo ya hice algún vídeo y además ya usamos el movie maker que tenía yo en el ordenador y más o menos… X yo creo que adquirida en clase, nunca había lo había hecho, además la he usado mucho fuera de la asignatura de TIC, en otras, la de la publicidad de google la he adquirido en la asignatura, porque no tenía ni idea, propuesta de programación, adquirida también, saturación de información, éste le conocíamos porque Bea Gallegos otra profesora nos lo había mostrado un poco y ya cuando nos lo mostró Iván (wordle) ya teníamos un poco de idea, bueno se puede decir que adquirido en clase, el jigsaw que hicimos del blog, wikis, redes sociales, adquiridos en clase y la wikiwebquest adquirido también.	X …para mí se ha adquirido…	X	X	X está adquirida, por supuesto, yo además porque no tenía mucha idea de Internet, de blogs…y a partir de ahí me he empezado a interesar por todo; empleo y has aprendido herramientas, por ejemplo yo me acuerdo cuando hicimos el piratepad luego muchos días después lo usábamos para trabajos, hablando entre nosotras, luego en clase el último día creo que también lo usamos, hicimos como un cajón de herramientas … (continúa)	X es adquirida, al llegar aquí a la Facultad porque yo nunca había trabajado con plataformas ni nada, y desde el primer día que entramos pues cada profesor va utilizando, moodle…o lo que mejor le convenga, y yo no lo conocía, no sabía que se trabajaba así, es más, creo que se habrá trabajado así no hace mucho tiempo pero tengo una hermana mayor y no ha tenido eso nunca pero igual ahora…	X un equilibrio, con el vídeo sí, con el mapa, sí, con todas, yo creo que está adquirido porque cada cosa la puedes sacar ese detalle que puedas hacer en clase, luego ya que puedas porque tengas medios en clase, porque depende qué colegios, ahora sí…pero no todos tienen las mismas posibilidades, ahora con lo que yo he aprendido, sí que me gustaría aplicarlo en el aula, (continúa)	X destacaría como adquirida en clase a través de las 4 actividades… (continúa)	X estaría adquirido además es que lo hemos usado ya te digo además es que en el seminario hemos hecho trabajos unos estando en un sitio, otros no, luego te ayuda, porque también es muy fácil pues vas escribiendo y tal… (continúa)
Carlos (2º)	X Yo creo que todas	X	X …(continúa) más que enseñarme en sí… …(continúa) me ha abierto los ojos	X? pufff…tampoco sé decirte…ya es que llega un momento en el que tampoco sabes dónde has aprendido cada cosa…que lo intento llevar a cabo sí, pero en la asignatura…no te lo sé decir…igual sí…pero no te lo sé decir…	X pues aquí todo es que sí. Es que de hecho todo lo que he aprendido así de TICs lo he aprendido aquí. Así de sencillo, el mindmap, me fue genial para preparar exámenes, el jaycut también lo he utilizado en otros trabajos…la publicidad no…la wikiwebquest, el jigsaw…sí, sí, todo lo he aprendido aquí y lo empleo, lo estoy empleando, claro	X sí, sí, por supuesto que sí.	X bueno, yo creo que sí, que si hay medios…y están equipadas las aulas con la PDI correspondiente y la sala de ordenadores…por supuesto que sí, claro que sí, se trata de eso, que ya desde pequeño, se vayan familiarizando con las tecnologías.	X	X

Henar (3º)	X yo creo que todas las he adquirido, bueno…con el movie maker ya había probado a hacer…pero con el resto….yo hice el trota mundis…lo de los continentes…por ejemplo yo este programa (text2mindmap) yo no sabía que existía y el googlemaps nunca lo había aprendido a utilizar bien, lo había visto pero no sabía como se usaba, y este otro no lo había visto, el wordle, y este sistema así…el jigsaw y este tampoco,…wikiwebquest…básicamente sí las he adquirido.	X sí, es que sí, en la Wiki, en la televisión y aquí también en lo de la web 2.0 y aquí también yo creo que en general en todas sí que se ha desarrollado.	X si yo creo que sí. A la hora de buscar, pues lo que te he dicho, intento comparar unos textos con otros, quien lo ha escrito, de cuando es el texto, si está actualizado o no y luego ver el contenido que tiene si es un texto muy largo que está mal escrito, mal redactado no lo suelo escoger…suelo fijarme en los sitios que son más generales, más de fiarme…no sé como decirte. A la hora de buscar una definición por ejemplo, pues me meto en la RAE, no busco en otro sitio,…	X esto lo estaba viendo a la vez en Paz e igualdad en la asignatura, como pone ahí que si la traías o la has adquirido, más o menos lo estaba viendo en las dos asignaturas, yo creo que sí también aquí la he adquirido porque con estas actividades se nos ha fomentado el hecho de la no violencia, la tolerancia en el aula, pues eso, comparar por ejemplo los anuncios, lo que hay en la tele pues que puede incitar a esas cosas, pues también. Y bueno…no sé…	X X a ver…yo creo que sí...aunque ya tenía habilidades para comunicarme a través de Internet, porque pues a través de las redes sociales… -- Ya lo traía adquirido y la asignatura pues ya lo potencia más también porque el hecho de tener que buscar y comparar a la hora de buscar textos pues también lo ha potenciado más, pues lo que habíamos visto antes de los textos fiables y todo eso…y luego que si he aprendido alguna herramienta…de éstas… X el text2mindmap, el googlemaps también, el wordle,… --wix y wikispaces… entonces, todos esos, nunca lo había usado antes, entonces he aprendido bastantes programas.	X sí…el moodle pues en distintas asignaturas te decían una plataforma diferente para subir los trabajos, eso nunca lo había visto de subir un trabajo a Internet nada, siempre en mano… -- y el hecho de colaborar entre otros en la misma página, eso nunca lo había visto. Sí que lo he adquirido.	X como alumna, sí porque he usado los programas para hacer trabajos, por ejemplo “hacer un trabajo libre” y directamente íbamos a hacer un vídeo, porque nos encanta grabar y salir ahí…entonces ahí estás usando el movie maker y todo y luego pues eso… hacer resúmenes (text2mindmap) pues eso lo usé también para otra asignatura, googlemaps lo hemos usado en otra asignatura este año nos lo explicó el profesor otra vez pero ya lo habíamos visto para hacer una excursión al pinar de Antequera y nos enseñó pues eso…y otra actividad era situar distintas zonas en Valladolid donde se hiciesen deporte y lo hicimos con el googlemaps.	X hacíamos reflexiones, comentábamos en el foro sobre la influencia de las TIC en la sociedad y yo creo que con las opiniones de los demás y las que teníamos hemos contrastado y sí que lo he adquirido en esta asignatura, nos ha ayudado a analizarla más…	X sí y teníamos que poner la reflexión cada uno sobre las TIC…el uso de las TIC…y luego aquí también…pues colaboras entre todos al hacer el jigsaw, colaboras con diferentes personas, con casi toda la clase al final, con la wiki también al ampliar con actividades cada uno sobre una actividad y colaborábamos entre todos de forma virtual porque también veías las opiniones de los demás…sin necesidad de estar en un debate ahí hablando…pues lo ves todo escrito ahí,…yo creo que sí que es una asignatura en la que hemos colaborado bastante de forma virtual.

Andrea (3º)	X esta de artículos-resúmenes, educar con la televisión, saturación de información y la wikiwebquest…las he adquirido. --…	X yo creo que en todas…a ver, sabrías distinguir entre la información que es buena y descartar la que no lo es, creo que sí y luego en qué actividades de las desarrolladas en clase se han trabajado aspectos relacionados con la formación cívica y la riqueza cultural…creo que en todas, en los artículos-resúmenes, saturación de información, educar con la tele, jigsaw y wikiwebquest, yo creo que en todas.	X sí, si que me enseñó. Y que si lo he aplicado para seleccionar un texto de calidad en Internet… --…(continúa) Estos procedimientos los he utilizado a la hora de buscar actividades en unidades didácticas más que en hacerlo yo, pero sí son bastante aplicables a esto, sí las he adquirido.	X yo creo que los valores de la no violencia… creo que sí que lo hemos adquirido.	X sí, yo creo que sí de hecho hemos utilizado más…cmaptools…la wikiwebquest que diseñamos la he utilizado mucho e intentado hacer cositas…	X Sí la he adquirido	X yo creo que sería capaz…siempre me quedaría la duda porque claro, hay veces que siempre te queda la duda que por ejemplo, la pizarra digital que la vimos hace poco, pues no la quiero utilizar como la otra pizarra, no es el fin, entonces me cuesta trabajo buscar actividades que se utilicen… -- pero creo que sí lo podría incorporar de hecho en las prácticas lo he intentado. Pero la he adquirido	X	X sí, se trabaja colaborativamente bastante bien, el googledocs es tremendo, porque claro si cada uno estamos en un sitio, si hay gente que no puede reunirse y demás pues claro siempre hacemos la quedada ahí y podemos trabajar a través de ahí, y sí que nos han servido muchas cosas de éstas porque sino utilizamos los espacios virtuales muchas veces no puedo venir por el trabajo y si que he podido quedar con la gente y no solo por eso a lo mejor es que no puedes quedar con la gente porque vives más lejos o lo que sea…
David (3º)	X X sobre todo la de educar con la tele, la parte de análisis de la tele, yo creo que esa parte ya la tenía adquirida. Y de la publicidad también algo. Eso más o menos sí. La wikiwebquest como hicimos otro tipo de página web más o menos pero no es lo mismo, aquí si que adquirí cosas nuevas, lo de las wikis nos lo habían explicado pero no habíamos hecho ninguna, entonces…eso sí que lo aprendí aquí y lo del jigsaw, las redes sociales, los blogs y	X X -de la primera yo creo que sí que más o menos…porque lo de distinguir documentación y tal…eso sí lo traía ya, porque además tuvimos una asignatura específica de eso (en Periodismo) eso ya lo traía. --…(continúa) alguna ya las traía como las que te he dicho y las otras	X la traía adquirida y la he reforzado lo podría decir, porque sí que te cuentan un poco lo que tienes que hacer evidentemente, contrastar sobre todo en una carrera como es Periodismo, que tiene que ser todo muy contrastado, pero aquí pues eso, sobre todo dando este enfoque educativo, el otro sería enfoque de rigor informativo éste es	X sí, aquí, esa es la parte que más he aprendido yo creo, en lo que más he notado. Digamos que ahora mismo estoy en los dos bandos. Porque claro, por una parte es el periodismo la información y tal, porque tengo que vender lo que sea y como sea y otro lado está esto es bueno y esto es	X --jaycut,… ese no le había usado, pero el movie maker, el premier, el pinacle,…esos sí los había usado pero éste no. --el text2mindmap, ese tampoco le había usado nunca. El googlemaps, tampoco, lo de la televisión sí, más o menos, este tampoco (el wordle), y bueno el jigsaw, por separado sí, blogs no sé si he llegado a hacer,… -- redes sociales….	X ni Wiki, ni moodle sabía, de hecho cuando me empezaron a hablar de ello me sonaba a chino.	X sí, y este año en las prácticas hice una sesión con TIC, se puede, con una buena planificación…	X en la sociedad en general ya más o menos y en educación es lo de antes, ahí es donde no…a lo mejor lo traía un poquito pero esa parte es donde la he adquirido, a lo mejor si que tienes el análisis de los medios pero no te das cuenta el impacto que tiene en la educación de	X he aprendido pero si tengo que hacerlo ahora no me acuerdo, sinceramente, si tengo que organizarlo yo, si tengo que hacerlo yo, si tengo que meterme en googledocs o en algo de este tipo y tienes que hacerlo ahí perfecto pero como tenga que ser yo el que organice

	eso sí que lo tenía controlado, pero el hacer el trabajo de mezclar eso sí (adquirido en TIC) que tampoco, y lo demás…	pues las he adquirido yo creo, sobre todo cuando has acabado la asignatura no te das cuenta pero ahora ya que lo empiezas a pensar, pero ahora ya que lo empiezas a pensar dices pues esto sí, esto sí (continúa)	más educativo, más aplicado al colegio, son complementarios, pero te falta una parte.	malo. […] (continúa) que sea capaz de distinguir si eso está bien, si eso está mal y yo creo que eso es la parte más importante y eso no lo traía, o sea traía el análisis, pero no el análisis educativo…	aunque coincidió más o menos en el tiempo cuando empecé en la universidad, pero ya lo había usado antes, y la Wiki nada.			los niños, entonces ahí si que no la traía y la he adquirido, yo creo que sí bastante además, hay muchas cosas que las dejas pasar y no te das cuenta luego…	las cosas ahí me liaría.
Rosa (3º)	X en general sí, porque de alguna tenía más de soltura, pero sí	X pues en parte, la he mejorado, pero ya la traía (Óptica), lo de elegir la información, aunque también la he ampliado porque también con cosas más concretas y más orientado a la educación porque también antes no sabía muy bien…	X esa si que creo que la he adquirido, porque aunque supiera buscar o creo diferenciar igual no seguía bien el procedimiento…	X no sé, en prácticas hemos hecho algo, intentar siempre poner eso de forma transversal y poderlo utilizar, cosas significativas.	X sí, totalmente, sí porque por ejemplo toda esta parte de los blogs, de las wikis y en general…	X sí, no había utilizado la plataforma, la primera que utilicé fue la de TICs.	X sí, en ambos casos. Sí yo en mis trabajos por lo menos, sí que lo he utilizado, en los colaborativos y en mis trabajos individuales sí que hemos utilizado cosas y sí espero utilizarlos como docente y en lo poquito que he hecho de prácticas ya las he intentado utilizar en todas las sesiones, así que sí.	X sí, estaba pensando si ya traía una parte o no, pero realmente como no las utilizaba tanto a lo mejor no pensaba tanto hasta qué punto se sobrepasa…sí que me ha servido…además me acuerdo con los textos…sí que hubo una actividad anterior del vídeo…pero que ya hicimos textos de ese estilo,…sí que la he adquirido.	X esa sí, esa lo que te he dicho antes, como no había utilizado plataforma,…lo único que utilizaba para comunicarme era el correo, hasta ese momento

ANEXO 46

Asignatura	GUÍAS DOCENTES-Información recogida relacionada con tecnología
Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad (1º	Bloque I Métodos docentes: utilización de la plataforma Moodle, especialmente wiki y foros, para la realización de actividades individuales y de pequeño grupo de análisis y valoración de documentos. Plan de trabajo: realización de actividades individuales y grupales, en las que hay que elaborar, argumentalmente, los conceptos, principios y teorías estudiadas y realizar una diferenciación crítica de dichas teorías. Bloque II Métodos docentes: -Trabajo, en pequeño grupo, de análisis y valoración de documentos bibliográficos o realización de estudios de casos -Elaboración de un portafolio o dossier de actividades, podrá utilizarse para ello la plataforma virtual, Moodle -Proyecto de aprendizaje tutelado destinado a planificar y elaborar criterios de asociación entre el cambio social y el cambio educativo (opcional) Plan de trabajo: -De los textos de la bibliografía básica y elaboración de mapas conceptuales de los mismos. Para ello tendrán a su disposición una wiki en la plataforma Moodle de la asignatura. -Como prácticas – seminarios algunos grupos de estudiantes buscarán y analizarán información sobre el contexto social en el que desarrollan su actividad los centros educativos. Estos trabajos se presentaran en el aula. Bloque III Métodos docentes: -Análisis y comentario de textos científicos y documentos audiovisuales, por parte de los estudiantes y el profesor. -Utilización de la plataforma Moodle, especialmente wiki y “foros Bloque IV Métodos docentes: -Trabajo, en pequeño grupo, de análisis y valoración de documentos bibliográficos o realización de estudios de casos -Elaboración de un portafolio o dossier de actividades, podrá utilizarse para ello un curso en una plataforma virtual, como Moodle -Proyecto de aprendizaje tutelado destinado a planificar y elaborar una acción educativa enmarcada en el aprovechamiento educativo de la cooperación Plan de trabajo: Además de las exposiciones teóricas, la lectura de textos, los análisis de documentos, se utilizarán también estudios de casos y se propondrá la elaboración de un proyecto de aprendizaje tutelado, que podrá versar sobre el contenido de este bloque o sobre los de los dos anteriores. En dicho proyecto será muy importante la utilización de las tutorías previstas en la asignatura. Por supuesto, también adquiere una relevancia fundamental la utilización de procedimientos colaborativos para las actividades que se realicen en grupo. Recursos necesarios: Como ya se ha dicho anteriormente, para el portafolio o dossier de actividades se utilizará un curso virtual en una plataforma Moodle y para la realización del proyecto de aprendizaje tutelado serán necesarios espacios para el trabajo en pequeño grupo.

Fundamentos Psicopedagógicos de atención a la diversidad (2º)	Métodos docentes: -Vídeoforum -Desarrollo de prácticas de adaptaciones curriculares
Currículum y Sistema Educativo (1º)	Metodología: La metodología de trabajo en clase girará en torno al aprendizaje colaborativo y al aprendizaje por proyectos, por lo que la mayoría de las actividades se harán en pequeño grupo y/o gran grupo. También se pedirá algún trabajo individual para conocer los conocimientos individuales de cada uno en particular. Todo el material de la asignatura estará disponible en la plataforma Moodle http://campusvirtual.uva.es/ y donde también el alumnado tendrá un espacio de trabajo. Bloque I Métodos docentes: Análisis de películas Recursos necesarios: para mantener un contacto directo con el alumnado y proporcionar diferentes textos y materiales, se utiliza la plataforma Synergeia/Moodle/ wiki para potenciar el aprendizaje colaborativo. Se facilitan documentos sobre la estructura del sistema educativo, películas complementarias, decretos de Currículum de Primaria, páginas web Bloque II manuales de consulta, revistas on-line, páginas web. Películas sobre diferentes modelos de profesor ej. el lenguaje de las mariposas, Mona lisa Plataforma Synergeia/Moodle/wiki Bloque III Plan de trabajo: Se estudia los datos de la web de un centro escolar y luego se visita Realización del diseño de una unidad didáctica Recursos necesarios: Programaciones de centros. Páginas Web de centros escolares, ejemplos de UD. Plataforma Synergeia/Moodle/wiki Bloque IV Métodos docentes: Material audiovisual Recursos necesarios: Vídeos, páginas web Actividades prácticas: Cada alumno/a y grupo de trabajo dispondrá de un espacio o carpeta de trabajo dentro de la plataforma Synergeia o Moodle donde irá almacenando las actividades prácticas que se desarrollen en la asignatura y donde ir aportando material correspondiente o de interés personal. Cada alumno/a elaborará un dossier con las prácticas individuales y grupales realizadas en las clases prácticas y en los seminarios y una programación didáctica junto a la resolución de los casos de innovación. Recursos y materiales didácticos: La Biblioteca escolar y el portafolio como medios didácticos Enlaces web para buscar recursos didácticos

Organización y Planificación Escolar (1º)	Bloque I y III: Recursos metodológicos: búsqueda de materiales bibliográficos y legislativos relacionados con asuntos legislativos y/o institucionales Bloque II: Búsqueda de información relacionada con programas y proyectos educativos en las web de los centros escolares e instituciones educativas Recursos: Webs oficiales y revistas on-line
Fundamentos de la Educación Plástica y Visual (2º)	Utilización de la plataforma Moodle en la web de feyts en el Dpto. de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal. Se encuentran los temas con las actividades a realizar y sus programas, acompañados de los manuales a para la ayuda en la realización de la actividad. Ejemplo actividad 3 y 4. Sobre el dibujo simbólico y la animación gráfica (Ver en las 2 observaciones realizadas)
Fundamentos de la forma y el volumen y estrategias didácticas para su enseñanza (2º)	Bloque I Métodos docentes: Clases interactivas. Proyección de vídeos. Aprendizajes colaborativos y cooperativos. Bloque II y III Métodos docentes: Clases interactivas. Proyección de vídeos. Aprendizajes colaborativos y cooperativos. Plan de trabajo: -Análisis de documentos -Resolución de problemas -Trabajos en grupo -Prácticas con software de geometría -Uso y construcción de materiales didácticos.
Métodos de investigación e innovación en educación (2º)	Bloque I TIC orientadas a la investigación Recursos necesarios: TIC. Plataforma de enseñanza virtual de la UVa: http://campusvirtual.uva.es/course/view.php?id=24263
Potencial Educativo de lo Corporal (3º)	Visionado y análisis audiovisuales

ANEXO 47

GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA

Denominación de la asignatura	**CAMBIOS SOCIALES, CAMBIOS EDUCATIVOS E INTERCULTURALIDAD**		
Materia	**SOCIEDAD, FAMILIA Y ESCUELA**		
Módulo	FORMACIÓN BÁSICA		
Titulación	MAESTRO O MAESTRA EN EDUCACIÓN **PRIMARIA**		
Plan		**Código**	40475
Periodo de impartición	2º CUATRIMESTRE	**Tipo/Carácter**	FORMACIÓN BÁSICA
Nivel/Ciclo		**Curso**	1º CURSO
Créditos ECTS	6		
Lengua en que se imparte	CASTELLANO		
Profesor/es responsable/s	**JOSÉ CARLOS FERNANDEZ SANCHIDRIAN**		
Datos de contacto (e-mail, teléfono…)	cfsanch@soc.uva.es Telef.: +0034 983 423 454; 235; 504		
Horario de tutorías	Consultar el tablón de anuncios de la Facultad		
Departamento	SOCIOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL		
Área de conocimiento	SOCIOLOGIA		

SITUACIÓN / SENTIDO DE LA ASIGNATURA

Contextualización	La asignatura Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad, forma parte del Módulo de Formación Básica del Título, y su núcleo de competencias básicas aparece ya definido en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación primaria. Esta asignatura, esta destinada a proporcionar los conocimientos necesarios para la comprensión de los complejos fenómenos sociales, educativos, e interculturales que están presentes en las sociedades avanzadas, contextualizando el conocimiento de alumno respecto a la practica de su profesión. Los conocimientos desarrollados ayudarán a fundamentar y a dar sentido a las que se proponen en otras materias del Título y al Practicum.
Relación con otras materias	Esta asignatura se relaciona con otras del Título, pues sus contenidos serán continuados por otras, tales como “Educación para la Paz y la Igualdad” y “Organización y planificación escolar” y las englobadas en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales
Prerrequisitos	No se establecen, no obstante se recomienda que el alumno actualice su bagaje cultural dentro del pensamiento social, de la historia del pensamiento y de la filosofía política del siglo XIX y XX, así como la posesión de un vocabulario adecuado y de un nivel mínimo de hábitos lectores.

COMPETENCIAS

Generales	2.-Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para: a. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos b. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos. 5.- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de: c. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación 6.- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en: b. El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales. d. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.
Específicas	7.- Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia. Esta competencia se concretará en: a. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. b. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar. c. Conocer y comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual. d. Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar. e. Relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y la comunidad. 8.-Conocer y ejercer las funciones de tutor y orientador, mostrando habilidades sociales de relación y comunicación con familias y profesionales para llevar a la práctica el liderazgo que deberá desempañar con el alumnado y con las propias familias. Esta competencia se concretará en: b. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. 9.-Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que

	formen a la persona titulada para: e. Potenciar el fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos. i. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

- Que el estudiante Adquiera conocimientos científicos y conciencia crítica sobre el funcionamiento de la sociedad y del sistema educativo
- Que el estudiante inicie la construcción, argumentada y crítica, de los conceptos sociológicos aplicables a la educación.
- Que el estudiante sea capaz de distinguir y valorar críticamente los principios que sustentan las principales teorías del cambio social relacionado con el cambio educativo.
- Que el estudiante Conozcan los principales cambios en la estructura de nuestras sociedades y valoren su impacto
- Que el estudiante Desarrollen conductas y actitudes analítico-científicas, de rigor y de trabajo sistemático en la elaboración de sus trabajos
- Que el estudiante sea capaz de determinar cuáles son las principales funciones docentes, incluyendo las relacionadas con la participación en los órganos de coordinación docente, y comprenda el carácter cambiante de las mismas.
- Que el estudiante se inicie una reflexión crítica sobre las funciones de la actividad educadora y el análisis de los efectos que su acción ejerce sobre la sociedad en general
- Que el estudiante sea capaz de explicar la estructura socialy el valor de su aplicación a la formación en las primeras edades.

TABLA DE DEDICACIÓN DEL ESTUDIANTE A LA ASIGNATURA

HORAS PRESENCIALES			
Clases teóricas	Clases prácticas	Laboratorios	Prácticas externas, clínicas o de campo
23	20	0	0
HORAS PRESENCIALES		HORAS NO PRESENCIALES	
Seminarios	Otras actividades	Estudio y trabajo autónomo individual	Estudio y trabajo autónomo grupal
7	5	63	42

BLOQUES TEMÁTICOS

Bloque I.- La sociología: concepto y tipos. Principales teorías sociológicas	
Contextualización y justificación	Es un bloque introductorio a la asignatura y a la perspectiva sociológica del análisis social. Con él se pretenden sentar algunas bases para que los estudiantes utilicen los conceptos y métodos científicos para el análisis de la problemática del contexto socioeducativo actual Dado que esta asignatura se imparte en segundo cuatrimestre del primer curso, es preciso que el estudiante se inicie construcción del concepto de sociedad, distinguiendo sus principales conceptualizaciones que hay sobre el mismo, así como los tipos de metodología que configuran la sociología actual. Se hará necesario también realizar una aproximación a las teorías de la construcción social en las sociedades terciarizadas. Ese aproximación deberá hacerse a partir de la lectura de textos y de su análisis valorativo –de ahí la necesidad de la lectura de textos- y también valorativo, de manera que le permita trazar la relación de la sociología con la estructura social, la formación de clases sociales, de capas sociales y su relación procesos de cambios ligados a la educación
Objetivos de aprendizaje	• Que el estudiante realice una primera aproximación a los conceptos sociológicos más usuales. • Que el estudiante comience la elaboración de una cronologia de la teoría sociológica del cambio social • Que el estudiante conozca el significado de algunos de los principales métodos de aplicación en sociología • Que el estudiante se inicie en la lectura y comprensión significativa y crítica de textos básicos de estructura social • Que el estudiante distinga los rasgos esenciales de los distintos tipos de educación asociada la formaciones sociales • Que el estudiante analice la correspondencia necesaria entre la acción educativa y la formación social, valorando rasgos esenciales de esta relación • Que el estudiante sea capaz de determinar cuáles son las principales aportaciones del pensamiento sociológico para las tareas docentes..
Contenidos	**•Introducción a la sociología: conceptos fundamentales. Métodos y técnicas.** **•Principales corrientes teóricas del pensamiento sociológico.** **•Las sociologías especiales: la sociología de la educación: la sociología de la infancia** **•El sistema social.** **•Estructura social: Clases y estratos**
Métodos docentes	A)Exposición teórica en clase de los contenidos del bloque B)Lectura individual de textos y documentos C)Trabajo, en pequeño grupo, de análisis y valoración de documentos bibliográficos D)Se podrá utilizar de la plataforma Moodle, especialmente de los recursos “wiki” y “foros”.
Plan de trabajo	El profesor realizará una exposición y explicación general de los contenidos del bloque y dará algunas orientaciones encaminadas a facilitar la lectura y comprensión de los textos de la bibliografía básica. . Después, se alternará la exposición teórica en clase de los contenidos del bloque con la lectura individual de textos y documentos bibliográficos y el trabajo grupal sobre dichos textos. En este bloque se iniciará la realización de actividades, grupales e individuales, en las que hay que elaborar, argumentadamente, los conceptos, principios y teorías estudiadas y realizar una diferenciación crítica de dichas teorías.
Evaluación	Criterios de evaluación: 1.Elaboración argumentada del concepto de sociología 2.Clasificación justificada de diversas las clases sociales 3.Dominio del vocabulario de la asignatura

	4.Enumeración de los rasgos característicos de las principales teorías de la estructura social 5.Grado de análisis y comprensión de las lecturas propuestas
Bibliografía básica	Durkheim, E. Educación y sociología. Pirámide 1975 Weber, Max. Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica. 1922 1964. Weber, Max. Ensayos de sociología contemporánea. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. (1946) 1972. Marx, Karl. Manuscritos de economía y filosofía. Madrid: Alianza Editorial. Marx, Karl. Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse), I-III. Siglo XXI. Marx, Karl y Engels, Friedrich. Manifiesto del Partido Comunista. Moscú: Editorial de Literatura Política del Estado. (1848).
Bibliografía complementaria	Bourdieu, Pierre. La distinción. Madrid: Taurus. 1984. Crompton, Rosemary. Clase y Estratificación. Una introducción a los debates actuales. Madrid: Tecnos. 1994. Wright, Erik Olin. Clase, crisis y estado. Madrid: Siglo XXI de España. 1983. Wright, Erik Olin. Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases. Madrid: Zona Abierta, Nº 59-60. 1992 Parsons, Talcott. El sistema social. Madrid: Alianza Editorial.
Recursos necesarios	Acceso a internet
Carga de trabajo en créditos ECTS	1 ECTS

Bloque II: El cambio social	
Contextualización y justificación	Este bloque parte de la necesidad ineludible de subrayar el papel del cambio asocial asociado a la evolución de las sociedades. Ello requerirá la comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales en nuestra sociedad, para que posteriormente puedan analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de esta sociedad que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social, etc. Al mismo tiempo que adquieren conocimientos científicos y conciencia crítica sobre el funcionamiento de la sociedad, se pretende que los estudiantes vayan desarrollando conductas y actitudes analítico-científicas, de rigor y de trabajo sistemático en la elaboración de sus trabajos en equipo, así como un pensamiento autónomo y crítico, y la capacidad para expresarlo
Objetivos de aprendizaje	•Que el estudiante sea capaz de citar los elementos fundamentales sobre los que se instituye el cambio social •Que el estudiante valore la importancia de los agentes de cambio social •Qué el estudiante, pueda diferenciar entre la movilidad social y el cambio social •Que el estudiante analizar estrategias de cambio social surgidas en España en el último siglo •Que el estudiante se trace un mapa conceptual de la movilidad asociada a la adquisición de formación y cualificación
Contenidos	**•División y estratificación social** **•Conceptos y teorías del cambio social.** **•El sistema educativo y el cambio social** **•Determinantes en el sistema de enseñanza de la escuela tecnocrática**

	•**El orden social basado en la escuela.** •**El factor ideológico en la escuela** •**El principio de selección legitimación en la escuela.** •**Clases y escuela: jerarquía escolar; jerarquía social.**
Métodos docentes	Exposición teórica en clase de los contenidos del bloque A) Lectura individual de textos y documentos B) Trabajo, en pequeño grupo, de análisis y valoración de documentos bibliográficos o realización de estudios de casos C) Elaboración de un portafolio o dossier de actividades (podrá utilizarse para ello la plataforma virtual, Moodle) D) Proyecto de aprendizaje tutelado destinado a planificar y elaborar criterios de asociación entre el cambio social y el cambio educativo (opcional)
Plan de trabajo	El profesor realizará una exposición y explicación general de los contenidos del bloque y dará algunas orientaciones encaminadas a facilitar la lectura y comprensión de los textos de la bibliografía básica. Lectura por parte de los estudiantes de los textos de la bibliografía básica y elaboración de mapas conceptuales de los mismos. Para ello tendrán a su disposición una wiki en la plataforma Moodle de la asignatura Como prácticas – seminarios algunos grupos de estudiantes buscaran y analizaran información sobre el contexto social en el que desarrollan su actividad los centros educativos. Estos trabajos se presentaran en el aula.
Evaluación	Criterios de evaluación: 1.Elaboración argumentada de los conceptos de cambio social 2.Dominio del vocabulario de la asignatura 3.Distinción de los elementos teóricos básicos que sirven para argumentar la movilidad social 4.Enumeración de los rasgos característicos de las sociedades tradicionales y modernas 5.Grado de análisis y comprensión de las lecturas propuestas
Bibliografía básica	Sztompka, P.. Sociología del cambio social. Madrid. Alianza Editor1995ial. Bajoit, Guy . El cambio social: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas. Madrid Siglo XXI2008 Betes, L. y Sarries Sanz L. Estructura y cambio social. Pamplona Vervo Divino 1974 Nisbet, R. y otros. 1979. Cambio Social Madrid. Alianza Editorial. Lerena Alenso, C Escuela, ideologia y clases sociales en España. Madrid Ariel 1986 Brunet Icart, I. Clases, educación y trabajo / Ignasi Brunet Icart, Antonio Morell Blanch Madrid : Trotta1998
Bibliografía complementaria	Ibarra, P.; Tejerina, B. (eds.), Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural, Trotta, 1998. McAdam, D.; McCarthy, J.D.; Zald, M.N. (eds.), Movimientos sociales: perspectivas compara-das, Madrid, Istmo, 1999. Beck, U., ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona, Paidós, 2001. Bhagwati, J., En defensa de la globalización. El rostro humano de un mundo global, Barcelona, Debate, 2005. Delibes, M.; Delibes de Castro, M., La tierra herida, Barcelona, Destino, 2005. Fuentes, J.F.; La Parra López, E., Historia universal del siglo XX. De la Primera Guerra Mundial al ataque a las Torres Gemelas, Síntesis, Madrid, 2001. Galbraith, J.K., La cultura de la satisfacción, Ariel, Barcelona, 1997. Gore, A., Una verdad incómoda, Barcelona, Gedisa, 2007. Huntington, S.P., La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX, Paidós, Barcelona, 1994. Inglehart, R., El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas

	Siglo XXI, 1991.
Recursos necesarios	Para el portafolio o dossier de actividades se utilizará un curso virtual en una plataforma Moodle y para la realización del proyecto de aprendizaje tutelado serán necesarios espacios para el trabajo en pequeño grupo.
Carga de trabajo en créditos ECTS	1,7 ECTS

Bloque III: Cambio educativo	
Contextualización y justificación	Con este bloque se pretende que los estudiantes conozcan y comprendan mejor las características de nuestro sistema educativo. Así como la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual La educación es protagonista de una serie de transformaciones que tienen que ver con los cambios en la estructura socio-tecnológica, con las relaciones de producción, de poder y con el nuevo orden social que ha producido el acceso a la sociedad postindustrial. El cambio educativo está asociado a la mayor parte de los cambios de se producen en el contexto social, es el mejor generador de nuevas estructuras de soporte para las sociedades emergentes y para la movilidad. La escuela y los profesores, por la acción del estado se han constituido en agentes activos del proceso de cambio, rusticando en gran medida la ampliación de los programas educacionales.
Objetivos de aprendizaje	•Conocer la complejidad de los sistemas educativos en general y de las situaciones y procesos educativos en particular, con especial atención a la dimensión social: fines y función de la educación y del sistema educativo, entorno social, cultural y político, ámbito institucional y organizativo de la escuela, etc •Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. •Comprender cómo las situaciones de desigualdad afectan a los procesos educativos y al rendimiento académico. •Desarrollar la capacidad crítica para reflexionar sobre las distintas concepciones de la educación y las propuestas de la Administración educativa. •Comprender el funcionamiento y las relaciones que se establecen dentro de la organización escolar. •Interpretar al maestro como un agente social, con unas características propias. •Comprender y analizar textos científicos.
Contenidos	**•La educación en el proceso de cambio social en perspectiva histórica: La construcción social e histórica del currículo.** **•La igualdad de oportunidades educativas en el proceso de cambio social. El sistema educativo ante las desigualdades de clase, género y etnia.** **•Los agentes de la socialización, el sistema educativo y el cambio social: la familia, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, etc.** **•La cultura y organización de los centros docentes, la estructura del centro docente, el centro docente y la relación con su entorno.** **•Factores y agentes del cambio educativo: sociología de la política educativa, del profesorado y del estudiante**.
Métodos docentes	A)Exposición teórica en clase de relaciones de los contenidos del bloque B)Análisis y comentario de textos científicos y documentos audiovisuales, por parte de los estudiantes y el profesor. C)Utilización de la plataforma Moodle, especialmente de los recursos

	"wiki" y "foros". D)Realización, comentario y evaluación de trabajos realizados en grupo por los estudiantes. E)Estudio y trabajo individual (autónomo) del estudiante. F)Tutorías a los grupos de trabajo e individuales
Plan de trabajo	El profesor realizará una exposición y explicación general de los contenidos del bloque y dará algunas orientaciones encaminadas a facilitar la lectura y comprensión de los textos de la bibliografía básica. Además de las exposiciones teóricas, la lectura de textos, los análisis de documentos, se utilizarán también proyecciones sobre el contenido del Bloque
Evaluación	Criterios de evaluación: 1.Elaboración argumentada del concepto cambio educativo 2.Dominio del vocabulario de la asignatura 3.Distinción de los principios que sirven para asociar el cambio social al cambio educativo 4.Grado de análisis y comprensión de las lecturas propuestas 5.Análisis de los elementos educativos relevantes en los casos propuestos y valoración de los efectos de las acciones educativas presentadas
Bibliografía básica	*Lerena, C.*: Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura (1985 Elliot, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata 1993. Escudero, J.M. El centro educativo como unidad de cambio. Jornadas de innovación y reforma educativa. Vitoria. 1989). Fernández Enguita, M. . Poder y participación en el sistema educativo: Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático. Barcelona: Paidos. 1992 Gonzalez, M.T. . Centros escolares y cambio educativo. En J.M. Escudero y J. López (Coords). Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio. Sevilla: Arketipo, 71-95. 199 La educación, su naturaleza y su papel" (1922), de Émile Durkheim en Educación y sociología, Península, Barcelona, 1975. (Págs. 43-53) "El profesorado como categoría social y agente educativo" de Antonio Guerrero, en Mariano Fernández Enguita (Coord.) Sociología de las instituciones de educación secundaria, Barcelona, Horsori, 1997. (Págs. 159-166)
Bibliografía complementaria	Ince . Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe global. Madrid: MEC 1998 Martín Moreno Cerrillo, Q. . La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio. Madrid: Sanz y Torres 1996 Salinas, J. : Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. Pensamiento educativo, 20, 82-104. 1997 Tejada, J. . Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores. Málaga: Aljibe. 1998 Colom, A. J. y J. C. Melich, Después de la modernidad, Paidós, Barcelona, 1994 Esteve, J., S. Franco y J. Vera, Los profesores ante el cambio social, Anthropos Universidad Pedagógica Nacional, Barcelona, 1995. Hargreaves, A., Profesorado, cultura y postmodernidad, Morata, Madrid, 1996. Lesourne, J., Educación y Sociedad: Los desafíos del año 2000, Gedisa, Barcelona, 1993. Martín, A., Ideas prácticas para innovadores críticos, Díada, Sevilla, 1995. Informe PISA
Recursos necesarios	Conexión Internet

Carga de trabajo en créditos ECTS	2 ECTS

Bloque IV: La interculturalidad	
Contextualización y justificación	Este bloque se propone al alumno adentrarse en la multi e interculturalidad como formas de expresión no dominantes del sistema de intercambio de contenidos educativos. Partiendo de él, se las examinan características diferenciadoras y de la cooperación y su capacidad, para proporcionar al alumno herramientas para el desarrollo de la cooperación en una escuela multiétnica.
Objetivos de aprendizaje	•Que el estudiante sepa caracterizar una situación de multiculturalidad •Que el estudiante analice y valore el potencial educativo de la cooperación y lo relacione con principios y finalidades fundamentales de la educación •Que el estudiante identifique los principales aportaciones de una visión universalista de la educación, no ligada a identidades locales o nacionalismos decimononicos •Que el estudiante planifique estrategias para el desarrollo cosmopolitismo
Contenidos	**•Hacia una educación multicultural. Diversidad cultural y modelos de integración escolar: la interculturalidad en un contexto multicultural.** **•La educación intercultural: recursos y estrategias para una acción educativa intercultural** **•El potencial educativo de la cooperación. Recursos educativos para fomentar la cooperación.** **•El bilingüismo** **•La condición sociocultural de la discapacidad** **•Procesos migratorios e interculturalidad**
Métodos docentes	A) Exposición teórica en clase de los contenidos del bloque B) Lectura individual de textos y documentos C) Trabajo, en pequeño grupo, de análisis y valoración de documentos bibliográficos o realización de estudios de casos D) Elaboración de un portafolio o dossier de actividades (podrá utilizarse para ello un curso en una plataforma virtual, como Moodle) E) Proyecto de aprendizaje tutelado destinado a planificar y elaborar una acción educativa enmarcada en el aprovechamiento educativo de la cooperación
Plan de trabajo	Además de las exposiciones teóricas, la lectura de textos, los análisis de documentos, se utilizarán también estudios de casos y se propondrá la elaboración de un proyecto de aprendizaje tutelado, que podrá versar sobre el contenido de este bloque o sobre los de los dos anteriores. En dicho proyecto será muy importante la utilización de las tutorías previstas en la asignatura. Por supuesto, también adquiere una relevancia fundamental la utilización de procedimientos colaborativos para las actividades que se realicen en grupo.
Evaluación	Criterios de evaluación: 1.Elaboración argumentada del concepto de etnicidad 2.Jerarquización justificada de valores educativos presentes en la cooperación 3.Dominio del vocabulario de la asignatura 4.Distinción de los principios educativos con los que puede relacionarse la cooperación 5.Capacidad de diseño y elaboración de estrategias de aprovechamiento de visión universalista en el proceso

	educativo 6.Grado de análisis y comprensión de las lecturas propuestas 7.Grado de colaboración con los compañeros y compañeras en el desarrollo de las actividades de la asignatura
Bibliografía básica	Bartolomé. M. y otros (1997): Diagnóstico a la escuela multicultural. Barcelona: CEDECS Calvo Buezas, T. (1995): Crece el racismo, también la solidaridad. Madrid: Tecnos. Díaz-Aguado, M. J. (1996): Escuela y tolerancia. Madrid: Pirámide. García Fernández, J. A. (1998): "Organización de la escuela para la sociedad multicultural". En Pérez, R. (Coord.); Pascual, A. y Álvarez, Mª C.: Educación y Diversidad. Volumen I. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo; pp. 59-89. Muñoz Sedano, A. (1997): Educación Intercultural: teoría y práctica. Madrid: Escuela Española. VV.AA. (1997): Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España. Madrid: MEC Díaz Aguado, M.J..; "Educación y Desarrollo de la Tolerancia" . Madrid: MEC, 1995. .
Bibliografía complementaria	Fernández Madrigal L. (Coord.) Y Fernández, R.: "Materiales, Soportes Y Propuestas Para Trabajar Con Alumnado En Desventaja Sociocultural" . Madrid; Ed. Consorcio Población Marginada. 1998. Lluch, X. Y Salinas, J.; "La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa" . Madrid; MECCIDE, 1996 Meroño I Otón, N.: "La Práctica Intercultural en el Desarrollo Curricular delLa Educación Primaria" . Madrid: MEC, 1996. Muñoz Sedano, A.: (1997) "Educación Intercultural: Teoría y Práctica" . Madrid: Ed. Escuela Española, 1997
Recursos necesarios	Como ya se ha dicho anteriormente, para el portafolio o dossier de actividades se utilizará un curso virtual en una plataforma Moodle y para la realización del proyecto de aprendizaje tutelado serán necesarios espacios para el trabajo en pequeño grupo.
Carga de trabajo en créditos ECTS	1,3 ECTS

TEMPORALIZACIÓN (POR BLOQUES TEMÁTICOS)

BLOQUE TEMÁTICO	CARGA ECTS	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO
Bloque I: La sociología conceptos …	1	2 semanas
Bloque II: Cambio social	1,7	5 semanas
Bloque III: Cambio educativo	2	6 semanas
Bloque IV: Interculturalidad	1,3	2 semanas

INSTRUMENTO/PROCEDIMIENTO	PESO EN LA NOTA FINAL	OBSERVACIONES

PROYECTO DE APRENDIZAJE EN GRUPO (TUTORIZADO)	30 %	Los grupos para la realización de los trabajos serán de un máximo de tres personas, y el profesor fijará la composición de los mismos y el tema que abordarán. Los estudiantes tendrán que comunicar al profesor antes de marzo su deseo y compromiso de participar en esta actividad (las comunicaciones realizadas con posterioridad a esta fecha no serán estimadas, y por tanto no se les valorará a los estudiantes esta dimensión de la evaluación). Los criterios de valoración del trabajo en equipo serán: - Realizar un planteamiento adecuado del tema. - Seleccionar la información más relevante para abordar el tema. - La claridad de la exposición. - La utilización de recursos didácticos en la exposición. - La coordinación mostrada entre los integrantes del grupo. - La calidad del documento escrito que se aporte.
PRUEBA ESCRITA FINAL	60 %	Los criterios de valoración del ejercicio serán: ▪ La profundidad con que se aborde cada tema (contenidos, referencias, etc.) ▪ La capacidad de análisis, de argumentación, de síntesis y de relación que se demuestre. ▪ La claridad y la organización de la exposición.
EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN CLASE Y DE LAS	10 %	La participación con

TUTORÍAS		regularidad de los estudiantes en el aula realizando intervenciones La valoración de la participación estará en función de la calidad y oportunidad de las intervenciones Cuando se utilice la plataforma Moodle la valoración estará en función del número de aportaciones documentales e intervenciones que se realicen

CONSIDERACIONES FINALES

La evaluación de la segunda, tercera y sucesivas convocatorias para aquellos alumnos que no hubieran superado la asignatura en la primera se tendrá en cuanta la entrega del dossier de lecturas; portfolio de curso y la prueba escrita con la siguiente representación en la nota final: dossier (y/o portfolio) 30%; prueba escrita 70%

ANEXO 48

Guía docente de la asignatura

Asignatura	**Curriculum y Sistema educativo.**		
Materia	Procesos y Contextos educativos		
Módulo	Formación Básica-		
Titulación	Grado de Educación Primaria.		
Plan		**Código**	
Periodo de impartición	1er Semestre.	**Tipo/Carácter**	Formación Básica
Nivel/Ciclo		**Curso**	1er Curso.
Créditos ECTS	6 Créditos.		
Lengua en que se imparte	Castellano.		
Profesor/es responsable/s	Maria Jesús de la Calle Velasco Mª Jesús Pérez Curiel. Inés Ruiz Requies		
Datos de contacto (E-mail, teléfono…)	mjcalle@pdg.uva.es mperez@pdg.uva.es inesrure@pdg.uva.es		
Horario de tutorías	Ver página http://www.feyts.uva.es/		
Departamento	Pedagogía.		

1. Situación / Sentido de la Asignatura

1.1 Contextualización

La asignatura Currículo y sistema educativo, forma parte del Módulo de Formación Básica del título. Pertenece a la materia **Procesos y contextos educativos** y su núcleo de competencias específicas aparece definido en la ORDEN ECI/ 3857/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación.

Esta asignatura, se imparte en el primer curso del plan de estudios, pues en ella se incluyen competencias básicas para el futuro ejercicio profesional del Maestro de Educación primaria.

Con esta materia pretendemos introducir al alumnado de primero en los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria y del sistema educativo español. Es importante que el alumnado desarrolle y adquiera una concienciación sobre lo que supone la educación y cómo a través de ella y su futura intervención educativa pueda ayudar a transformar la realidad social.

1.2 Relación con otras materias

Esta asignatura se relaciona con varias asignaturas del título, de las que destacamos: Organización y Planificación Escolar, que pertenece a la misma materia. También se relaciona con Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación y con la asignatura Educación para la Paz y la igualdad. La relación con la asignatura Orientación y tutoría con el alumnado y las familias será clave para dominar las funciones que como maestro de primaria debe desarrollar.

Las competencias y desarrollo de contenidos de esta materia serán un importante apoyo y tendrán continuación en el desarrollo del *Practicum* en tercer y cuarto año.

1.3 Prerrequisitos

No se establece ninguno, pero se sugiere que el alumnado muestre interés por la educación.

2. Competencias

2.1 Generales

2.- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrase por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio-la educación-. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.

b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.

c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procesos colaborativos.

d. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.

2.2 Específicas

3.- Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas, utilizando diversidad de recursos. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Conocer los fundamentos de la educación primaria como etapa obligatoria.
b. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.
c. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.

d. Conocer y comprender los principios generales, objetivos, organización y evaluación de la educación primaria.
e. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.
f. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.
g. Conocer las propuestas y desarrollo actuales basados en el aprendizaje de competencias básicas.
h. Planificar y desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de las competencias básicas.
i. Dominar estrategias que potencien metodologías activas y participativas con especial incidencia en el trabajo en equipo, diversidad de recursos, aprendizaje colaborativo y utilización adecuada de espacios, tiempos y agrupamientos.
j. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
k. Diseñar y aplicar concreciones curriculares y programaciones didácticas de ciclo y aula

3. Objetivos

Los objetivos de esta asignatura están vinculados a los resultados de aprendizaje contemplados en la ficha correspondiente del plan de estudios. El alumno ha de ser capaz de:

1. Reflexionar y argumentar sobre la importancia de la educación y el papel de los docentes en la sociedad actual.
2. Descubrir que la “escuela para todos” debe integrar la diversidad sociocultural y las diferencias individuales.
3. Comprender el significado y la importancia de la etapa de primaria en el sistema educativo.
4. Dominar conceptos clave para realizar diferentes planificaciones educativas destinadas a la etapa de primaria
5. Analizar de forma crítica diferentes lecturas relacionadas con la innovación y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.
6. Resolver diferentes situaciones simuladas de centro y de aula.
7. Realizar supuestos prácticos de programaciones de aula y ciclo.
8. Analizar diferentes experiencias innovadoras y valorar la importancia de los proyectos de innovación.

4. Tabla de dedicación del estudiante a la asignatura

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Clases teórico-prácticas (T/M)	23	Estudio y trabajo autónomo individual	80
Clases prácticas de aula (A)	20	Estudio y trabajo autónomo grupal	20
Laboratorios (L)			
Prácticas externas, (visita centro Esco)	5		
Seminarios (S)	7		
Tutorías grupales (TG)			
Evaluación			
Total presencial	**55**	**Total no presencial**	**100**

5. Bloques temáticos[1]

Bloque 1: Contextualización del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Carga de trabajo en créditos ECTS: 1,5

a. Contextualización y justificación

Comenzamos la asignatura con reflexiones y lecturas sobre la importancia de la escuela como instancia de socialización e inclusión social.
Intentaremos que descubran la importancia de la educación, así como los pilares que la sustentan Consideramos importante que cada uno de nuestros alumnos reflexione sobre su experiencia escolar, los diferentes tipos de escuela que han vivido y favoreceremos el pensamiento acerca de lo que debe ser la escuela y el papel del docente en ella. Se plantearán el interrogante ¿Qué competencias debe tener un buen docente?.
Resaltaremos la importancia de la educación inclusiva para que el alumnado de primer año, comience su reflexión y compromiso con la educación para todos.
En este bloque el alumnado también conocerá el contexto del sistema educativo español y la organización y finalidades de la enseñanza primaria.

b. Objetivos de aprendizaje

- Conocer y reflexionar acerca de los problemas y retos con los que se enfrenta la educación hoy.
- Reflexionar sobre la importancia de la escuela como instancia de socialización e inclusión social.
- Descubrir que la "escuela para todos" debe integrar la diversidad sociocultural y las diferencias individuales.
- Valorar la identidad de la profesión docente.
- Dominar la estructura y finalidades del sistema educativo español.
- Estudiar en profundidad los principios, competencias y objetivos de la Etapa de Primaria.

c. Contenidos

1. La escuela como instancia de socialización e inclusión social.
2. Concepto de educación y los pilares educativos
3. La educación inclusiva significado y amplitud del término.
4. El profesorado ante la enseñanza; la profesión docente
5. El sistema educativo español. Organización y finalidades.
6. La etapa de primaria: Características, principios generales, competencias, objetivos y contenidos.

d. Métodos docentes

Lecciones magistrales: con el objetivo de dar contenido a las clases teóricas y expositivas. Así, se proporcionarán informaciones, lecturas y textos que favorecerán el desarrollo de los contenidos teóricos del Bloque.

Aprendizaje basado en Problemas: en este caso, se presentarán una serie de problemáticas relacionadas con la escuela y la educación, que deben ser respondidas de manera grupal, a partir de las informaciones dadas por el profesorado y el intercambio de reflexiones dadas por el grupo-clase.

Estudio de caso: utilizaremos nuestra propia experiencia escolar como caso práctico. Se trata de buscar en nuestra propia biografía discente, marcos de análisis y pautas de intervención para nuestro futuro trabajo profesional en la Educación Primaria. Esta metodología la desarrollaremos, a través de sesiones en los que se potenciará el Trabajo en Grupo.

e. Plan de trabajo

La asignatura comenzará con una evaluación de los conocimientos previos del alumnado relativos a diferentes cuestiones educativas. Después, se alternará la exposición teórica en clase de los contenidos del bloque con la lectura individual de textos y documentos bibliográficos y el trabajo grupal.

De forma amena trabajarán sobre la estructura y finalidades del sistema educativo español y profundizarán en la etapa de primaria.

Redactarán su propia historia escolar, teniendo en cuenta las cuestiones aprendidas en el bloque.

Manejarán del decreto de Curriculum de Primaria para realizar trabajos prácticos sobre diseño de competencias, objetivos de la Etapa, actividades de áreas.

Como complemento a la importancia de educación para todos se verá y comentará la película “Buda explotó por vergüenza” 2008

f. Evaluación

El instrumento preferente de evaluación serán las actividades prácticas, realizadas por el alumnado en las que deberán plasmar, reflexiones personales y complementarias de cada uno de los apartados y actividades realizadas en grupo y de forma individual. Se valorarán las ampliaciones y consultas bibliográficas.

Se tendrá también en cuenta: Nivel de implicación de los estudiantes en la dinámica de clase y en la elaboración de las tareas, como: recensiones, reflexiones personales, estudio de caso.

g. Bibliografía básica

BESALÚ COSTA, B. Y TORT COMA, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con el alumnado extranjero.* Sevilla. PsicoEduca. MAD

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*. Madrid. Akal

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Unesco. Madrid. Santillana.

DELVAL, J (1990). *Los fines de la educación*. Madrid, Siglo XXI

DELVAL, J (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Morata

GIMENO SACRISTAN, J. (2005). *La educación aún es posible.* Madrid. Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Los retos de la Enseñanza Pública*. Madrid. Akal.

IMBERNÓN, F. (Coord). (1999). *La educación en el siglo XXI*. Barcelona. Graó

MACARULLA, I Y SAIZ, M (2009) *Buenas porácticas de escuela inclusiva.* Barcelona Graó.

MARTÍN BARBERO, J. M. (2003): Saberes Hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 032.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). Ley Orgánica de educación. Madrid. MECD.

SANCHEZ HUETE, J.C. (Coord.). (2008). *Compendio de didáctica general.* Madrid. CCS.

h. Bibliografía complementaria

COMPANY, M (1999).*Una escuela para todos.* Madrid Celeste.

MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf.

OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. OCDE.

RUDDUCK, J., FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid. Morata.

SANTOS GUERRA M. A. (2000). *L a escuela que aprende.* Madrid. Morata

SANTOS GUERRA, M.A. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid. Akal.

SANCHEZ-ENCISO, Juan (2008) *La sonrisa de Platón relatos y retratos de la vida escolar*. Barcelona Graó.

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

SCHON, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Paidós

TONUCCI, F. (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona. Graó

Lecturas recomendadas:

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

Philippe, M. (1998). *Frankenstein Educador*. Laertes. Barcelona.

Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadorin. Barcelona.

i. Recursos necesarios

Para mantener un contacto directo con el alumnado y proporcionar diferentes textos y materiales, se utilizará la plataforma Synergeia, para potenciar el aprendizaje colaborativo.

Se facilitarán documentos sobre la estructura del sistema educativo, películas complementarias, decreto de Curriculum de Primaria, páginas Web. Ejemplos de Historias de Vida.

Bloque 2: El Curriculum escolar. Teorías y Modelos Curriculares

Carga de trabajo en créditos ECTS: 1

a. Contextualización y justificación

En este bloque trabajaremos sobre el proceso didáctico, a través de las reflexiones sobre las teorías de la enseñanza y el curriculum.

Las diversas formas de entender la comunicación didáctica se sitúan a modo de puente entre el concepto de Didáctica y las metodologías didácticas, dando lugar a diferentes formas de entender la investigación educativa, la formación docente y el diseño curricular.

Por tanto, este bloque se centra en el análisis de las teorías del aprendizaje y de los modelos curriculares que se formulan a partir de las mismas.

b. Objetivos de aprendizaje

- Profundizar en el concepto de Curriculum
- Conocer diferentes teorías Curriculares y la incidencia en el funcionamiento de las aulas.
- Reflexionar sobre diferentes modelos curriculares.
- Conocer y valorar experiencias de aprendizaje cooperativo.
- Analizar y comentar experiencias de comunidades de aprendizaje.

c. Contenidos

1. El Curriculum escolar. Definición de Curriculum
2. Las teorías curriculares. Teoria Técnica, práctica y crítica.
3. Modelos Curriculares.
4. El Modelo Curricular de LOGSE y LOE. Constructivismo y modelo comprensivo.
5. Las Comunidades de Aprendizaje un ejemplo de Modelo crítico.

.

d. Métodos docentes

Lecciones magistrales+análisis de documentos: con el objetivo de dar contenido a las clases teóricas y expositivas. Así, se proporcionarán informaciones, lecturas y textos que favorecerán el desarrollo de los contenidos teóricos de la asignatura.

Aprendizaje cooperativo + Aprendizaje basado en Problemas: en este caso, usaremos ambas metodologías en clases prácticas, donde de forma grupal, investigarán sobre los diferentes modelos y realizarán el análisis de películas con diferentes modelos.

Utilizaremos la Reflexión personal y los debates colectivos sobre diferentes modelos curriculares.

e. Plan de trabajo

En este bloque utilizaremos **lecciones magistrales** para exponer los contenidos de la asignatura y lo iremos alternando con exposiciones audiovisuales y sus correspondientes **análisis de forma grupal.**

El alumnado comparará diferentes propuestas educativas para establecer diferencias y conclusiones, Analizarán textos y establecerán conclusiones y aplicaciones prácticas sobre diferentes modelos curriculares., para comprender la complejidad de los distintos modos de proceder en las aulas.

f. Evaluación

1. Manejo del vocabulario básico sobre el curriculum y teorias y modelos curriculares..
2. Valoración de las tareas realizadas (estructura, capacidad de análisis y síntesis, originalidad…).
3. Nivel de implicación de los estudiantes en la dinámica de clase y en la elaboración de las tareas, como: recensiones, reflexiones personales, estudio de caso, mapas de problemáticas, etc.
4. Implicación en el aprendizaje cooperativo en el aula.
5. Valoración de actividades escritas, individuales y grupales sobre el bloque.

g. Bibliografía básica

FLECHA, R.; JAUSSI, M.L. Y OTROS. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje.* Barcelona. Graó

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): "Las teorías sobre el currículum: Elaboraciones parciales para una práctica compleja", *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata: 43-64. (en fotocopiadora).

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ, A (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

GRUNDY, S. (1991): "El currículum como producto", "El currículum como práctica", "El currículum como praxis", *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata: 41-63, 87-112, 139-166.

KEMMIS, S. (1988). *El curriculum; más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid. Morata

KEMMIS, S. (1999/2000): "Aspiraciones emancipadoras en la era posmoderna", *Kikiriki*, 55/56: 14-34.

SANCHEZ HUETE, J.C. (Coord.). (2008). *Compendio de didáctica general*. Madrid. CCS.

SERRADELL, O., RACIONERO, S. (2005): Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, pp. 29-39.

SILVA, T. T. (2001): El currículum: una cuestión de saber, poder e identidad. *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro: 181-188.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata

h. Bibliografía complementaria

BARBERÁ, E.; BOLIVAR, A.; COLL, C.; ONRUBIA, J. Y OTROS. (2000). *El constructivismo en la práctica.* Barcelona. Graó

COLL, C., SOLÉ, I. (1989): "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 16-20.

COLL, C. (1987). *Psicología y Curriculum*. Laia, Barcelona

ESCUDERO, MUÑOZ, J. M (1981) Modelos didácticos. Barcelona. Oikos-tau

GIMENO SACRISTAN, J (1988). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
GIMENO SACRISTAN, J (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid. Anaya
GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1995). "Freinet: su contexto y su pensamiento". *Kikiriki: cooperación educativa*, 40, pp. 13-18.
GROS SALVAT, B. (2001). "B. F. Skinner y la tecnología en la enseñanza". TRILLA, J. (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (229-248). Barcelona: Graó.
MUSET ADEL, M. (2007). "Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales". TRILLA, J. (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (95-122). Barcelona: Graó.
TORRES, C. A. (2004). *Diálogos con educadores críticos*. México. Siglo XXI.
TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid. Morata
TORRES, C. A. (2004). Diálogos con educadores críticos. México. Siglo XXI
ZABALZA, M.A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Narcea

i. Recursos necesarios

Manuales de consulta, revistas de educación en soporte papel y on-line, páginas web
Películas sobre diferentes modelos de profesor. Ejemplo: El lengaje de las Mariposas. Mona Lisa….
Plataforma Synergeia .

Bloque III : Diseño del Curriculum, Orientaciones para las programaciones de centro y de aula.

Carga de trabajo en créditos ECTS: 1,5

a. Contextualización y justificación

Este bloque pretende acercar a los y las estudiantes a la realidad de la planificación escolar teniendo en cuenta cada uno de los niveles de concreción curricular y los diferentes elementos del currículo (las intenciones educativas, los contenidos, las estrategias de enseñanza, los recursos y materiales curriculares y la evaluación del curriculum).
Se proporcionarán ejemplos prácticos de Proyectos Educativos y Programaciones de centro y de aula que permitan planificar diferentes programaciones de aula.
Se trata, en definitiva, de que el alumnado relacione la estructura del curriculum con las diferentes concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como con las distintas tradiciones acerca de la investigación didáctica y la formación docente. Con este núcleo pretendemos que se descubra detrás de los elementos más evidentes de la práctica educativa (cómo programa el profesorado, cómo selecciona los contenidos, qué recursos y materiales utiliza y cómo lo hace, etc.) las cuestiones teóricas que configuran los distintos enfoques curriculares.
Iniciaremos las orientaciones para la planificación del curriculum, con la intencionalidad de que descubran la importancia de la programación en la vida de un centro y de un aula.
Se analizarán diferentes proyectos Educativos y se empezarán a trabajar las orientaciones para el diseño de Unidades didácticas.

Pasarán una **jornada escolar en un aula de primaria**, para observar en la práctica las cuestiones trabajadas en clase.

b. Objetivos de aprendizaje

- Conocer y analizar diferentes programaciones de centros.
- Dominar, a través de las sesiones teóricas, talleres y clases prácticas, los criterios para el diseño y desarrollo de diferentes programaciones y/o propuestas de intervención en la educación primaria.
- Elaborar de forma individual y grupal diferentes propuestas de intervención para la etapa de primaria.
- Diseñar una Unidad Didáctica.
- Observar y reflexionar sobre el funcionamiento de un aula de primaria-

c. Contenidos

1.-Planificación del Curriculum: Los Niveles de concreción curricular.

Planificación del currículo en un centro escolar:

- El proyecto Educativo y las programaciones didácticas.
- Las Unidades Didácticas. Orientaciones para el diseño de una Unidad

2.- Los elementos del Curriculum:

1.- Intenciones Educativas/ Objetivos. Contenidos

- Los objetivos y Competencias básicas en el Curriculum de Educación Primaria.
- Tipos de objetivos y orientaciones para su desarrollo.
- Los contenidos en el Currículo de Educación Primaria. Dimensiones de los contenidos conceptos, procedimientos y actitudes. Organización de los contenidos: Áreas de contenido y bloques temáticos.

2.-Aproximación al campo de la metodología

- Principios Metodológicos.
- Delimitación de método: términos afines.
- Métodos globalizados: Centros de Interés. Método de Proyectos: solución de problemas. Unidades didácticas.
- Métodos individualizados. Primeras aportaciones. Modelos individualizados actuales. Modelos por descubrimiento.
- Métodos socializados. Técnicas socializadas. Técnicas grupales y cooperativas. Resolución de conflictos.
- Metodología integradora.

3.-Recursos y materiales didácticos

- El medio natural y social como recurso didáctico: salidas, fiestas, etc.
- Medios de comunicación y nuevas tecnologías.

- El material escolar y el material de apoyo. Análisis y elaboración de materiales.
- Nueva configuración de los espacios y tiempos.

4,- La evaluación

- Significado y características de la evaluación.
- La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza
- Técnicas e instrumentos de la evaluación
- La Evaluación en la Etapa de primaria.

d. Métodos docentes

L**ecciones magistrales+análisis de documentos:** con el objetivo de dar contenido a las clases teóricas y expositivas. Así, se proporcionarán informaciones, lecturas, proyectos educativos, programaciones y textos que favorecerán la elaboración de la propuesta de intervención.

Aprendizaje cooperativo: a través de la implicación del profesor en las clases teórico-prácticas, los seminarios y las tutorías, se trata de que cada uno de los grupos de trabajo vaya planificando, elaborando y revisando la propuesta de intervención que se entregará a final de curso.

Un día en un centro escolar. Observación práctica de una mañana en un centro escolar para comprobar el desarrollo de una clase de primaria. La vinculación a centro permitirá que analicen documentos y conozcan la realidad de programaciones en el mismo

e. Plan de trabajo

En este bloque alternaremos las clases magistrales con las sesiones prácticas en las que el alumnado realizará diferentes programaciones y Unidades, que deberá entregar a final de curso. En este bloque será de gran importancia el seguimiento del trabajo individualizado del alumnado a través de las tutorías.

Se planificará la visita a un centro escolar, previo estudio de los datos que aparecen en su página Web.

Conectaremos con la práctica real de un centro educativo, mediante la permanencia de "**una jornada en un centro escolar"** para observar la dinámica de la clase y los modelos que sigue cada uno de los profesores que después comentarán con el resto de la clase.

Trabajarán reflexivamente sobre la guía de ayuda para realizar observaciones de aula y realizar el informe de la experiencia en un centro escolar.

Realizarán el diseño de una **Unidad Didáctica,** que tiene carácter obligatorio.

f. Evaluación

1. Se valorará la actuación del alumnado su implicación en los grupos de trabajo y en los contenidos desarrollados, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de los contenidos teóricos y la elaboración de la Unidad Didáctica.
2. Se valorará el informe individual de la experiencia realizada en un centro escolar.
3. Se valorará el diseño de una Unidad Didáctica.

g. Bibliografía básica

ALSINA, P.; DÍAZ, M. GIRÁLDEZ, A. E IBARRETXE, G. (2009). *10 ideas clave, El aprendizaje creativo.* Barcelona. Graó**.**

AMBRÓS, A. Y BREU, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria.* Barcelona. Graó

ANGULO, J.F.; CONTRERAS, J. y SANTOS, M. A. (1991). Evaluación Educativa y Democratización de la Sociedad. *Cuadernos de Pedagogía*, 195: 74-79.

ANTÚNEZ, S. (1987). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona, Graó

BAÑARES, D Y OTROS. (2008). *El juego como estrategia didáctica.* Graó Barcelona

BAUTISTA DURBAN ROCA, G. (2010). *La biblioteca escolar, hoy. Recurso estratégico para el centro*. Barcelona: Graó.

BARBERÁ, E.; BOLIVAR, A.; COLL, C.; ONRUBIA, J. Y OTROS. (2000). *El constructivismo en la práctica.* Barcelona. Graó.

COLOMA OLMOS, A. M; JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, M. A.; SÁEZ LAHOZ, A. S. (2009). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad.* Madrid. PPC

DÍEZ, M. C.; ESSOMBA, M.A.; MASES, M.; OLLER, M.; SANMARTÍ, N Y OTROS. (2010). *Los proyectos de t*rabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas. Barcelona. Graó.

ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* Barcelona. Graó

ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años).*. Barcelona. Gráo

GIMENO SACRISTAN, J (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GINÉ, N Y PARCERISA, A (Coords). (2004). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación.* Barcerlona. Graó.

HERNÁNDEZ, F Y OTROS (2008). *La organización del currículum por proyectos*. Barcelona. Octaedro

MARTIN GARCÍA, X. (2006). *Investigar y aprender como organizar mi proyecto.* Barcelona. Horson

PHILIPPE, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona. Graó

POZUELOS ESTRADA, F.J. (2007). *Trabajo por proyectos* en el aula: Descripción, investigación y experiencias. Sevilla. M.C.E.P

PUJOLAS MASET, P. (2008). *9 ideas claves para el aprendizaje cooperativo.* Barcelona. Graó.

QUINTANAL, J. Y MIRAFLORES, E. (2008). *Educación primaria: orientaciones y recursos metodológicos de calidad.* Madrid. CCS

ROTGER, B (1990) Evaluación formativa. Madrid. Cincel

RUE, J. (2002) .*Qué enseñar y por qué.* Barcelona. Paidós

SAMMARTI, N. (2007). *10 ideas claves. Evaluar para aprender.* Barcelona. Graó

SANCHEZ HUETE, J.C. (Coord.). (2008). *Compendio de didáctica general*. Madrid: CCS.

SHORES, E. Y GRACE, C. (2007). *El portafolio paso a paso*. Infantil y Primaria. Barcelona: Graó.

ZABALA, A. (2010). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona. Graó

ZABALA, A. Y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó

h. Bibliografía complementaria

ANTUNEZ,S. Y OTROS. (1992).*Del Proyecto Educativo a la programación de Aula.*Barcelona. Graó.
CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. (2007). Monográfico: Competencias básicas. Nº 370. Julio-Agosto.
FEITO ALONSO, R. (2006). Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora: Entre lo previsto y lo improvisado. *Revista de Educación*, 340: 1147-1169.
FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986) *Evaluación y cambio educativo*. Madrid. Morata
FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1994). Evaluación del curriculum: Perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En *Teoría y desarrollo del curriculum*, Málaga. Aljibe
REY, R. y SANTAMARÍA, J. (1992). E*l proyecto educativo de centro: De la teoría a la acción educativa*. Madrid, Escuela Española. S.A.

i. Recursos necesarios

Programaciones de centros. Páginas WEB de centros escolares , Ejemplos de Unidades Didácticas. Visita a un centro escolar. Plataforma Synergeia.

Bloque IV. La innovación educativa. Estudio de diferentes experiencias innovadoras.

Carga de trabajo en créditos ECTS: 1,5

a. Contextualización y justificación

Este bloque pretende que el alumnado reflexione sobre el concepto y los principios de la innovación educativa, que conozca un grupo de experiencias que refieran diferentes modelos de innovación, y que sea capaz de elaborar un proyecto de innovación aplicando los conocimientos adquiridos.

b. Objetivos de aprendizaje

- Conocer y debatir los principios teórico-prácticos por los que se establece el concepto de innovación educativa, a través de diferentes propuestas curriculares de innovación educativa
- Elaborar, de forma grupal, una propuesta de innovación.
- Interesarse, analizar y valorar experiencia actuales innovadoras desarrolladas en Centros y aulas de Educación Primaria.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la profesión de maestro y promover en los alumnos un constante afán de superación en su tarea educadora.

c. Contenidos

1. Conceptualización de la innovación educativa
2. Innovación y cambio educativos
3. Formación docente e innovación educativa
4. La escuela innovadora. Algunos movimientos educativos de cambio
5. Datos normativos sobre formación del profesorado e innovación educativa
6. Algunos movimientos educativos de cambio
    - Las escuelas Waldorf
    - Escuelas anarquistas: Paideia
    - Escuelas de innovación: Pelouro
    - Las comunidades de aprendizaje

d. Métodos docentes

Lecciones magistrales: para explicar el contenido de este bloque temático. Se proporcionarán informaciones, lecturas, textos y material audiovisual que favorecerán el desarrollo de los contenidos teóricos de la asignatura.

Aprendizaje por proyectos: el grupo-clase elaborará conjuntamente un proyecto de innovación educativa, para lo cual será prioritario el uso de sesiones prácticas. Se utilizarán diversas fuentes y el Aprendizaje basado en proyectos que permitan al estudiante establecer conexiones entre las innovaciones estudiadas y los diseños educativos elaborados.

Estudio de caso de algunas experiencias de innovación educativa: a través de visitas a escuelas donde se están desarrollando algunas pedagogías innovadoras y a través de lecturas y vídeos.

e. Plan de trabajo

En este bloque conocerán y debatirán sobre diferentes experiencias de innovación y en grupos de trabajo, desarrollarán una propuesta de innovación a partir del análisis de los contenidos y de la visita a un centro de innovación educativa.

A través de vídeos y artículos, se presentarán diferentes experiencias innovadoras.

f. Evaluación

Se tendrá en cuenta la participación y aportaciones orales y escritas del alumnado, sobre diferentes cuestiones de innovación.

Se valorarán los diseños de innovación que elaboren.

g. Bibliografía básica

BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La

Muralla.

CALDERÓN LÓPEZ V. J. (1999), Innovación educativa, en la revista *Investigación Educativa*, Nº. 1.

Denzin, N y Lincoln, Y. (2000). Handbook of Qualitative Research. Londres: Sage.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1992). Formación centrada en la escuela. En J. López y B. Bermenjo, *El centro educativo*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

HOPKINS, D. (1988). *Evaluation for schools development*. Londres: Open University.

IMBERNÓN, F. Y MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 385, 62-65.

LATORRE, A. (2003*). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

MORENO BAYARDO MARÍA GUADALUPE (1995). Investigación e Innovación Educativa, *Revista la Tarea* Nº 7, disponible en URL: http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm

PAREDES, J.; MURILLO, J. Y EGIDO, I. (2005). *El profesor ante la innovación y el cambio educativos. Análisis de las actitudes.* Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1999). *Teoría y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Milenio.

RUIZ RUIZ, J. M. (2000). *Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Universitas.

SÁNCHEZ HUETE, J.C. (Coord.). (2008). *Compendio de didáctica general*. Madrid: CCS.

TORRE DE LA TORRES, S. De La. (1993*). Innovacion Curricular*. Madrid: Editorial Cincel.

ZABALZA BERAZA, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

h. Bibliografía complementaria

DELORS, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

HERRÁN GASCÓN, A DE LA Y GONZÁLEZ SÁNCHEZ, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DE PROFESORADO. *Monográfico: reinventar la profesión docente, 68* (24,2). Agosto 2010.

STHENHOUSE, L. (1986*). Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.

i. Recursos necesarios

Vídeos, charlas de experiencias innovadoras. Visitas. Textos y artículos. Páginas Web

6. Temporalización (por bloques temáticos)

BLOQUE TEMÁTICO	CARGA ECTS	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO
Bloque I: Contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje	1,5	4 Semanas.
Bloque II: El currículo escolar. Teorías y modelos curriculares	1	2 Semanas
Bloque III: Diseño del currículo. Estudio y orientaciones para planificar cada uno de los elementos del currículo	1,5	4 Semanas.
Bloque IV: La innovación educativa. estudio de diferentes experiencias innovadoras	1,5	4 Semanas.
Evaluación de la asignatura y exposición de trabajos.	0,5	1 Semana.

7. Tabla resumen de los instrumentos, procedimientos y sistemas de evaluación/calificación

INSTRUMENTO/PROCEDIMIENTO	PESO EN LA NOTA FINAL	OBSERVACIONES
Prácticas de cada Bloque	20%	Incluyen prácticas iondividuales y en grupo.
Unidad Didáctica	30%	Es obligatoria.
Informe reflexivo de cuestiones teóricas de todos los temas	40%	Requiere una elaboración teórica de todos los temas.
Asistencia, participación e implicación en diferentes las tareas realizadas.	10%	

8. Consideraciones finales

La Evaluación en la segunda y posteriores convocatorias, tendrá en cuenta la nota obtenida en el diseño de la Unidad Didáctica (puede guardarse siempre que hayan obtenido una puntuación de 6) **Evaluación alternativa a la evaluación continua.** Si el alumnado no hubiera realizado las actividades que configuran la evaluación continua, podrá realizar un examen final que supondrá el 70% de la nota y el otro 30% será el de la Unidad Didáctica que tiene carácter obligatorio.

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Profesorado: María Jesús de la Calle Velasco (grupo 1) y Raúl de Prado Núñez (grupos 2 y 3).
Asignatura: ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN ESCOLAR
Materia: PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS
Módulo: FORMACIÓN BÁSICA.
Créditos: 6 ECTS

CONTEXTUALIZACIÓN

La asignatura Organización y Planificación Escolar forma parte del Módulo de Formación Básica del Título y pertenece a la materia: PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS. Se imparte en el primer curso de la Titulación; ya que desarrolla competencias instrumentales significativas, vinculadas a la comprensión y definición del contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Primaria, a partir de las cuales se integran otras posteriormente. Como disciplina científica analiza las estructuras y funciones de la escuela como organización social educativa, que debe armonizar el desarrollo de los valores democráticos en la institución escolar; así como del servicio educativo que precisa la pluralidad y la diversidad de la sociedad actual, constituyendo comunidades educativas que se orientan hacia la cohesión y la innovación para responder a nuevos y continuos retos.

COMPETENCIAS

Competencias generales:

a- Conocimiento y comprensión de terminología educativa.

b- Capacidad de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.

c- Capacidad de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente, mediante procedimientos colaborativos.

d- Interpretación de datos derivados de las observaciones en los contextos educativos para juzgar su relevancia y poder desarrollar una adecuada práctica educativa.

e- Utilización de procedimientos eficaces de -búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.

f- Potenciación del desarrollo de valores democráticos, como especial incidencia en los de respeto, tolerancia, solidaridad, justicia y no violencia.

g- Desarrollo del espíritu de iniciativa y de unas actitudes de innovación y creatividad en el ejercicio de la profesión.

Competencias generales:

a- Conocimiento de la organización de los colegios de Educación Primaria y de la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.

b- Capacidad para valorar la elaboración y la estructura del proyecto educativo y manifestar una actitud positiva hacia actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad.

c- Conocimiento de los elementos normativos y legislativos aplicables a los centros de Educación Primaria.

d- Desarrollo de habilidades para trabajar en equipo con el resto de compañeros, como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional.

e- Análisis y conocimiento de modelos de mejora de calidad con procesos de evolución y de mejora de los centros educativos.

OBJETIVOS

1º- Familiarizarse con las diferentes dimensiones organizativas que configuran un centro escolar.

2º- Establecer las líneas fundamentales que configuran nuestro sistema educativo.

3º- Identificar y analizar los elementos integrantes del centro escolar.

4º- Conocer las innovaciones que la estructura organizativa de la Ley de Educación introduce en el sistema educativo.

5º- Considerar los centros escolares como lugares de colaboración y desarrollo educativo.

6º- Estudiar el análisis y la planificación de diferentes estrategias educativas que ayuden a la configuración de un centro educativo abierto, innovador, flexible y colaborativo.

7º- Analizar diferentes modelos educativos de centros escolares en los diferentes contextos.

8º- Identificar las actitudes y procedimientos organizativos que favorecen la participación y la toma de decisiones en los órganos del centro educativo.

9º- Desarrollar y potenciar las actitudes de argumentación, diálogo, colaboración, participación, convivencia, respeto, tolerancia, solidaridad, justicia y no violencia.

10º- Familiarizarse y utilizar distintas fuentes de consulta y material de trabajo de la asignatura.

CONTENIDOS

Bloque 1: La organización y planificación escolar: El centro como unidad educativa.

1. Elementosepistemológicos y normativos de la organización escolar.
2. El sistema educativo español.
3. El centro escolar como comunidad educativa.

Bloque 2: Elementos del centro escolar, planificación y gestión
4. La estructura organizativa del centro escolar y sus componentes.
5. La gestión de los centros docentes.
6. Documentos de planificación del centro escolar.

Bloque 3: Perspectiva dinámica de la transformación, evaluación y mejora en los centros educativos.
7. La incorporación de diversos agentes educativos de la comunidad a los centros escolares y algunas experiencias significativas.
8. La evaluación de los centros escolares desde una perspectiva de cambio.

Temporalización (por bloques temáticos)

BLOQUE TEMÁTICO	CARGA ECTS	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO
Bloque I: El centro como comunidad educativa.	2	5 semanas
Bloque II: Elementos del centro escolar: planificación y gestión.	2,5	7 semanas
Bloque III: Perspectiva dinámica de la transformación, evaluación y mejora de los centros educativos	1,5	3 semanas

MÉTODOS DOCENTES

En general se plantean las estrategias metodológicas en dos dimensiones: una primera más orientada a la adquisición de conocimientos teóricos y otra dirigida a la obtención del dominio práctico.

Se hará uso del método expositivo para la presentación sintética, estudio y discusión de los contenidos de los temas.

Además en los bloques primero y tercero se podrán utilizar los siguientes recursos metodológicos: búsqueda, estudio, comentario y discusión de materiales bibliográficos y legislativos relacionados con asuntos organizativos y/o institucionales; lectura, recensión y trabajo escrito de obras educativas y elaboración de un documento de reflexión, asimilación y aplicación individual de conocimientos propios de la asignatura a partir del aprendizaje basado en problemas (bitácora, portafolios, actividades de reflexión y análisis).

En el segundo bloque se podrán utilizar los siguientes recursos metodológicos: búsqueda de información relacionada con programas y proyectos educativos en la webs de los centros escolares e instituciones educativas; realización de un trabajo de reflexión teórica práctica sobre la realidad organizativa y los procesos de gestión y de coordinación de un centro escolar, mediante el aprendizaje cooperativo y presentación de proyecciones audiovisuales significativas para el debate y la reflexión mediante el aprendizaje cooperativo.

EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación que se aplicarán serán los siguientes:

1º- Seguimiento de las actividades tanto de los grupos de discusión y debate, de las recensiones de obras y documentos de reflexión, de la asimilación y aplicación individual de conocimientos propios de la asignatura, que se valorarán en función de los siguientes criterios: claridad del planteamiento, y estructuración de las actividades recogidas, reflexiones y conclusiones que se deriven del trabajo realizado, claridad expositiva escrita y corrección formal. Se considerará y apreciará el progreso en el conocimiento, las actitudes y las habilidades mostradas por el alumnado en relación a las competencias perseguidas.

2º- Valoración grupal e individual, de un trabajo de reflexión teórico-práctico sobre la realidad organizativa y los procesos de gestión y de coordinación de un centro escolar. En esta valoración se tendrá en cuenta: el buen uso del lenguaje, la claridad expositiva oral o escrita, la capacidad de comunicación, la captación de la atención del alumnado y la coherencia y progresión de las ideas y, en su caso, la buena utilización de los recursos técnicos empleados.

3º- Mediante una prueba de desarrollo escrito se valorará la presentación de conocimientos, procedimientos y el estudio individual del alumnado (referido al examen final al término del programa en la fecha indicada).

Tabla resumen de los instrumentos, procedimientos y sistemas de evaluación/calificación

INSTRUMENTO/PROCEDIMIENTO	PESO EN LA NOTA FINAL	OBSERVACIONES
Documento de Trabajo (bitácora, portafolios, actividades de reflexión y análisis, etc.).	25%	
Prueba escrita final.	50%	
Un trabajo de reflexión sobre la realidad organizativa.	25%	

CONSIDERACIONES FINALES

Cuando el alumno o la alumna no haya superado la asignatura en la primera convocatoria, en la segunda y posteriores convocatorias de evaluación, tendrán que:

- Realizar la prueba escrita o el examen correspondiente a la convocatoria en la fecha correspondiente.
- Presentar el documento de trabajo o dossier de ejercicios con las actividades que serán concretadas para cada alumna o alumno, en función del trabajo que haya realizado y haya sido valorado en el desarrollo de la asignatura durante su impartición de cara a la primera convocatoria.
- Elaborar el trabajo de reflexión sobre la realidad organizativa, en el caso de que no se haya realizado la actividad de grupo planteada en este sentido en la guía o cuando la calidad del trabajo realizado y valorado no haya alcanzado la puntuación mínima considerada. Este trabajo consistirá en el diseño de los elementos de la organización de un centro de Educación Infantil que se determine en relación a: la organización del alumnado, la participación de los diferentes tipos de familias y de la comunidad, la organización del profesorado, la dirección y coordinación educativa, la participación como corresponsabilidad social respecto a la función educadora y los recursos, el espacio y el tiempo.

Los porcentajes de calificación establecidos también se mantendrán en la segunda y posteriores convocatorias.

Está guía esta abierta para incluir otras actividades coyunturales posibles y no especificadas como: viajes de estudio, visita a centros y exposiciones, talleres complementarios, conferencias,…

Tabla de dedicación del estudiante a la asignatura

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Clases teórico-prácticas (T/M)	25	Estudio y trabajo autónomo individual	65
Clases prácticas de aula (A)	19	Estudio y trabajo autónomo grupal	35
Laboratorios (L)			
Prácticas externas, clínicas o de campo			
Seminarios (S)	6		
Tutorías grupales (TG)			
Evaluación			
Total presencial	**50**	**Total no presencial**	**100**

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

BARRIGUETE GARRIDO, L. M. y PENNA, M. (2011). *Organización y gestión de instituciones y programas educativos*. Madrid: Catarata.

BATANAZ, l. (2003). *Organización escolar: Bases científicas para el Desarrollo de las Instituciones Educativas*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

CARDA, R. M. y LARROSA, M. (2004). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.

CARRASCO, M. J.; CORONEL, J. M.; FERNÁNDEZ, M. L.; GONZÁLEZ, S. y MORENO E. (2005). *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

CHAVARRÍA, X y BORREL, E. (2003). *Evaluación de centros educativos. Aspectos nucleares.* Barcelona: UOC.

DOMENÉCH, J. y VIÑAS, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona. Graó.

FERNÁNDEZ DÍAZ M. J.; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. y HERRERO TORANZO, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.

GAIRÍN, J. (1996). *La organización como contexto y texto para la actuación educativa*. Madrid: La Muralla.

MARTÍN-MORENO, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Madrid: MC Graw-Hill /Interamericana de España.

MENDIETA, C. y VELA, O. (2005). *Ni tú, ni yo Cómo llegar a acuerdos.* Barcelona:Graó.

MONTERO, A. (2007). *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*. Bilbao: WoltersKluwer

PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid. La Muralla

SANTAMARÍA, R. M. y NAVARRO, A. (2012). *Planificación y organización escolar*. Madrid: Síntesis.

THORNE, K.: (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graó.

VERA, J. M., MORA, V. y LAPEÑA, A. (2006). *Dirección y gestión de centros docentes*. Barcelona: Graó.

WEBS:

- Boletín Oficial del estado: http:// w.w.w.boe.es
- Ministerio de Educación: http://www.mec.es/
- Portal de Educación de la Junta de Castilla y León: http://www.educa.jcyl.es/
- Base de datos de legislación educativa del MECD: http://leda.mcu.es/
- Catálogo biblioteca CIDE: http://www.mec.es/cide/bibioteca/biblioteca.htm
- Centro Nacional de Información y Comunicación educativa: http://www.cnice.meed.es/
- Red Estatal de Bases de Datos de Información Educativa (REDINET): http://www.mec.es/redinet/
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE): http://www.ince.mec.es/
- Escuelas aceleradoras: http://aceleratedschools.net/
  Comunidades de aprendizaje (página en proceso de actualización):http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/
- Revistas:
  - Cuadernos de Pedagogía: http://www.cuadernosdepedagía.com
  - Organización y gestión educativa: http://www.oge.net
  - Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: http://www.aufop.org
  - Escuela: http:// w.w.w. periodicoescuela.es

ANEXO 50

Guía docente de la asignatura

Asignatura	FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
Materia	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad		
Módulo	Formación Básica		
Titulación	Grado Educación Primaria.		
Plan	Plan 2009	**Código**	
Periodo de impartición	2º Cuatrimestre	**Tipo/Carácter**	Obligatoria
Nivel/Ciclo	Grado	**Curso**	2º
Créditos ECTS	6 ECTS		
Lengua en que se imparte	Español		
Profesor/es responsable/s	Mariano Rubia Avi (Grupos 1 y 2) Raquel Martínez Sinovas (Grupo 1) Inés Monjas (Grupo 2)		
Datos de contacto (E-mail, teléfono…)	mrubia@pdg.uva.es raquel.msinovas@psi.uva.es imonjas@psi.uva.es		
Horario de tutorías	Consultar la página www.uva.es		
Departamento	Pedagogía y Psicología		

1. Situación / Sentido de la Asignatura

1.1 Contextualización

La asignatura *Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad* forma parte del módulo de formación básica Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad cuyas competencias aparecen definidas en la orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Es una asignatura de carácter obligatorio con 6 créditos ECTS (150 horas). Se imparte en el segundo curso de la carrera, cuarto semestre del plan de estudios. Incluye competencias básicas para el futuro ejercicio profesional del maestro/a de Educación Primaria y contribuye además a adquirir y afianzar otras competencia vinculadas a materias correspondientes a los módulos de carácter didáctico-disciplinar y, especialmente al Practicum.

1.2 Relación con otras materias

La asignatura *Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad* guarda relación con la asignatura Psicología del Aprendizaje en contextos educativos (ya cursada en el primer cuatrimestre del segundo curso) y con la asignatura Psicología del Desarrollo (también cursada en el segundo cuatrimestre del primer curso).

1.3 Prerrequisitos

Es recomendable que antes de cursar esta asignatura el alumnado haya adquirido las competencias básicas vinculadas a las materias fundamentales de carácter psicológico, sociológico y didáctico, ya que de este modo se le capacitará para planificar y desarrollar eficazmente los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad.
Se requieren conocimientos básicos del idioma español nivel B2 y habilidades instrumentales e informáticas básicas.

2. Competencias

Con el estudio de esta asignatura se pretende que el alumnado alcance algunas de las competencias generales atribuidas a la titulación de Maestro en Educación Primaria, por medio de la consecución de otras de carácter más específico, que a continuación van a reseñarse.

2.1 Generales

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje

b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos

c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.

d. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje

5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:

a. La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.

b. La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

c. El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje

d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación

e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

6. Que los estudiantes desarrollen5 un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:

a. El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.

b. El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

c. La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida.

d. El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

e. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

2.2 Específicas

2.- Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado. Esta competencia se concretará en:

f. Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado, cualesquiera que fueran las condiciones o características de este, y promover esa misma actitud entre aquellos con quienes trabaje más directamente.

g. Conocer los fundamentos psicológicos, sociales y lingüísticos de la diversidad del alumnado.

h. Adquirir habilidades y recursos para favorecer la integración educativa de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, con necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnos con integración tardía en el sistema educativo.

i. Conocer y asumir las medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de personas con discapacidad.

j. Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales y específicas.

k. Ser capaz de colaborar en la evaluación de los planes de trabajo individualizados, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir.

l. Conocer y desarrollar programas y acciones compensatorias, para evitar desigualdades derivadas de factores económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

m. Potenciar la adquisición de actitudes y hábitos de reflexión e indagación ante los problemas que plantea la heterogeneidad en las aulas y centros escolares.

n. Ser capaz de reconocer, planificar, y desarrollar buenas prácticas de enseñanza- aprendizaje que incluyan la atención a la diversidad del alumnado.

o. Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al proceso 6-12.

3. Objetivos

El desarrollo de las competencias básicas, generales y específicas expuestas anteriormente, tiene como principal finalidad la consecución de los siguientes objetivos:

1. Conocer y analizar los fundamentos psicopedagógicos de la diversidad educativa en la Educación Primaria.
2. Tener conocimiento y saber seleccionar y aplicar instrumentos y procedimientos para la identificación de dificultades de aprendizaje.
3. Saber identificar, conocer y seleccionar los recursos y programas educativos destinados a dar respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
4. Planificar, implementar y evaluar intervenciones educativas en contextos de diversidad, en coordinación con el resto de profesionales implicados.
5. Resolver caos prácticos de intervención educativa en contextos de diversidad.
6. Manifestar una capacidad crítica y reflexiva ante las situaciones que plantea la heterogeneidad y diversidad en las aulas y centros escolares.

4. Tabla de dedicación del estudiante a la asignatura

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Clases teóricas	23	Estudio y trabajo autónomo individual	65
Clases prácticas	20	Estudio y trabajo autónomo grupal	30
Laboratorios			
Prácticas externas, clínicas o de campo			
Seminarios	7		
Total presencial	**55**	**Total no presencial**	**95**

5. Bloques temáticos

Bloque 1: Introducción a la Atención Diversidad: precisiones conceptuales y terminológicas.

Carga de trabajo en créditos ECTS: 0.5

a. Contextualización y justificación

Breve descripción del objeto y contenido de los fundamentos psicopedagógicos de atención a la diversidad.

b. Objetivos de aprendizaje

Reflexionar sobre su forma de pensar, actitudes, creencias y expectativas en relación a las niñas y niños que precisan una atención educativa especial y revisar su filosofía en torno a la práctica docente en relación a este alumnado.

c. Contenidos

- Actitudes y atención a las personas con discapacidad: estrategias de mejora.
- Desde la Educación Especial hasta la Atención a la Diversidad.
- Delimitación conceptual: deficiencia, discapacidad y minusvalía; trastornos del desarrollo, necesidades educativas especiales y dificultades específicas de aprendizaje.
- Recursos para dar respuesta a la diversidad
- Los maestros y maestras y la respuesta psicopedagógica al alumnado con necesidades educativas específicas.

d. Métodos docentes

- Lección magistral participativa
- Trabajo en pequeño grupo
- Trabajo individual
- Estudio de casos
- Videoforum

e. Plan de trabajo

Presentación por el profesorado en el aula de los contenidos del bloque temático.
Análisis y debate sobre las actitudes hacia la discapacidad y su importancia en la formación del profesorado.
Concreción de los principales sistemas de clasificación: su utilidad para guiar al alumnado en el manejo conceptual y terminológico a lo largo de la asignatura.

f. Evaluación

Se determinará entre Pedagogía y Psicología.

g. Bibliografía básica

- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Giné, C., y Duran, D. (2009). *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE.
- Gómez, J. M., Royo, P. y Serrano, C. (2009). *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad.* Madrid: E U Cardenal Cisneros.
- Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (Com). (1999). Desarrollo psicológico y educación, 3. Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: alianza Universidad.
- Smith, D. D. (2003). Bases psicopedagógicas de la educación especial: enseñando en una época de oportunidades. Madrid: Pearson.

h. Bibliografía complementaria

- Aguado, A., Alcedo, M.A. y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. Psicothema, 20 (4), 697-704.
- Lou Royo, M.A. y López, N. (2001). *Bases psicopedagógicas de la educación especial.* Madrid: Pirámide.
- Mata, S. (Coordinador) (2005). *Bases psicopedagógicas de la educación especial. A*rchidona, Málaga: Aljibe.
- Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2006.
- Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León, 2007.

i. Recursos necesarios

Aula amplia.

Bloque 2: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales I: Discapacidad intelectual, discapacidad motora, discapacidad sensorial y Trastornos del Espectro Autista.

Carga de trabajo en créditos ECTS: 2

a. Contextualización y justificación

Debido a la creciente diversidad del alumnado dentro de las aulas en este bloque se dedicará a la delimitación conductual, clasificación y etiología, así como las características del desarrollo evolutivo de las discapacidades contempladas en este bloque y sus implicaciones psicopedagógicas (físico-motor, cognitivo, socio-emocional, comunicativo y del lenguaje).

b. Objetivos de aprendizaje

Lograr conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para dar una respuesta de calidad al alumnado con discapacidad con necesidades educativas especiales: discapacidad intelectual, discapacidad motora, discapacidad sensorial y trastornos del espectro autista.

c. Contenidos

Alumnado con Necesidades Educativas Especiales I:

- Discapacidad Intelectual
- Discapacidad Motora
- Discapacidad Sensorial
- Trastorno del Espectro Autista (TEA)

d. Métodos docentes

- Lección magistral participativa
- Trabajo en pequeño grupo
- Trabajo individual
- Estudio de casos
- Videoforum

e. Plan de trabajo

Presentación por el profesorado en el aula de los contenidos del bloque temático.

Análisis y debate sobre las hacia la discapacidad y su importancia en la formación del profesorado.

Concreción de los principales sistemas de clasificación: su utilidad para guiar al alumnado en el manejo conceptual y terminológico a lo largo de la asignatura.

f. Evaluación

Se determinará entre Pedagogía y Psicología.

g. Bibliografía básica

- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Giné, C., y Duran, D. (2009). *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE.
- Gómez, J. M., Royo, P. y Serrano, C. (2009). *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad.* Madrid: E U Cardenal Cisneros.
- Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (Com). (1999). Desarrollo psicológico y educación, 3. Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: alianza Universidad.
- Smith, D. D. (2003). Bases psicopedagógicas de la educación especial: enseñando en una época de oportunidades. Madrid: Pearson.

h. Bibliografía complementaria

- Albertí, M., y Romero, L. (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. Barcelona: Graó.
- Alsina, G., Arroyo, A. y Saumell, C. (2010). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento (Vol. I). Infantil y Primaria.* Barcelona: Graó, 2010.

- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo* (undécima edición). Madrid: Alianza. Verdugo Alonso, Miguel Ángel, (trad.)
- Basil, C. Rosell, C. y Soro, E. (2010). *Alumnado con discapacidad motriz.* Barcelona: Graó.
- Bassedas, E. (2010). *Alumnado con discapacidad intelectual y retraso del desarrollo.* Barcelona: Graó.
- Claustre, M., y Gomar, C. (2010). *Alumnado con pérdida auditiva*. Barcelona: Graó.
- De la Iglesia, M. y Olivar, J. S. (2007). *Autismo y síndrome de asperger: Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: Guía para educadores y familiares*. Madrid: CEPE.
- Hortal, C). (coord.) (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Graó.
- Olivar, J.S., y De la Iglesia, M. (2007). *Intervención psicoeducativa en personas con autismo de alto funcionamiento y síndrome de asperger: Manual práctico*. Madrid: CEPE.
- Rodríguez, A. y García, A. (Coord.) (2008). *Deficiencia auditiva. Desarrollo psicoevolutivo y respuesta educativa.* Madrid: EOS

i. Recursos necesarios

Aula amplia.

Bloque 3: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales II: Dificultades en lenguaje oral, en aprendizajes escolares instrumentales básicos, problemas de conducta y altas capacidades.

Carga de trabajo en créditos ECTS: 2

a. Contextualización y justificación

Lograr conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para dar una respuesta de calidad al alumnado con discapacidad con necesidades educativas especiales: Dificultades en lenguaje oral, en aprendizajes escolares instrumentales básicos, problemas de conducta y altas capacidades.

b. Objetivos de aprendizaje

Reflexionar sobre su forma de pensar, actitudes, creencias y expectativas en relación a las niñas y niños que precisan una atención educativa especial y revisar su filosofía en torno a la práctica docente en relación a este alumnado.

c. Contenidos

Alumnado con Necesidades Educativas Especiales II:

- Dificultades en lenguaje oral.
- Dificultadesen aprendizajes escolares instrumentales básicos,
- Problemas de conducta.
- Altas capacidades.

d. Métodos docentes

- Lección magistral participativa

- Trabajo en pequeño grupo
- Trabajo individual
- Estudio de casos
- Videoforum

e. Plan de trabajo

Presentación por el profesorado en el aula de los contenidos del bloque temático.

Análisis y debate sobre las actitudes hacia la discapacidad y su importancia en la formación del profesorado.

Concreción de los principales sistemas de clasificación: su utilidad para guiar al alumnado en el manejo conceptual y terminológico a lo largo de la asignatura.

f. Evaluación

Se determinará entre Pedagogía y Psicología.

g. Bibliografía básica

- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Giné, C., y Duran, D. (2009). *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE.
- Gómez, J. M., Royo, P. y Serrano, C. (2009). *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad.* Madrid: E U Cardenal Cisneros.
- Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (Com). (1999). Desarrollo psicológico y educación, 3. Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: alianza Universidad.
- Smith, D. D. (2003). Bases psicopedagógicas de la educación especial: enseñando en una época de oportunidades. Madrid: Pearson.

h. Bibliografía complementaria

- Alegret, J., Sellarés, R y Castanys, E. (2010). *Alumnado en situación de estrés emocional.* Barcelona: Graó.
- Del Caño, M., Elices, J. A., y Palazuelo, M. M. (2003). *Alumnos superdotados: Un enfoque educativo*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Elices, J.A., Palazuelo, M. y del Caño, M. (2003). *Necesidades educativas del alumnado superdotado: identificación.* Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Gispert, D. y Ribas, L. (2010).Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura. Barcelona: Graó, 2010.
- González, R. M., y Guinart, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.

i. Recursos necesarios

Aula amplia.

Bloque 4: Atención a la diversidad.

Carga de trabajo en créditos ECTS: 3

a. Contextualización y justificación

Este primer bloque pretende aportar una primera aproximación a la presencia de la diversidad en educación y la atención a la misma.

En esta aproximación se pretende que los estudiantes conozcan los conceptos básicos, así como las tendencias actuales y principios que sustentan las respuestas educativas a la diversidad. Del mismo modo, se llevará a cabo una revisión de los aspectos fundamentales de la legislación actual en cuanto a la integración escolar y a la atención a la diversidad y de las medidas previstas por las administraciones educativas. En todo momento, se pretende desarrollar en los estudiantes una actitud favorable, adecuadamente fundamentada, hacia la atención a la diversidad.

b. Objetivos de aprendizaje

- Comprensión del término "Diversidad" en un centro, como marco general y su transformación histórica hasta la actualidad.
- Desarrollar líneas generales y estrategias específicas para la Atención a la Diversidad.
- Entender el concepto amplio de Diversidad y ubicar dentro del mismo las Dificultades de Aprendizaje y los Trastornos del Desarrollo.
- Comprensión de los aspectos psicopedagógicos implicados en las dificultades del aprendizaje y en las necesidades educativas especiales del alumnado.
- Obtener una primera aproximación a los conceptos de dificultades de aprendizaje y de necesidades educativas especiales, así como un adecuado conocimiento de las causas y factores asociados a su etiología, e igualmente las teorías y paradigmas más importantes vigentes en la actualidad.
- Conocer las referencias legislativas relacionadas con la atención a la diversidad, s evolución histórica y las medidas previstas por las administraciones educativas.
- Conocer los contextos principales asociados al desarrollo y mantenimiento de las dificultades de aprendizaje y el rol de padres y profesores como agentes desencadenantes, moduladores y responsables del origen y resolución de las dificultades de aprendizaje.
- Contrastar los enfoques y aportaciones diversas en relación con las DA y NEE.
- Desarrollar en los estudiantes actitudes positivas y que eliminen estereotipos, prejuicios y actitudes negativas hacia las personas con discapacidad y que vayan construyendo un perfil profesional de defensa y mejora de la tención a esta población.
- Familiarizar al estudiante con el perfil profesional del maestro/a para que conozcan las actividades a llevar a cabo con el alumnado con trastornos del desarrollo y NEE.

c. Contenidos

Tema 1: Diversidad y Educación

Tema 2: Principios que rigen la atención a la diversidad en educación

Tema 3: Referencias normativas y legales sobre la diversidad en la escuela

Tema 4: Estrategias y recursos en la atención a la diversidad

Tema 5: Evaluación en el centro del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACEEs)

Tema 6: Adaptaciones curriculares.

d. Métodos docentes

- Exposición de la parte teórica.
- Desarrollo de prácticas las Adaptaciones Curriculares
- Seminarios sobre atención a la diversidad

e. Plan de trabajo

Se determinará al comienzo de la materia.

f. Evaluación

Se determinará entre Pedagogía y Psicología.

g. Bibliografía básica

- Bautista, R. (Coord.). (1993). Necesidades Educativas Especiales. Archidona (Málaga). Aljibe.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Puigdellivol, I. (2000). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.
- Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. http://www.educa.jcyl.es/educacyl/

h. Bibliografía complementaria

- Abalo, V. y Bastida, F. (1994). Adaptaciones Curriculares. Teoría y Práctica. Madrid: Escuela Española.
- Campo, M. E. del (2002). (Ed.) Volumen I y II: Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica (Teoría). Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Padilla, D. y Sánchez-López, P. (2001). Bases Psicológicas de la Educación Especial. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Smith, D. D. (2003). Bases psicopedagógicas de la educación especial: enseñando en una época de oportunidades. Madrid: Pearson.

i. Recursos necesarios

Ordenadores Personales

6. Temporalización (por bloques temáticos)

BLOQUE TEMÁTICO	CARGA ECTS	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO
Bloque 1	0.5	1 semana
Bloque 2	2	3.5 semanas
Bloque 3	2	3.5 semanas
Bloque 4	3	8 semanas

7. Sistema de calificaciones – Tabla resumen

INSTRUMENTO/PROCEDIMIENTO	PESO EN LA NOTA FINAL	OBSERVACIONES
Prueba escrita	50%	Esta prueba tiene que estar aprobada para superar la asignatura.
Prácticas y Seminarios: Estudios de casos, resolución de problemas y trabajos	40%	Este apartado tiene que estar superado para aprobar la asignatura.
Asistencia	10%	Únicamente se computará este apartado una vez superados los dos apartados anteriores.

8. Consideraciones finales

El proceso de evaluación de esta asignatura estará conformado por tres apartados: una prueba escrita o examen (50%), la valoración de la parte práctica mediante trabajos (40%) y la asistencia a clase (10%).

Para superar la asignatura en la primera convocatoria y en las siguientes, es necesario aprobar por separado los dos primeros apartados (parte teórica y parte práctica), sólo una vez superados ambos se computará la nota correspondiente a la asistencia a clase.

En segundas y siguientes convocatorias, el alumno únicamente deberá presentarse y aprobar aquel apartado que no se haya conseguido superar.

GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA

Denominación de la asignatura	Fundamentos de la Educación Plástica y Visual		
Materia	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual		
Módulo	Didáctico-Disciplinar		
Titulación	Grado de Maestro en Educación Primaria		
Plan		**Código**	40484
Periodo de impartición	1º CUATRIMESTRE	**Tipo / Carácter**	FORMACIÓN
Nivel / Ciclo	GRADO	**Curso**	2º
Créditos ECTS	6		
Lengua en que se imparte	Español		
Profesor / es responsable / s	Pablo Sarabia, Pedro Alonso, Luis Carlos Rodríguez, Olaia Fontal		
Datos de contacto (e-mail, teléfono...)	psarabia@mpc.uva.es, pedroa@mpc.uva.es, lcrg@uva.es, ofontal@mpc.uva.es		
Horario de tutorías			
Departamento	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal		
Área de conocimiento	Didáctica de la Expresión Plástica		

SITUACIÓN / SENTIDO DE LA ASIGNATURA

Contextualización	Esta asignatura forma parte del Módulo de Formación didáctica disciplinar del Título, y su núcleo de competencias básicas aparece ya definido en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Esta asignatura, que es la única de cariz artístico y visual, se imparte en el segundo curso del plan de estudios, pues en ella se incluyen competencias básicas para el futuro ejercicio profesional del Maestro de Educación Primaria, competencias que ayudarán a fundamentar y a dar sentido a las que se proponen en otras materias del Título.
Relación con otras materias	Esta asignatura se relaciona con otras del Título, pues sus contenidos serán continuados por otras, tales como "Creación Artística y Cultura Visual y Musical", y "La Educación Artística en Espacios no Formales"
Prerrequisitos	Un nivel adecuado de hábitos lectores y una actitud positiva

	hacia las actividades artísticas.

COMPETENCIAS

Generales	Se atenderá al trabajo de las competencias generales que son exigibles para el Título, pero se hará incidencia, de un modo particular, en las siguientes: - Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje. - Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos. - Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea. - Fomentar el espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
Específicas	1. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. 2. Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de la educación musical, plástica y visual que promuevan actitudes positivas y creativas encaminadas a una participación activa y permanente en dichas formas de expresión artística. Esta competencia se concretará en: 2.1. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. 2.2. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. 2.3 Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

1. Reconocer y valorar la importancia del saber artístico en la educación formal.
2. Comprender la evolución histórica y situación actual de las enseñanzas artísticas en el ámbito formal.
3. Conocer las características del dibujo infantil en sus diversas etapas evolutivas con especial atención a la etapa de Primaria.
4. Diferenciar las características del desarrollo específico de la expresión gráfica en la Etapa de Primaria y su relación con las etapas de Infantil y Secundaria.
5. Incorporar el conocimiento de las características del dibujo del niño de primaria en la metodología adecuada a la educación artística en esta etapa.
6. Identificar y manejar los elementos básicos del lenguaje visual.
7. Comprender los fundamentos básicos del arte contemporáneo y su relación con las creaciones en la etapa de Primaria.
8. Reconocer y comprender los diversos medios y lenguajes de la cultura visual contemporánea.
9. Conocer y manejar los indicadores y estimuladores de la creatividad para el

desarrollo de la expresión artística.

10. Introducir al alumno en el tratamiento didáctico de la imagen.
11. Elaborar propuestas didácticas orientadas a enriquecer la cultura visual de los alumnos de 6 a 12 años.
12. Diseñar y secuenciar la aplicación de propuestas didácticas orientadas a desarrollar la educación artística en la etapa de Primaria.

TABLA DE DEDICACIÓN DEL ESTUDIANTE A LA ASIGNATURA

HORAS PRESENCIALES			
Clases teóricas	Clases prácticas	Laboratorios	Prácticas externas, clínicas o de campo
23	20	0	0

HORAS PRESENCIALES		HORAS NO PRESENCIALES	
Seminarios	**Otras actividades**	**Estudio y trabajo autónomo individual**	**Estudio y trabajo autónomo grupal**
7		60	40

BLOQUES TEMÁTICOS

Bloque I: Alfabetización y bases de la cultura visual.	
Contextualización y justificación	Partimos inicialmente de la necesidad de comprensión del mundo del arte por parte del alumno, para que analice y comprenda el porqué del arte y cómo el hombre ha ido transitando por diferentes concepciones y propuestas artísticas hasta llegar al arte actual. Este estudio nos llevará al punto cuarto de los *"Resultados de aprendizaje"* de la ficha de la asignatura donde nos indica la necesidad de la comprensión de los fundamentos básicos del arte y la cultura visual, así como su relación con las creaciones en la etapa de Primaria.
Objetivos de aprendizaje	1. Identificar y manejar los elementos básicos del lenguaje visual. 2. Reconocer y comprender los diversos medios y lenguajes de la cultura visual contemporánea.
Contenidos	- Arte: fundamentos básicos y evolución. - Educación y cultura visual: alfabetización y conciencia crítica. - Técnicas y procedimientos de creación visual.
Métodos docentes	1. Presentación teórica. Método de la lección magistral. 2. Actividades de aula. Método de aprendizaje basado en LA creación expresiva empleando diferentes medios y técnicas artísticas. 3. Actividades de aula. Método de interpretación de producciones artísticas. 4. Estudio individual del alumno. Método de lectura de documentación escrita, visual y/o audiovisual.
Plan de trabajo	Los trabajos del aula se complementarán con el trabajo individual del alumno.
Evaluación	1. Carpeta y dossier de las actividades del aula, así como del trabajo de campo. 2. Prueba que podrá tener formato de examen o de memoria, para valorar la comprensión y reflexión acerca de los fundamentos teóricos de la materia.
Bibliografía básica	- Barthes, R. (1995). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía.* Barcelona: Paidós. - Greenberg, C. (2002). *Arte y cultura. Ensayos críticos*. Barcelona: Paidós. - Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro. - Parsons, M. (2002). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós. - Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós. - Read, H. (1977). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
Bibliografía complementaria	- Carey, J. (2006). *¿Para qué sirve el arte?* Barcelona: Debate. - Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural.* Barcelona: Paidós. - Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paídós. - Hernández, F. (2002). Educación y cultura visual:

	repensar la educación de las artes visuales. En *Aula de Innovación Educativa*, 116, pp. 6-9. - Munari, B. (1985). *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili. - Parini, P. (2002). *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad.* Barcelona: Paidós. - Stangos, N. (1989). *Conceptos de arte moderno.* Madrid: Alianza.
Recursos necesarios	Proyector, PCs, reproductor de DVD. Recursos específicos para la creación plástica visual y audiovisual.
Carga de trabajo en créditos ECTS	1 ECTS

Bloque II: Desarrollo evolutivo de la expresión gráfica en Primaria.	
Contextualización y justificación	Consideramos imprescindible que el alumno conozca el desarrollo evolutivo del dibujo en el niño para poder posteriormente analizar el currículo escolar y fundamentar el desarrollo de contenidos artísticos así como la utilización de los recursos didácticos apropiados para el desarrollo de su trabajo en el aula.
Objetivos de aprendizaje	1. Conocer las características del dibujo infantil en sus diversas etapas evolutivas con especial atención a la etapa de Primaria. 2. Incorporar el conocimiento de las características del dibujo del niño de primaria en la aplicación práctica del arte.
Contenidos	- El dibujo en el desarrollo integral del niño. -Enfoques y autores en el estudio del dibujo infantil. - Desarrollo evolutivo del dibujo infantil.
Métodos docentes	1. Presentación teórica. Método de la lección magistral. 2. Actividades de aula. Método de aprendizaje basado en análisis de imágenes. 3. Estudio individual del alumno. Método de lectura de documentación escrita, visual y/o audiovisual.
Plan de trabajo	Los trabajos del aula se complementarán con el trabajo individual del alumno.
Evaluación	1. Carpeta y dossier de las actividades del aula, así como del trabajo de campo. 2. Prueba que podrá tener formato de examen o de memoria, para valorar la comprensión y reflexión acerca de los fundamentos teóricos de la materia.
Bibliografía básica	- Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia, la construcción del significado*. Barcelona: Paidós. - Machón A. (2009). *Los dibujos de los niños*. Madrid: Cátedra. - Martínez, L.Mª. (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona: Octaedro. - Menchén, F. (2001). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide. - Lowenfeld, V y Lambert Brittain, W. (1977). *Desarrollo de la*

	capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz. - Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su arte.* Buenos Aires: Kapelusz. - Luquet, G. H. (1978). *El dibujo infantil*. Barcelona: Médica y Técnica. - Widlöcher, D. (1982). *Los dibujos de los niños, bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Herder.
Bibliografía complementaria	- Cabanellas, I. (1980). *Formación de la imagen plástica del niño*. Pamplona: Diputación Foral de Navarra. - Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós.
Recursos necesarios	Proyector, PCs, reproductor de DVD, archivo de dibujo infantil.
Carga de trabajo en créditos ECTS	1'5 ECTS

Bloque III: La expresión plástica en primaria: creatividad, fundamentos y aplicaciones	
Contextualización y justificación	El alumno debe tener la debida formación en cuanto al desarrollo de su capacidad de expresión tanto en el campo artístico como en el de la comunicación y facilitar la elaboración de propuestas didácticas para enriquecer la cultura visual y el desarrollo perceptivo de los alumnos de 6 a 12 años. El alumno debe conocer y saber utilizar los diferentes indicadores y estimuladores de la creatividad en tanto que elementos clave para el desarrollo de la expresión artística en el aula. El conocimiento de los fundamentos de la creatividad ha de servir al alumno para la adecuación del aprendizaje de la expresión artística a los intereses y motivaciones específicos en la etapa de Primaria. Todo ello permitirá el diseño y secuenciación de propuestas didácticas para desarrollar la creatividad en la etapa de Primaria.
Objetivos de aprendizaje	1. Diferenciar las características del desarrollo específico de la expresión gráfica en la Etapa de Primaria y su relación con las etapas de Infantil y Secundaria. 2. Incorporar el conocimiento de las características del dibujo del niño de primaria en la metodología adecuada a la educación artística en esta etapa. 3. Identificar y manejar los elementos básicos del lenguaje visual. 4. Conocer y manejar los indicadores y estimuladores de la creatividad para el desarrollo de la expresión artística. 5. Diseñar y secuenciar la aplicación de propuestas didácticas orientadas a desarrollar la educación artística en la etapa de Primaria.
Contenidos	- Fundamentos de la expresión plástica. - Técnicas y procedimientos para el desarrollo de la expresión plástica en la etapa de primaria. - La creatividad. Concepto y principales enfoques. - Indicadores y estimuladores de la creatividad. - La expresión creativa en el niño.

	- Técnicas, estrategias y recursos para estimular la capacidad creativa en la etapa de Primaria.
Métodos docentes	1. Presentación teórica. Método de la lección magistral. 2. Actividades de aula. Método de aprendizaje basado en desarrollo de proyectos de trabajo. 3. Estudio individual del alumno. Método de lectura de documentación escrita, visual y/o audiovisual.
Plan de trabajo	Los trabajos del aula se complementarán con el trabajo individual del alumno.
Evaluación	1. Carpeta y dossier de las actividades del aula, así como del trabajo de campo. 2. Prueba que podrá tener formato de examen o de memoria, para valorar la comprensión y reflexión acerca de los fundamentos teóricos de la materia.
Bibliografía básica	- De Grandis, L. (1985). *Teoría y uso del color.* Madrid: Cátedra. - Kandinsky, W. (1970). *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona: Barral. - Menchén, F. (2001). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide. - Wilson, B et al. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós.
Bibliografía complementaria	- Abad, J. y Pérez, A. (2005). Enter-Arte: Aprender creando, crear aprendiendo. En *Pulso,* 28, 157-177. - Caja, J. (coord.). (2001). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graó.
Recursos necesarios	Proyector, PCs, reproductor de DVD. Diferentes recursos para la creación artística.
Carga de trabajo en créditos ECTS	2 ECTS

Bloque IV: Análisis y elaboración de materiales didácticos para la expresión plástica.	
Contextualización y justificación	Es fundamental conocer y saber analizar materiales didácticos de referencia que permitan al alumno la elaboración de sus propias propuestas para la expresión plástica en la etapa de Primaria.
Objetivos de aprendizaje	1. Reconocer y valorar la importancia del saber artístico en la educación formal. 2. Elaborar propuestas didácticas orientadas a enriquecer la cultura visual de los alumnos de 6 a 12 años. 3. Diseñar y secuenciar la aplicación de propuestas didácticas orientadas a desarrollar la educación artística en la etapa de Primaria.
Contenidos	- La dimensión social del arte. - Modelos en educación artística. Arte y currículo. - El área de "Educación artística" en el currículo de E. Primaria.

	- Análisis y desarrollo de la competencia cultural y artística en E. Primaria. - Propuestas didácticas para educación artística en Primaria: diseño, secuenciación, aplicación y evaluación
Métodos docentes	1. Presentación teórica. Método de la lección magistral. 2. Actividades de aula. Método de aprendizaje basado en desarrollo de proyectos de trabajo. 3. Estudio individual del alumno. Método de lectura de documentación escrita, visual y/o audiovisual.
Plan de trabajo	Los trabajos del aula se complementarán con el trabajo individual del alumno.
Evaluación	1. Carpeta y dossier de las actividades del aula, así como del trabajo de campo. 2. Prueba que podrá tener formato de examen o de memoria, para valorar la comprensión y reflexión acerca de los fundamentos teóricos de la materia.
Bibliografía básica	- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós. - Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós. - Eisner, E. W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza aprendizaje en las artes visuales. En *Arte, Individuo y Sociedad,* Anejo I, 47-55. - Graeme, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós. - Núnez, S. (2004). Arte en la escuela: crítica y construcción de la realidad. En *Revista de Investigación educativa*, 14, 81-82.
Bibliografía complementaria	- Carey, J. (2006). *¿Para qué sirve el arte?* Barcelona: Debate. - Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural.* Barcelona: Paidós. Efland, A.; Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós. - Gardner, H. (1999). *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós. - Huerta, R. (ed.). (2002). *Los valores del arte en la enseñanza.* Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia. - Juanola, R. Y Calbó, M. (2004). Hacia modelos globales en educación artística. En Calaf, R. y Fontal, O. (coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos.* Gijón: Trea. Pp. 105-136.
Recursos necesarios	Proyector, PCs, reproductor de DVD.
Carga de trabajo en créditos ECTS	1’5 ECTS.

TEMPORALIZACIÓN (POR BLOQUES TEMÁTICOS)

BLOQUE TEMÁTICO	CARGA ECTS	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO
Bloque I	1 ECTS	Semana 1-2
Bloque II	1'5 ECTS	Semana 3-6
Bloque III	2 ECTS	Semana 7-11
Bloque IV	1'5 ECTS	Semana 12-15

SISTEMA DE CALIFICACIONES - TABLA RESUMEN

INSTRUMENTO/PROCEDIMIENTO	PESO EN LA NOTA FINAL	OBSERVACIONES
Dosier de actividades	50%	Se entregarán al final de la asignatura
Asistencia a prácticas de aula	25%	Será necesaria una presencia de, al menos, un 50% del total de las clases impartidas
Examen teórico	25%	Se realizará en fechas oficiales. Podrá ser sustituido por actividades equivalentes. Se anunciará convenientemente.

Evaluación en segunda y sucesivas convocatorias

Los alumnos que no hayan asistido a clase en el porcentaje requerido, para poder ser evaluados en segunda y sucesivas convocatorias deberán presentar y defender todas las prácticas y actividades realizadas durante el curso. Además, deberán realizar el examen teórico o, en su caso, las actividades equivalentes que el profesor programe.

ANEXO 52

Guía docente de la asignatura

Asignatura	FUNDAMENTOS DE LA FORMA Y EL VOLUMEN Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA SU ENSEÑANZA		
Materia	ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS		
Módulo	DIDÁCTICO-DISCIPLINAR		
Titulación	GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA		
Plan	407	**Código**	40482
Periodo de impartición	1º Cuatrimestre	**Tipo/Carácter**	OBLIGATORIA
Nivel/Ciclo	GRADO	**Curso**	2º
Créditos ECTS	6 ECTS		
Lengua en que se imparte	Castellano		
Profesor/es responsable/s	MATÍAS ARCE SÁNCHEZ SONSOLES BLÁZQUEZ MARTÍN TOMÁS ORTEGA DEL RINCÓN CRISTINA PECHARROMÁN GÓMEZ		
Datos de contacto (E-mail, teléfono…)	arcesan@am.uva.es blazquez@am.uva.es ortega@am.uva.es pecharroman@am.uva.es		
Horario de tutorías	Véase www.uva.es -> Centros -> Campus de Valladolid -> Facultad de Educación y Trabajo Social -> Tutorías		
Departamento	ANÁLISIS MATEMÁTICO Y DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA		

Asignatura: Nombre de la asignatura
Materia: Indicar el nombre de la materia a la que pertenece la asignatura
Módulo: En el caso de que la titulación esté estructurada en Módulo/Materia/Asignatura, indicar el nombre del módulo al que pertenece la asignatura.
Titulación: Nombre de la titulación a la que pertenece la asignatura.
Plan: Nº identificativo del plan
Nivel/ ciclo: Grado/ Posgrado (Master Universitario/ Doctorado)
Créditos ECTS: Nº de créditos ECTS
Lengua: Idioma en el que se imparte la asignatura.
Profesores: Profesor o profesores responsables de la asignatura
Datos de contacto: Requerido al menos el correo electrónico del profesor o profesores responsables de las asignaturas.

Horario de tutorías: Enlace a la página web donde se encuentra el horario de tutorías.

Departamento: Departamento responsable de la asignatura.

Código: Código de la asignatura

Tipo/ Carácter: FB: Formación Básica / OB: Obligatoria / OP: Optativa / TF: Trabajo Fin de Grado o Master / PE: prácticas Externas

Curso: Curso en el que se imparte la asignatura

1. Situación / Sentido de la Asignatura

1.1 Contextualización

Las matemáticas juegan un importante papel **formativo, instrumental y aplicado**, justificando su destacada presencia en todos los currículos de la Enseñanza Obligatoria. Un maestro debe, por tanto, no sólo consolidar su formación en esta disciplina sino también **adquirir herramientas didácticas** suficientes para su trabajo en el aula en este campo. En este sentido cabe decir que el éxito o el fracaso de un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la Educación Primaria es siempre una consecuencia directa de la acción e interacción de múltiples variables. Si bien es técnicamente imposible comprender y controlar este sistema dinámico en su totalidad, no es menos cierto que el dominio, en un grado "suficiente", de ciertas competencias por parte del correspondiente maestro, responsable último del mencionado proceso, permite identificar, analizar e interpretar muchos de los problemas didácticos que se generan en el aula trabajando las matemáticas, así como concebir y desarrollar situaciones didácticas eficientes. La principal razón de ser de esta asignatura en el Plan de Estudios es precisamente la de seguir desarrollando las competencias iniciadas en primer curso, trabajando las bases de la formación didáctico-matemática del futuro graduado desde una perspectiva global y, de forma más específica en esta asignatura de segundo curso, en el terreno de la geometría.

1.2 Relación con otras materias

Mantiene relación, como asignatura instrumental, con *Desarrollo Curricular de las CC. Experimentales, Didáctica de las CC. Experimentales y Física Básica para la Formación de Maestros,* entre otras.

Se apoya, como materia que se ocupa de introducir los elementos básicos de una didáctica específica, en las asignaturas de primer curso de tipo psicosociopedagógico.

Por último, procura establecer relaciones interdisciplinares, a través de sus distintos bloques de contenidos, con distintas asignaturas, destacando de manera muy significativa las que están vinculadas al tratamiento de hechos históricos, a la educación en valores y al desarrollo de contenidos científicos.

1.3 Prerrequisitos

Ninguno

Indicar si se trata de requisitos previos que han de cumplirse para poder acceder a dicha asignatura (sólo si éstos están contemplados en la memoria de verificación en el apartado de planificación de las enseñanzas) o si sencillamente se trata de recomendaciones.

2. Competencias

Indicar las competencias que se desarrollan, de las descritas en el punto 3.2. de la memoria de verificación de la titulación y seleccionadas en el módulo, materia o asignatura correspondiente. Es conveniente identificarlas mediante letra y número, tal y como aparecen en la lista mencionada anteriormente.

2.1 Generales

Se promoverá el desarrollo de todas y cada una de las competencias generales si bien con especial relevancia las siguientes:

1. *Reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.*

2. *Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*

2.2 Específicas

1. *Identificar y comprender el rol que juegan las matemáticas en el mundo, emitiendo juicios bien fundamentados y utilizando las matemáticas al servicio de una ciudadanía constructiva, comprometida y reflexiva.* El trabajo vinculado a esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

    a. Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas y de cálculo)

    b. Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas.

    c. Plantear y resolver problemas matemáticos vinculados con la vida cotidiana.

    d. Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico.

    e. Modelizar matemáticamente situaciones problemáticas sencillas de contextos reales, tratando posteriormente el modelo creado e interpretando los resultados en función del contexto de origen y aplicación.

2. *Transformar adecuadamente el "saber matemático" de referencia en "saber a enseñar" mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas.* El desarrollo de esta competencia se concretará en:

    a. Conocer el currículo escolar de matemáticas.

    b. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

3. Objetivos

Desde el punto de los objetivos de aprendizaje se espera que el alumno, una vez concluido el trabajo desarrollado en la asignatura sea capaz de:

- **Identificar** los elementos básicos de la historia de las matemáticas en el campo de la geometría.
- **Delimitar** los fundamentos matemáticos y didácticos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la geometría elemental.
- **Conocer** los procesos de simbolización matemática básicos vinculados a la forma y al volumen.
- **Interpretar** las principales características del trabajo desarrollado por la Didáctica de las Matemáticas así como sus principales herramientas de análisis, aplicando éstas al campo específico de la geometría.
- **Identificar** y **resolver problemas** geométricos, fundamentalmente procedentes de la vida cotidiana, a través de una adecuada aplicación del "método matemático" en contextos sencillos.
- **Desarrollar** y **evaluar** contenidos del bloque de *Geometría* del currículo de Educación Primaria mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los alumnos.

Por otra parte, se pretende estimular y ayudar al estudiante para:

- **Apreciar** la Matemática en su triple faz formativa, utilitaria y práctica, disfrutando con su aprendizaje y con su uso, en el campo de la geometría.
- **Reconocer** y **valorar** las propias capacidades y potencialidades en matemáticas, así como la necesidad de una formación permanente, adoptando siempre una actitud positiva y resistiendo a la frustración, utilizando el error como fuente de aprendizaje.
- **Apreciar** el papel del trabajo en equipo, del espíritu cooperativo y del enfoque interdisciplinar en el campo de la actividad matemática y en el de su didáctica.

Indicar los objetivos o resultados de aprendizaje que se proponen de los descritos en la ficha de módulo, materia o asignatura y recogidos en la memoria verifica de la titulación.

4. Tabla de dedicación del estudiante a la asignatura

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Clases teórico-prácticas (T/M)	23	Estudio y trabajo autónomo individual	70
Clases prácticas de aula (A)	20	Estudio y trabajo autónomo grupal	30
Laboratorios (L)			
Prácticas externas, clínicas o de campo			
Seminarios (S)	7		
Tutorías grupales (TG)			
Evaluación			
Total presencial	**50**	**Total no presencial**	**100**

5. Bloques temáticos[1]

Bloque 1: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS; HISTÓRICOS Y DIDÁCTICOS LA GEOMETRÍA

Carga de trabajo en créditos ECTS: 1 ECTS

a. Contextualización y justificación

El conocimiento de la **evolución histórica** de las matemáticas contribuye a su humanización y, por tanto, a generar **actitudes más positivas** ante esta materia. Por otra parte, de cara a facilitar el desarrollo en el alumno de las **competencias profesionales** vinculadas a la materia en la que se enmarca esta asignatura se establecen los **fundamentos** de los procesos de **enseñanza-aprendizaje de la geometría** y se delimitan criterios claros sobre lo que puede considerarse "saber matemáticas", presentando al mismo tiempo las principales herramientas de análisis de la **Didáctica de la Matemática** en el campo de la geometría.

b. Objetivos de aprendizaje

1. **Analizar** e **interpretar** la interdependencia de los aspectos teóricos, empíricos e histórico-críticos de la geometría como ciencia.
2. **Establecer** un esquema claro y ordenado de la evolución histórica del conocimiento geométrico en clara interconexión con la realidad circundante en cada momento.
3. **Valorar** el papel de la geometría como ciencia aplicada a la vida cotidiana de la época y como campo de conocimiento en continuo crecimiento.
4. **Reconocer** y **diferenciar** la triple finalidad de la Geometría analizando su forma de actuar a través del método matemático.
5. **Caracterizar** las distintas interacciones establecidas entre profesor, alumnos y contenidos y determinar las normas socio-matemáticas oportunas en cada situación.
6. **Analizar** las características propias del contenido matemático geométrico en el proceso de aprendizaje, comparando y analizando a su vez distintos modelos teóricos y propuestas de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.
7. **Diferenciar** los diferentes tipos de errores y obstáculos que surgen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las nociones geométricas.
8. **Conocer** el currículo de Primaria así como diferentes modelos de enseñanza de cada uno de los elementos del mismo.

Indicar los resultados de aprendizaje que se desarrollan, de los descritos en la ficha de módulo, materia o asignatura y recogidos en la memoria verifica de la titulación y en el apartado 3 de esta plantilla.

c. Contenidos

1. Fundamentos epistemológicos e históricos de la Matemática.

Origen de la geometría.
La geometría euclídea.
Otras geometrías no euclídeas.

[1] *Añada tantas páginas como bloques temáticos considere realizar.*

2. **Fundamentos generales de Didáctica y Currículo en Geometría.**

El constructivismo como modelo de aprendizaje.
El aprendizaje significativo.
El modelo de Van Hiele.
Paradigmas básicos en la enseñanza-aprendizaje de la Geometría.
La Geometría en el currículo de Educación Primaria: ideas generales.

Indicar una breve descripción de los contenidos que se desarrollan, de acuerdo con los descritos en la ficha de módulo, materia o asignatura y recogidos en la memoria de verificación de la titulación.

d. Métodos docentes

- Exposiciones magistrales.
- Clases interactivas.
- Proyección de vídeos.
- Aprendizajes colaborativos y cooperativos.

Indicar los métodos docentes que se desarrollan, de acuerdo con los descritos en la ficha de módulo, materia o asignatura y recogidos en la memoria de verificación de la titulación.

e. Plan de trabajo

- Estudio de la teoría.
- Análisis de documentos.
- Trabajos en grupo.

f. Evaluación

- Exámenes individuales.
- Presentación y calidad de los trabajos colectivos.
- Intervenciones individuales en la docencia.
- Autoevaluación.

Indicar los sistemas de evaluación que se desarrollan, de acuerdo con los descritos en la ficha de módulo, materia o asignatura y recogidos en la memoria de verificación de la titulación.

g. Bibliografía básica

1. Boyer, C. (1992): *Historia de la matemática.* Madrid: Alianza Editorial.
2. Chica Blas, A. (2001): *Descartes. Geometría y método*. Nivola, libros y ediciones. Madrid
3. Dickson, L., Brown, M. y Gibson, O. (1991). *El aprendizaje de las matemáticas*. Madrid: MEC y Ed. Labor.
4. Esteban, M. Ibañes, M. y Ortega, T. (1998): Trigonometría. SÍNTESIS. ISBN 978.847.7.384.700, Madrid.

5. González Urbaneja P.M. (2001): *Pitágoras. El filósofo del número.* Nivola, libros y ediciones. Madrid.
6. Guzmán Ozámiz, M. de (2002) *La experiencia de descubrir en geometría*. Nivola, libros y ediciones. Madrid
7. Millán Gasca, A. (2004): *Euclides. La fuerza del razonamiento matemático* Nivola, libros y ediciones. Madrid.
8. Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del Sistema Educativo*. B.O.E. de 4 de octubre de 1990.
9. Más textos legales: LOE, currículo de mínimos MEC y desarrollo curricular Junta.
10. Moreno Castillo, R., Vegas Montaner, J.M. (2009) *Una historia de las matemáticas para jóvenes. Desde la Antigüedad al Renacimiento.* Nivola, libros y ediciones. Madrid
11. Moreno Castillo, R., Vegas Montaner, J.M. (2009) *Una historia de las matemáticas para jóvenes. Desde el Renacimiento a la teoría de la relatividad.* Nivola, libros y ediciones. Madrid
12. NCTM. (1989): Estándares Curriculares y de Evaluación para la Educación Matemática. Sevilla: Sociedad Thales.
13. Rey Pastor, J. y Babini, J. (1952): Historia de la matemática. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
14. Torija Herrera, R. (1999): Arquímedes. Alrededor del círculo. Nivola, libros y ediciones. Madrid

h. Bibliografía complementaria

1. Euclides (1994). *Elementos. Libros I-IV.* Traducción y notas de M.L. Puertas. Editorial Gredos. Madrid.
2. Euclides (1994). *Elementos. Libros V-IX.* Traducción y notas de M.L. Puertas. Editorial Gredos. Madrid
3. Euclides (1994). *Elementos. Libros X-XIII.* Traducción y notas de M.L. Puertas. Editorial Gredos. Madrid
4. Jacobs, H.R. (1987). Geometry. W. H. Freeman and company. New York.
5. Kline, M. (1992). *El pensamiento matemático de la antigüedad a nuestros días*. Alianza Universidad. Madrid. (Original de 1972).
6. Maza Gómez, C. (2003). *Las matemáticas en el antiguo Egipto.* Colección de divulgación científica. Universidad de Sevilla. Sevilla.
7. NCTM (2000). Principios y estándares para la Educación Matemática. Traducido por la Sociedad Andaluza de Profesores de Matemáticas "THALES". Sevilla
8. Rico, L. (1992): Investigaciones sobre errores de aprendizaje en educación matemática. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada.

i. Recursos necesarios

Saber utilizar los instrumentos básicos de geometría

Bloque 2: GEOMETRÍA PLANA: CONTENIDOS Y RECURSOS.

Carga de trabajo en créditos ECTS: 3´5 ECTS

a. Contextualización y justificación

Es una cuestión evidente que no se puede enseñar aquello que no se conoce, como también lo es el hecho de que no basta con ser un experto en un tema concreto para ser capaz de generar espacios de enseñanza-aprendizaje eficientes vinculados al mismo. En este bloque temático se establecen los marcos teóricos y estratégicos necesarios para trabajar con garantías de éxito los contenidos matemáticos que deben ser atendidos en la Educación Primaria en el terreno de la geometría del plano. El enfoque a través del cual se abordará esta tarea pretende promover la figura de un **maestro crítico**, **innovador** y con **capacidad de adaptación** a través de la **reflexión**, la **gestión del conocimiento** y la **capacidad de aprender de forma autónoma y permanente**, huyendo así de acciones y situaciones didácticas que obedecen únicamente a la improvisación o a la buena voluntad.

b. Objetivos de aprendizaje

1. **Conocer y analizar** las nociones fundamentales de la geometría del plano: punto, recta, plano, ángulo, polígonos, circunferencia y círculo.
2. **Identificar** las características del aprendizaje de cada una de las nociones anteriores y las implicaciones que se derivan de las mismas de cara a su enseñanza.
3. **Construir** situaciones fundamentales de enseñanza de los distintos elementos del currículo matemático escolar vinculados a la geometría del plano.
4. **Plantear** distintos elementos de reflexión acerca del diseño de actividades para un correcto aprendizaje de la geometría plana.
5. **Analizar** situaciones que puedan dar significación a contenidos del currículo escolar en Primaria en relación con la geometría del plano.
6. **Aplicar** análisis didácticos a situaciones de enseñanza-aprendizaje de la geometría del plano en Primaria.
7. **Seleccionar y diseñar** materiales didácticos para la enseñanza de la geometría del plano en Primaria.
8. **Reflexionar** sobre las distintas categorías de problemas y determinar las más adecuadas para su tratamiento en el aula de Primaria.
9. **Determinar y analizar** procedimientos que pueden emplear los alumnos en la resolución de problemas escolares geométricos en el nivel de Educación Primaria.
10. **Interpretar** mensajes que contengan argumentaciones o informaciones, elementos o relaciones en el plano.

c. Contenidos

1. Elementos básicos de geometría.

Punto, recta y plano.
Paralelismo y perpendicularidad.
Ángulos.
Líneas poligonales. Polígonos cóncavos y convexos.

2. La circunferencia y el círculo.

Posiciones de ángulos.
Medición de ángulos.
Teorema del ángulo inscrito.
Relaciones angulares.
Tangencias.

3. La geometría del triángulo.

Clasificaciones de triángulos.
El teorema de Tales. Semejanza de triángulos.
Teoremas fundamentales del triángulo rectángulo.

4. Polígonos.

Cuadriláteros.
Los polígonos regulares. Relaciones angulares.
Perímetros y área. Perímetros y áreas de polígonos.
El número pi. Longitud de la circunferencia y área del círculo. Otras figuras circulares: coronas, sectores, segmentos circulares…

5. Descripción de los movimientos del plano

Traslaciones, simetrías y giros.
Homotecias y semejanza.
La geometría en el arte (mosaicos, frisos, la proporción áurea…)

d. Métodos docentes

- Exposiciones magistrales.
- Clases interactivas.
- Proyección de vídeos.
- Aprendizajes colaborativos y cooperativos.
- Aprendizaje basado en la resolución de problemas.

e. Plan de trabajo

- Estudio de la teoría.
- Análisis de documentos.
- Resolución de problemas.
- Trabajos en grupo.
- Practicas con software de geometría.
- Uso y construcción de materiales didácticos.

f. Evaluación

- Exámenes individuales.
- Presentación y calidad de los trabajos colectivos.
- Intervenciones individuales en la docencia.
- Autoevaluación.

g. Bibliografía básica

1. Abbott, P. (1991*): Geometría*. Ediciones Pirámide. Madrid.
2. Alsina, C., Burgués, C. y Fortuny, J.M. (1991). Materiales para construir la geometría. Matemáticas, cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid.

3. Alsina, C., Burgués, C. y Fortuny, J.M. (1995). *Invitación a la didáctica de la geometría.* Matemáticas, cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid.
4. Alsina, C., Pérez, R. y Ruiz, C. (1989). *Simetría dinámica.* Matemáticas, cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid.
5. Alsina, A. (2004): *Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos*. Para niños de 6 a 12 años. Madrid. Herramientas Narcea.
6. Casans y de Arteaga, A. (2009). El número de oro. Ensayo AKRON. León.
7. Castelnuovo, E. (1963). Geometría intuitiva. Editorial Labor, S.A. Madrid.
8. Castelnuovo, E. (1990): "*La Geometría*".Barcelona. Ketres.
9. Codina, R. y otros (1992): *Fer Matemátiques*. Universitat Autónoma de Barcelona. EUMO editorial.
10. Chamorro, C. y Belmonte, J.M. (1994). *El problema de la medida: Didáctica de las magnitudes lineales.* Matemáticas, cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid.
11. Dickson, L., Brown, M. y Gibson, O. (1991). *El aprendizaje de las matemáticas*. Madrid: MEC y Ed. Labor.
12. Fernández, I., Reyes M.E. (2003) *Geometría con el hexágono y el octógono. Papiroflexia, proporciones, disecciones, cuadraturas, mosaicos, geometría sagrada*. Proyecto Sur de Ediciones. Granada.
13. Fernández, M., Padilla, F.J., Santos, A.L. y Velázquez, F (1991). *Circulando por el círculo.* Matemáticas, cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid.
14. Fiol, M.L. y Fortuny, J.M. (1990). *Proporcionalidad directa. La forma y el número.* Matemáticas, cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid.
15. García Arenas, J., Bertrán i infante, C. (1988). *Geometría y experiencias*. Biblioteca de Recursos Didácticos Alambra. Madrid
16. Guzmán, M. (2004): Mirar y ver. Nivola. ISSN: 84-95599-46-5.Tres Cantos. Madrid.
17. Hemmerling, E.M. (1975) *Geometría Elemental*. Grupo Noriega Editores. México
18. Luengo, R. y Grupo Beta (1990). *Proporcionalidad geométrica y semejanza.* Matemáticas, cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid.
19. Martínez A., Recio, F.J. y Juan, F. (1993). *Una metodología activa y lúdica para la enseñanza de la geometría.* Matemáticas, cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid.
20. Nortes Checa, A. (1993): *Matemáticas y su Didáctica* Tema DM. Murcia.
21. Puig Adam, P. (1976). *Curso de geometría métrica. Tomo II: Complementos*. Biblioteca matemática. Madrid
22. Rich, B. (1991) Geometría. Editorial Mc Graw Hill. México
23. Sanz Lerma, I. () *Matemáticas y su didáctica II. Geometría y medida* Servicio editorial Universidad del País Vasco.
24. Thompson (1967). *Geometría*. Grupo Noriega Editores. México

h. Bibliografía complementaria

1. Abelson, H. & diSsesa (1981). Turtle Geometry. The computer as a Medium for Exploring Mathematics. The MIT Press. Cambridge.

2. Billstein, R., Libeskind, S. & Lott, J. W. (1990). A problem Solving Approach to Mathematics for Elementary School Teachers. The Benjamin/ Cummings Company, Inc. Amsterdam.
3. Clemens, Daffer, Cooney (1989): *Geometría con aplicaciones y soluciones de problemas*. Editorial Addison-Wesley. México.
4. García Ardure, M. (1974) *Problemas gráficos y numéricos de geometría.* Editorial Hernando. Madrid
5. Ghyka, M.C. (1983): *Estética de las proporciones en la naturaleza y en las artes. Poseidón. Barcelona.*
6. Puig Adam, P. (1976). *Curso de geometría métrica. Tomo I: Fundamentos*. Biblioteca matemática. Madrid.

i. Recursos necesarios

Saber utilizar los instrumentos básicos de geometría

Bloque 3: GEOMETRÍA del ESPACIO: CONTENIDOS Y RECURSOS.

Carga de trabajo en créditos ECTS: 1´5 ECTS

a. Contextualización y justificación

Es una cuestión evidente que no se puede enseñar aquello que no se conoce, como también lo es el hecho de que no basta con ser un experto en un tema concreto para ser capaz de generar espacios de enseñanza-aprendizaje eficientes vinculados al mismo. En este bloque temático se establecen los marcos teóricos y estratégicos necesarios para trabajar con garantías de éxito los contenidos matemáticos que deben ser atendidos en la Educación Primaria en el terreno de la geometría del espacio. El enfoque a través del cual se abordará esta tarea pretende promover la figura de un **maestro crítico**, **innovador** y con **capacidad de adaptación** a través de la **reflexión**, la **gestión del conocimiento** y la **capacidad de aprender de forma autónoma y permanente**, huyendo así de acciones y situaciones didácticas que obedecen únicamente a la improvisación o a la buena voluntad.

b. Objetivos de aprendizaje

1. **Conocer y analizar** las nociones fundamentales de la geometría del espacio: plano, ángulo diedro, poliedro, cara, vértice, arista y cuerpos de revolución.
2. **Identificar** las características del aprendizaje de cada una de las nociones anteriores y las implicaciones que se derivan de las mismas de cara a su enseñanza.
3. **Construir** situaciones fundamentales de enseñanza de los distintos elementos del currículo matemático escolar vinculados a la geometría del espacio.
4. **Plantear** distintos elementos de reflexión acerca del diseño de actividades para un correcto aprendizaje de la geometría del espacio.
5. **Analizar** situaciones que puedan dar significación a contenidos del currículo escolar en Primaria en relación con la geometría del espacio.
6. **Aplicar** análisis didácticos a situaciones de enseñanza-aprendizaje de la geometría del espacio en Primaria.
7. **Seleccionar y diseñar** materiales didácticos para la enseñanza de la geometría del espacio en Primaria.

8. **Reflexionar** sobre las distintas categorías de problemas y determinar las más adecuadas para su tratamiento en el aula de Primaria.
9. **Determinar y analizar** procedimientos que pueden emplear los alumnos en la resolución de problemas escolares geométricos en el nivel de Educación Primaria.
10. **Interpretar** mensajes que contengan argumentaciones o informaciones elementos o relaciones espaciales.

c. Contenidos

1. Elementos básicos de geometría espacial.

Elementos que determinan un plano.
Posiciones relativas de rectas y planos.
Ángulos.

2. Figuras geométricas espaciales.

Superficies poliédricas. Poliedros.
Prismas y pirámides. Elementos básicos.
Figuras de revolución: cilindro, cono y esfera. Elementos básicos.
Poliedros regulares.
Cálculo de áreas y volúmenes de figuras espaciales.

d. Métodos docentes

- Exposiciones magistrales.
- Clases interactivas.
- Proyección de vídeos.
- Aprendizajes colaborativos y cooperativos.
- Aprendizaje basado en la resolución de problemas.

e. Plan de trabajo

- Estudio de la teoría.
- Análisis de documentos.
- Resolución de problemas.
- Trabajos en grupo.
- Practicas con software de geometría.
- Uso y construcción de materiales didácticos.

f. Evaluación

- Exámenes individuales.
- Presentación y calidad de los trabajos colectivos.
- Intervenciones individuales en la docencia.
- Autoevaluación.

g. Bibliografía básica

1. Alsina, C., *Burgués*, C. y Fortuny, J.M. (1991). *Materiales para construir la geometría.* Matemáticas, cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid.
2. Alsina, C., Burgués, C. y Fortuny, J.M. (1995). *Invitación a la didáctica de la geometría.* Matemáticas, cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid.
3. Calvo ,X.(2002) y otros: *La geometría de las ideas del espacio al espacio de las ideas en el aula*. Barcelona. Graó.
4. Castelnuovo, E. (1963). Geometría intuitiva. Editorial Labor, S.A. Madrid.

5. García Arenas, J., Bertrán i infante, C. (1988). *Geometría y experiencias*. Biblioteca de Recursos Didácticos Alambra. Madrid
6. Guillén, G. (1991). *Poliedros.* Matemáticas, cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid.
7. Guzmán, M. (2004): Mirar y ver. Nivola. ISSN: 84-95599-46-5.Tres Cantos. Madrid.
8. Hemmerling, E.M. (1975) *Geometría Elemental*. Grupo Noriega Editores. México
9. Nortes Checa, A. (1993): *Matemáticas y su Didáctica* Tema DM. Murcia.
10. Olmo del M.A., Moreno, M.F. y Gil, F. (1993). *Superficie y volumen. ¿Algo más que el trabajo con fórmulas?* Matemáticas, cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid.
11. Martínez A., Recio, F.J. y Juan, F. (1993). *Una metodología activa y lúdica para la enseñanza de la geometría.* Matemáticas, cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid.
12. Puig Adam, P. (1976). *Curso de geometría métrica. Tomo I: Fundamentos*. Biblioteca matemática. Madrid
13. Puig Adam, P. (1976). *Curso de geometría métrica. Tomo II: Complementos*. Biblioteca matemática. Madrid
14. Rich, B. (1991) Geometría. Editorial Mc Graw Hill. México
15. Thompson (1967). *Geometría*. Grupo Noriega Editores. México

h. Bibliografía complementaria

1. Abelson, H. & diSsesa (1981). Turtle Geometry. The computer as a Medium for Exploring Mathematics. The MIT Press. Cambridge.

2. Billstein, R., Libeskind, S. & Lott, J. W. (1990). A problem Solving Approach to Mathematics for Elementary School Teachers. The Benjamin/ Cummings Company, Inc. Amsterdam.

i. Recursos necesarios

Material manipulativo.

6. Temporalización (por bloques temáticos)

BLOQUE TEMÁTICO	CARGA ECTS	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO
Fundamentos epistemológicos, históricos y didácticos de la geometría.	1	3 semanas
Geometría del plano: Contenidos y recursos.	3´5	8 semanas
Geometría del espacio: Contenidos y recursos.	1´5	4 semanas

7. Tabla resumen de los instrumentos, procedimientos y sistemas de evaluación/calificación

INSTRUMENTO/PROCEDIMIENTO	PESO EN LA NOTA FINAL	OBSERVACIONES
Examen final de la asignatura	50%	Tendrán que sacar un mínimo de 3 puntos sobre 10. Si no llegan a esa puntuación, la nota del examen sería la calificación de la asignatura.
Presentación y calidad de los trabajos y pruebas de control de estudio.	40%	En este apartado podrá considerarse la coevaluación entre los diferentes grupos de trabajo.
Intervenciones individuales en la docencia.	10%	En este apartado se valorará el trabajo diario, teniendo en cuenta, por ejemplo, intervenciones en la docencia (tanto orales como en la pizarra), prácticas de aula y de taller, revisión del cuaderno…

8. Consideraciones finales

1. Los alumnos pueden optar porque sólo se les valore el examen final de la asignatura, sin contar el resto de notas. En este caso, la calificación final será de un 70% de la nota del examen.
2. Las dos opciones de calificación (evaluación continua/sólo nota del examen) se mantendrán en la convocatoria extraordinaria. En esta convocatoria también se conservarán las calificaciones de los dos últimos apartados con los mismos porcentajes.
3. En convocatorias sucesivas, el alumno podrá optar por una de las modalidades como si se matriculara por primera vez en la asignatura.
4. A los alumnos que hayan cursado esta asignatura en años anteriores, si es su deseo, se les liberará de la asistencia a clase, pero tendrán que hacer el examen final y los trabajos que se propongan durante el curso. Un 50% de la nota corresponderá al examen final y otro 50% a los trabajos (y, en su caso, a posibles pruebas de control de estudio). Para poder tener en consideración los trabajos deberán haber obtenido, como mínimo, un 3 sobre 10 en el examen final. Si esta nota es inferior la calificación de la asignatura será la de este examen.

ANEXO 53

Guía docente de la asignatura

Asignatura	**MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN**		
Materia	PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS		
Módulo	FORMACIÓN BÁSICA		
Titulación	GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA		
Plan	404	**Código**	40481
Periodo de impartición	CUARTO SEMESTRE	**Tipo/Carácter**	BÁSICO/OB
Nivel/Ciclo	GRADO	**Curso**	SEGUNDO
Créditos ECTS	6 ECTS (150 horas)		
Lengua en que se imparte	CASTELLANO		
Profesor/es responsable/s	Luis Carro Sancristóbal, Marta Velicias, Pedro Urchegui		
Datos de contacto (E-mail, teléfono…)	Correo-e: luis.carro@pdg.uva.es Tel. 983 423 286		
Horario de tutorías	Disponible en la web de la universidad		
Departamento	Departamento: 054 PEDAGOGÍA Área: 625 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN		

1. Situación / Sentido de la Asignatura

1.1 Contextualización

La asignatura «Métodos de investigación e innovación en educación» forma parte de la materia «procesos y contextos educativos» del módulo de formación básica del grado de maestro de educación primaria. Se imparte en segundo curso, cuarto semestre. A través de esta asignatura el alumnado iniciará tareas de investigación y conocerá las características del conocimiento científico. Para la comprensión y sentido de esta materia es necesario contar con una sensibilización hacia el desarrollo profesional y la formación a lo largo de la vida. El conocimiento previo del currículo y la organización del centro escolar son las bases sobre las que se asienta esta materia orientada a los procesos de investigación e innovación educativas.

1.2 Relación con otras materias

1.3 Prerrequisitos

Conocimiento y uso de las tecnologías aplicadas a la información y la comunicación.

2. Competencias

2.1 Generales

5.- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:

a. La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.

b. La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continúo a lo largo de toda la vida.

c. El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje

d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.

e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

2.2 Específicas

4.-Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Ser capaz de reconocer, comprender y valorar las características, condiciones y exigencias del conocimiento científico, así como su estructura y su dinámica.

b. Identificar y valorar los distintos métodos y estrategias de investigación, así como su contribución a la construcción del conocimiento científico y a la mejora de la acción educativa en la etapa de educación primaria.

c. Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de investigación educativa, utilizando los métodos más apropiados a la naturaleza del problema, a la finalidad de la investigación y los criterios de cientificidad más adecuados, con especial dedicación a los procesos de investigación en el aula.

3. Objetivos

1. Comprensión de las características, condiciones y exigencias del conocimiento científico, así como su estructura y su dinámica.

2. Identificación de una situación problemática definida como un problema susceptible de ser investigado científicamente y construcción del enfoque más adecuado para esa investigación en el contexto de la enseñanza primaria.

3. Identificación y valoración de los distintos métodos y estrategias de investigación por su contribución a la construcción del conocimiento científico y a la mejora de la acción educativa en la etapa de educación primaria.

4. Diseño de un proceso de investigación educativa, utilizando los métodos más apropiados a la naturaleza del problema, a la finalidad de la investigación y los criterios de cientificidad más adecuados, con especial dedicación a los procesos de investigación en el aula.

5. Preparación en la obtención de datos relevantes para resolución del problema seleccionado y control de los posibles sesgos que se puedan producir durante este proceso, con especial atención en el conocimiento de la utilización de instrumentos de recogida de datos en el aula.

6. Utilización de análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.

7. Comprensión de los datos analizados en el enfoque inicial definido para construir el nuevo conocimiento sobre el problema investigado orientado a la mejora de la práctica profesional.

8. Comprensión de la evaluación del proceso y los resultados obtenidos en una investigación educativa, así como sus consecuencias para la resolución del problema seleccionado orientado a la mejora de la práctica educativa.

4. Tabla de dedicación del estudiante a la asignatura

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Clases teóricas	23	Estudio y trabajo autónomo individual	50
Clases prácticas	20	Estudio y trabajo autónomo grupal	50
Seminarios	7		
Otras actividades			
Total presencial	**50**	**Total no presencial**	**100**

5. Bloques temáticos de la asignatura

Bloque 1: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

Carga de trabajo en créditos ECTS: 6

a. Contextualización y justificación

El programa de la asignatura se considera en si mismo como un proceso de investigación por lo que todos los contenidos se integran en un solo bloque. Desde una perspectiva de investigación holística el proceso ha de entenderse como una secuencia de pasos interrelacionados. El desarrollo de trabajos de investigación en contextos socioeducativos conlleva entenderlos desde el compromiso de los actores, quienes no separan la teoría de la práctica y supone estar atento a una secuencia que el profesional observador integrará como un todo capaz de explicarlo con el rigor metodológico que le aporta la investigación.

b. Objetivos de aprendizaje

1. Comprensión de las características, condiciones y exigencias del conocimiento científico, así como su estructura y su dinámica.
2. Identificación de una situación problemática definida como un problema susceptible de ser investigado científicamente y construcción del enfoque más adecuado para esa investigación en el contexto de la enseñanza primaria.
3. Identificación y valoración de los distintos métodos y estrategias de investigación por su contribución a la construcción del conocimiento científico y a la mejora de la acción educativa en la etapa de educación primaria.
4. Diseño de un proceso de investigación educativa, utilizando los métodos más apropiados a la naturaleza del problema, a la finalidad de la investigación y los criterios de cientificidad más adecuados, con especial dedicación a los procesos de investigación en el aula.
5. Preparación en la obtención de datos relevantes para resolución del problema seleccionado y control de los posibles sesgos que se puedan producir durante este proceso, con especial atención en el conocimiento de la utilización de instrumentos de recogida de datos en el aula.
6. Utilización de análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.
7. Comprensión de los datos analizados en el enfoque inicial definido para construir el nuevo conocimiento sobre el problema investigado orientado a la mejora de la práctica profesional.
8. Comprensión de la evaluación del proceso y los resultados obtenidos en una investigación educativa, así como sus consecuencias para la resolución del problema seleccionado orientado a la mejora de la práctica educativa.

c. Contenidos

1. Fundamentos epistemológicos y metodológicos del saber y las prácticas educativas.
    1.1. El proceso general de la investigación.

2. Fuentes de información y documentación.
    2.1. Fuentes primarias y secundarias.
    2.2. Tecnologías de la información y la comunicación orientadas a la investigación.
3. Diseños metodológicos de la investigación en el aula orientados a la innovación educativa.
    3.1. La investigación etnográfica.
    3.2. La investigación acción.
4. Procedimientos y estrategias de recogida de información.
    4.1. Técnicas de observación.
    4.2. Técnicas de medición.
    4.3. Técnicas de interrogación.
5. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos.
    5.1. Reducción de datos.
    5.2. Categorización de datos.
    5.3. Presentación de datos.
6. Informe de investigación.
    6.1. Normas APA.
7. Calidad de la investigación: Garantías de credibilidad y rigor en la investigación educativa.
8. Ética de la investigación educativa.

d. Métodos docentes

- Clases teóricas de introducción y desarrollo del corpus teórico-conceptual de los contenidos del programa. Conforme al método docente de lección magistral el profesorado dispone de otros marcos de trabajo en el aula que aseguran la implicación y participación activa por parte de los estudiantes, según los casos.
- Clases prácticas de tratamiento de los contenidos, basadas en el análisis de documentos, en el estudio de supuestos prácticos, estudio de casos, problemas, etc., movilizando los conocimientos, aptitudes y actitudes propias de cada competencia establecida. Con intervención activa por parte del estudiante.
- Seminarios basados en contribuciones orales o escritas de los estudiantes, orientados y supervisados y asistidos por el profesor, cuando es necesario. Incluye el tratamiento de temas y textos específicos, presentaciones de aspectos concretos por parte de los estudiantes, lecturas.
- Evaluación y auto-evaluación, como parte del proceso de aprendizaje, en períodos marcados por la articulación de los contenidos de la asignatura en bloques, y al final de la impartición de la misma.
- Tutorías presenciales / no presenciales para consultas, resolución de dudas y apoyo en el desarrollo de las actividades establecidas, tanto grupales como individuales.

e. Plan de trabajo

1. Presentación en el aula de los conceptos y procedimientos de la investigación educativa (1 crédito). Método de la lección magistral. **Competencias Generales** 5 a, d, e. **Competencia específica** 4, b.
2. Actividades de aula, tanto individuales como de grupo, para el desarrollo de prácticas relacionadas con cada una de las fases del proceso de investigación: planificación de la investigación, identificación de fuentes documentales, diseños de investigación en el aula, procedimientos de recogida y análisis de datos, elaboración del informe de investigación (1 crédito).**Competencia específica** 4 a,b,c. **Competencia general** 5 a ,b, c
3. Método de aprendizaje basado en problemas y ejercicios. Competencias Análisis de investigaciones e innovaciones llevadas a cabo por el profesorado de educación obligatoria (0,5 créditos). Método de estudio de casos. **Competencia General** 5, a, b, c, d, e. **Competencia específica** 4. a, b, c.
4. Diseño, por pequeños grupos, de una investigación en el aula, a modo de simulación como profesorado de primaria en un centro escolar (1 créditos). Método de proyectos y aprendizaje

cooperativo. **Competencias específica** 4, c.

5. Tutoría (individual y de grupo) (1 crédito). Todas las competencias.
6. 6. Estudio independiente del alumno y elaboración de un portafolio individual con esquemas de los temas y ampliación de materiales de consulta sobre cada uno de ellos (1,5 créditos). Método de aprendizaje por tareas. **Competencias Generales** 5,a,b, c **Competencias específicas**. 4,b,c.

f. Evaluación

Se realizará un proceso de evaluación continua orientada a ofrecer información sobre la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje y a regular los procesos de aprendizaje del estudiante y la adquisición de las competencias.

Los procedimientos de evaluación que se utilizarán en esta asignatura tendrán el objetivo de recoger las evidencias del proceso de consecución, por parte del alumnado, de las competencias generales y específicas descritas en el perfil de formación y concretadas en los objetivos de aprendizaje de la asignatura.

Serán objeto de esta evaluación, los aprendizajes que haya llevado a cabo el/la estudiante, que le aporten conocimientos, habilidades y actitudes y desarrollen competencias que correspondan a los objetivos y a los contenidos o temas especificados en los planes docentes de la asignatura.

En relación con los procedimientos, los instrumentos que proponemos en el conjunto de la propuesta formativa son:

- Evaluación continuada a través de la participación y de la realización de actividades con la elaboración de un portafolio. Estas actividades o trabajos serán autoevaluados por el estudiante además de por el profesorado de la asignatura (45%).
- Presencialidad (15%).
- Prueba consistente en cuestiones breves. Primera parte de la evaluación final (10%).
- Prueba objetiva tipo test de respuesta múltiple. Segunda parte de la evaluación final (30%).

Criterios de evaluación

1. Para la evaluación del portafolio se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Lenguaje preciso, con buena redacción y ortografía.
- Ajuste a las normas APA.
- Originalidad y creatividad (ausencia de plagio).
- Amplitud de contenidos y aportación individual.

2. En las pruebas escritas (cuestiones breves y prueba objetiva) debe obtenerse una puntuación igual o superior a 5 para que pueda realizarse la media aritmética con la elaboración del portafolio.

g. Bibliografía básica

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa.* Barcelona: Labor.

Booth, W. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Fick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

Goetz, J. P. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Latorre, A., & González, R. (1987). *El maestro investigador: la investigación en el aula*. Barcelona: Graó.

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Stake, R.E. (1997). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Woods, P. (1998a). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1998b). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

h. Bibliografía complementaria

Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Blanchet, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales Datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea.

Bolívar. A., Domingo, J, y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación.* Madrid: La Muralla.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Dykinson.

Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.

Guash, O. (1997). *Observación participante.* Madrid: CIS.

Marinas, J.M. y Santamarina, C. (Eds.) (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.

Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Paraninfo.

i. Recursos necesarios

- Aula grande para las clases teóricas. Aulas pequeñas para las sesiones prácticas y de seminario. Ordenador y proyector. Acceso a Internet.
- Recursos complementarios (Biblioteca de la Universidad, Tecnologías de la información y la comunicación, Plataforma de enseñanza virtual de la UVa, Tutorías).

Acceso al campus virtual de la asignatura:
http://campusvirtual.uva.es/course/view.php?id=24263

6. Temporalización (por bloques temáticos)

BLOQUE TEMÁTICO	CARGA ECTS	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO
Bloque único	6	**Calendario** Las clases comienzan el día 14 de febrero de 2012. El horario varía en función de los grupos

7. Sistema de calificaciones – Tabla resumen

Instrumento/procedimiento	Peso en la nota final	Observaciones
Evaluación continuada a través de la participación y de la elaboración de un portafolio Presencialidad	45% 15%	Estas actividades o trabajos serán autoevaluados por el estudiante, además de por el profesorado de la asignatura.
Prueba consistente en cuestiones breves	10%	Primera parte de la evaluación final
Prueba objetiva tipo test de respuesta múltiple	30%	Segunda parte de la evaluación final

8. Consideraciones finales

Las calificaciones se computarán con una única nota final.

Segunda y posteriores convocatorias: Se conservan las calificaciones de la evaluación continua y presencialidad obtenidas durante el curso académico. La prueba final se realizará sobre el programa completo de la asignatura

Por lo que se refiere al sistema de calificaciones y según el RD 1125/2003, el nivel de aprendizaje conseguido por los estudiantes se expresará con calificaciones numéricas.

POTENCIAL EDUCATIVO DE LO CORPORAL (GUÍA|PROGRAMA 2011-12, VALLADOLID)

Denominación de la asignatura	Potencial Educativo de lo Corporal		
Materia	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física Escolar		
Módulo	Didáctico-disciplinar		
Titulación	Grado de Educación Primaria.		
Plan		Código	
Periodo de impartición	2º Semestre.	Tipo/Carácter	Obligatoria
Nivel/Ciclo	Grado	Curso	3º
Créditos ECTS	6		
Lengua en que se imparte	Castellano		
Profesor/es responsables	Alfonso García Monge. GRUPO 1 y 2 Higinio F. Arribas Cubero. GRUPO 3 y 4		
Datos de contacto (e-mail, teléfono)	Alfonso García Despacho 102 agmonge@mpc.uva.es Higinio Arribas Despacho 119 quico@mpc.uva.es		
Horarios de tutorías	Alfonso García Monge. Higinio F. Arribas Cubero. Lunes 11-13 horas, 18-20 horas y martes 8-10 horas.		
Departamento	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal		
Área de conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		

SITUACIÓN / SENTIDO DE LA ASIGNATURA

Contextualización	La asignatura Potencial Educativo de lo Corporal (PEC, en adelante), forma parte del título de Grado de Maestro de Educación Primaria, su núcleo de competencias específicas aparece definido en la ORDEN ECI/ 3857/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria.
Relación con otras asignaturas.	Complementa y es complementada por Educación Física Escolar en la formación troncal, por las cinco asignaturas optativas de la mención de Educación Física como formación especializada. Buscará conexiones para la transversalidad con otras disciplinas (Lenguaje, Ciencias Experimentales y Sociales, Plástica y Música). La formación en esta materia proporcionará recursos básicos para un mejor aprovechamiento del Prácticum (general y específico). Finalmente, la asignatura sugerirá posibles líneas de trabajo para abordar el Trabajo final del Grado.
Prerrequisitos	La normativa no establece prerrequisitos.

COMPETENCIAS	
Generales	Como se indica en la ficha de la PEC dentro de la memoria del grado, aunque desde esta materia se intenta prestar atención a todas las competencias generales del título, se trabajará de una manera significativa la siguiente: - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para: a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa. b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa. c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
Específicas	1.- Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física. 2.- Comprender el rol que la educación física juega en la formación básica vinculada a la Educación Primaria, así como las características propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a este ámbito. Esta competencia se concretará en: a. Conocer el currículo escolar de la educación física. b. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela. c. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

1.Diseñar, planificar y evaluar proyectos interdisciplinares en los que se contemplen la dimensión corporal y sus implicaciones.

2.Explicar el papel de lo corporal y de la motricidad como un elemento consustancial a la educación y el desarrollo.

3.Analizar los efectos de los espacios y ambientes escolares sobre la dimensión motriz y corporal de la infancia.

4.Identificar necesidades motrices y corporales de la infancia y analizar cómo los tiempos y espacios escolares los tienen o no en cuenta.

5.Saber analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de la cultura corporal hegemónica para capacitar al alumnado para afrontar problemas de la vida cotidiana que giran en torno al cuerpo.

6.Saber analizar el papel y funciones de la actividad física en relación con el ocio y la recreación a fin de saber orientar su utilización en el tiempo libre.

7.Conocer y saber aplicar estrategias que permitan hablar y narrar sobre el (propio) cuerpo y analizar la influencia de las experiencias personales de los docentes sobre su percepción de, y su predisposición hacia, la motricidad en la escuela.

TABLA DE DEDICACIÓN DEL ESTUDIANTE A LA ASIGNATURA

ACTIVIDADES PRESENCIALES	**HORAS**	**ACTIVIDADES NO PRESENCIALES**	**HORAS**
Clases teóricas	**18**	Estudio y trabajo autónomo individual	50
Clases prácticas	**28**	Estudio y trabajo autónomo grupal	50
Laboratorios			
Prácticas externas, clínicas o de campo			
Seminarios	**4**		
Otras actividades			
Total presencial	50	**Total no presencial**	100

BLOQUES TEMÁTICOS

Bloque I: Nuestras experiencias en Educación Física y sus 'huellas' en el cuerpo	
Contextualización y justificación	Desde que nacemos vamos "incorporando" la realidad a través de nuestra experiencia. Creamos significados a través de nuestro cuerpo ("embodiment") y las experiencias vividas nos van moldeando y "encarnándose" en nosotros. Los docentes hemos ido transitando a lo largo de nuestro ciclo vital por diferentes experiencias (más o menos institucionalizadas) que nos han ido conformando física, emocional e ideológicamente. Consideramos interesante reflexionar sobre este proceso de socialización para descubrir los agentes que intervienen en esa trama y su influencia en el desarrollo de las personas. Entendemos que es fundamental este análisis dado que la escolarización supone uno de los principales procesos socializadores y los futuros educadores deben conocer las implicaciones de la misma
Objetivos de aprendizaje	-Explicar el papel de lo corporal y de la motricidad como un elemento consustancial a la educación y el desarrollo. -Saber analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de la cultura corporal hegemónica para capacitar al alumnado a afrontar problemas de la vida cotidiana que giran en torno al cuerpo. -Conocer y saber aplicar estrategias que permitan hablar y narrar sobre el (propio) cuerpo y analizar la influencia de las experiencias personales de los docentes sobre su percepción de, y su predisposición hacia, la motricidad en la escuela.
Contenidos	-Experiencias personales e ideas previas sobre Educación Física, cuerpo y movimiento. -La incorporación de hábitos e ideologías y sus huellas físicas. -Ámbitos de experiencia y agentes socializadores: familia, medios de comunicación, grupos de iguales, escuela, actividades físicas organizadas, etc. -Técnicas de relato de vida.
Métodos docentes	Trabajo en grupos de distintos tamaños (gran grupo, medio y pequeño) con los que, según los casos, se trabajará del siguiente modo: - Lecciones teórico prácticas en torno a los contenidos del bloque - Visionado y análisis de audiovisuales.

	- Prácticas de implicación motriz. - Elaboración y lectura de relatos de vida para indagar el modo en que las experiencias de AFERD dejan su huella en el cuerpo. - Portafolio (cuaderno del alumnado): lecturas, propuestas prácticas, aplicaciones didácticas y referencias para continuar el aprendizaje - Comentarios de textos. - Debates sobre las cuestiones tratadas. - Correcciones y ayudas a los estudiantes en el estudio y en la elaboración de documentos. - Análisis de las prácticas desarrolladas: objetivos alcanzados, aprendizajes construidos… Actividades no presenciales: - Lecturas y análisis de los textos recomendados. - Búsqueda y consulta bibliográfica complementaria a los temas de estudio. - Estudio autónomo: Revisión de los aspectos teóricos presentados en clase (recogiendo las ideas principales, preguntas para el debate, experiencias de su vida escolar relacionadas con el tema, revisiones bibliográficas). Elaboración del portafolio (cuaderno del alumnado)
Evaluación	Ver criterios y procedimientos aplicados al conjunto de la asignatura que se indican al final.
Bibliografía básica	Se indicará al inicio de cada bloque. Normalmente habrá unas lecturas obligatorias y otras optativo-complementarias.
Bibliografía complementaria	Al final, se indica la de toda la asignatura.
Recursos necesarios	Aula convenientemente dotada | Sala equipada de EF

Bloque II: El cuerpo en el espacio y el tiempo escolar	
Contextualización y justificación	Son muchos años los que las personas pasamos escolarizadas. Esta circunstancia tiene un efecto sobre nuestros cuerpos y nuestra forma de "incorporar" la realidad. Consideramos fundamental que un docente en formación comprenda los efectos de esta escolarización y la "cultura somática" que de ella se deriva ("cultura somática" entendida como el moldeamiento que sufren nuestros cuerpos en nombre de una "buena educación" según Luc Boltanski).
Objetivos de aprendizaje	-Analizar los efectos de los espacios y ambientes escolares así como de los diferentes modelos y metodologías de enseñanza sobre la dimensión motriz y corporal de la infancia. -Identificar necesidades motrices y corporales de la infancia y analizar cómo los tiempos y espacios escolares los tienen o no en cuenta.
Contenidos	- El cuerpo y la motricidad en los tiempos y espacios escolares: Ritmos escolares y ritmos biológicos; los espacios y tiempos y su influencia en la adquisición de estilos de vida activos. - Modelos docentes, enfoques pedagógico-didácticos, metodología de enseñanza y sus repercusiones para el cuerpo de la infancia.
Métodos docentes	Ver Bloque 1
Evaluación	Ver criterios y procedimientos aplicados al conjunto de la asignatura que se indican al final.
Bibliografía básica	Se indicará al inicio de cada bloque. Normalmente habrá unas lecturas obligatorias y otras optativo-complementarias.
Bibliografía complementaria	Al final, se indica la de toda la asignatura.
Recursos necesarios	Aula convenientemente dotada | Sala equipada de EF

Bloque III: El cuerpo en el proyecto educativo escolar: modelos docentes-pedagógicos-didácticos y el cuerpo de la infancia.	
Contextualización y justificación	Aunque no sean atendidos, los cuerpos están presentes a lo largo de toda la jornada escolar. La intención de "silenciarles" o contenerles no implica que desaparezcan o que sus necesidades queden cubiertas. Por otra parte, si entendemos que la persona no está fragmentada, en los procesos de enseñanza aprendizaje habrá que atender a esta globalidad, diseñando tareas que contemplen las dimensiones cognitivas, emocionales, relacionales y motrices de los escolares. A partir de estas ideas, pretendemos que los futuros docentes tengan recursos para atender a esa globalidad en el aprendizaje y organizar tiempos, espacios y metodologías que contemplen las necesidades de los cuerpos de los escolares.
Objetivos de aprendizaje	- Entender el papel de lo corporal y de la motricidad como un elemento consustancial a la educación y el desarrollo. - Diseñar proyectos que den respuesta a las necesidades corporales en la jornada escolar. - Diseñar proyectos interdisciplinares de enseñanza-aprendizaje en los que se integren las dimensiones cognitivas, emocionales, relacionales y motrices de los escolares.
Contenidos	- Modelos docentes, enfoques pedagógico-didácticos, metodología de enseñanza y (repercusiones para) el cuerpo de la infancia - Propuestas mínimas para atender las necesidades corporales: Cuñas motrices (compensación y educación) - Modificación de tiempos, espacios y metodologías escolares. Mobiliario y espacios del aula. Los recreos. Espacios escolares especiales: el Aula Naturaleza. Metodologías que integran las dimensiones cognitivas, emocionales, relacionales y motrices de los escolares.
Métodos docentes	Ver Bloque 1
Evaluación	Ver criterios y procedimientos aplicados al conjunto de la asignatura que se indican al final.
Bibliografía básica	Se indicará al inicio de cada bloque. Normalmente habrá unas lecturas obligatorias y otras optativo-complementarias.
Bibliografía complementaria	Al final, se indica la de toda la asignatura.
Recursos	Aula convenientemente dotada | Sala equipada de EF

Bloque IV: El cuerpo fuera del tiempo y el espacio escolar	
Contextualización y justificación	Como se ha señalado, son muchos los agentes que intervienen en el proceso de socialización de los niños y niñas y que van construyendo sus hábitos, prácticas, usos, ideologías o emociones. Consideramos necesario que los docentes amplíen su mirada sobre lo que ocurre con el cuerpo y la motricidad del alumnado más allá de los tiempos y espacios escolares con el fin de implementar proyectos que compensen o refuercen aquellos aspectos que choquen o apoyen las líneas trazadas en el proyecto educativo del centro, mediante la colaboración con distintos colectivos u organizaciones sociales (asociaciones de familiares, asociaciones de vecinos, voluntariado, fundaciones, ayuntamiento, etc.)
Objetivos de aprendizaje	- Saber analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de la cultura corporal hegemónica para capacitar al alumnado para afrontar problemas de la vida cotidiana que giran en torno al cuerpo. - Saber analizar el papel y funciones de la actividad física en relación con el ocio y la recreación para orientar su utilización en el tiempo libre
Contenidos	- Actividad física, ocio y recreación: prolongación extraescolar del proyecto educativo escolar. Espacios urbanos (ciudades amistosas, saludables y educadoras). Tejido asociacionista y posibilidades de actividades. La Educación Física, la cultura corporal hegemónica y la vida cotidiana.
Métodos docentes	Ver Bloque 1
Evaluación	Ver criterios y procedimientos aplicados al conjunto de la asignatura que se indican al final.
Bibliografía básica	Se indicará al inicio de cada bloque. Normalmente habrá unas lecturas obligatorias y otras optativo-complementarias.
Bibliografía complementaria	Al final, se indica la de toda la asignatura.
Recursos necesarios	Aula convenientemente dotada | Sala equipada de EF

Bloque V: Naturaleza corporal de la labor docente. El cuerpo del docente	
Contextualización y justificación	Al igual que es importante considerar el cuerpo de los escolares, en todo proceso educativo interviene, además, un docente que interactúa y comunica, se emociona, se fatiga, o experimenta en su corporeidad. Una corporeidad construida y cargada de prejuicios, usos y gestos, formas de presentarse e interactuar con otros que condicionará el hecho educativo. Este tema pretende que el docente en formación atienda a su dimensión corporal y se haga consciente de las implicaciones de este hecho
Objetivos de aprendizaje	- Tomar conciencia de la dimensión corporal del trabajo docente. - Identificar los aspectos corporales que median y condicionan la labor docente.
Contenidos	- El cuerpo del docente como mediador en la intervención educativa. - Ideologías en torno a la apariencia corporal del docente (de Educación Física).
Métodos docentes	Ver Bloque 1s.
Evaluación	Ver criterios y procedimientos aplicados al conjunto de la asignatura que se indican al final.
Bibliografía básica	Se indicará al inicio de cada bloque. Normalmente habrá unas lecturas obligatorias y otras optativo-complementarias.
Bibliografía complementaria	Al final, se indica la de toda la asignatura.
Recursos necesarios	Aula convenientemente dotada | Sala equipada de EF

Bibliografía

BARBERO GONZÁLEZ, J.I. (2005) La escolarización del cuerpo. Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital 'cuerpo' en EF. En Revista Iberoamericana de Educación, nº 39, pp. 25-51. (http://www.rieoei.org/rie39a01.pdf)

BARBERO GONZÁLEZ, José Ignacio (2007) *De la "ficción" sobre cultura corporal, vida cotidiana y EF al potencial educativo e investigador de los relatos de vida.* En MORENO GÓMEZ, William (Ed.) "Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales", Medellín-Colombia: Funámbulos, págs., 195-227. (Disponible en varios sitios. El libro completo en:

http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2007/cuerpo_ciudad_2007.pdf)

BOLTANSKI, Luc (1975) *Los usos sociales del cuerpo.* Buenos Aires: Ed. Periferia SL.

DEVIS, J y SPARKES, A (2001). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: un estudio biográfico. En J. Devis. La educación física, el deporte y la salud en el Siglo XXI., pp.87-98. Alcoy. Marfil.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2002) *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.

LLEIXÁ, T (2004) Educación física hoy. Realidad y cambio curricular. Barcelona: Icce-Horsori.

PASCUAL BAÑOS, C. (2003). "La historia de vida de una educadora de profesores de educación física: Su desarrollo personal y profesional"**.** *Ágora para la EF y el Deporte,* n° 2-3, (23-38) http://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_2_carminabanos.pdf

TINNING, R. (1996) "Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado". Revista de Educación, 311. Monográfico E.F. (123-134).

TRILLA, J. (1995) La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. En AA.VV. *Volver a pensar la educación.* p. 217-231. Madrid: Morata.

TRILLA, J Y PUIG, J. M (2003) El aula como espacio educativo. *Cuadernos de pedagogía*, nº 325 (52-55O

VACA ESCRIBANO, M. (2002): *Relatos y reflexiones sobre el TPC en Educación Primaria,* Palencia, Asociación Cultural «Cuerpo, Educación y Motricidad»

VAZQUEZ, B. (1989) La Educación Física en la educación básica. Gymnos. Madrid.

CRONOGRAMA ORIENTATIVO (POR BLOQUES TEMÁTICOS)		
BLOQUE TEMÁTICO	CARGA ECTS	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO
Bloque I:	1	1-2 semanas
Bloque II:	1	1-2 semanas
Bloque III:	1'5	1-2 semanas
Bloque IV:	1'5	1-2 semanas
Bloque V:	1	1-2 semanas

* Al coincidir con el Practicum esta asignatura se imparte de forma intensiva durante 7 semanas

CALIFICACIÓN - TABLA RESUMEN

EN LA CONVOCATORIA ORDINARIA, LA EVALUACIÓN SE BASA EN:

CRITERIO	PROCEDIMIENTO	PESO EN LA NOTA FINAL
Participativo Trabajo cotidiano que incluye: - Asistencia regular a clase - Participación en clase - Realización de las tareas|documentos propuestos - Adquisición conceptos básicos	Hoja de firmas Observación del profesor Cuaderno del alumno Prueba final teórico-práctica	100 %
No Participativo (asistir a clase menos del 80% de las sesiones) Adquisición conceptos básicos	Examen 'al final'	100 %
Características del cuaderno de trabajo: Puede ser un cuaderno real o construirse (fundas de plástico, etc.). No es un cuaderno que se entrega 'al final': puede ser solicitado cualquier día de clase mientras el grupo desarrolla cualquier tarea.		

EN LA CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA, LA EVALUACIÓN SE BASA EN:

CRITERIO	PROCEDIMIENTO	PESO EN LA NOTA FINAL
Caso 1.- Personas que han cumplido todos los requisitos de evaluación participativa de la convocatoria ordinaria.	Examen teórico-práctico para 'Caso 1'	Si se aprueba: hasta el 50%
Caso 2.- Personas que no han cumplido todos los requisitos de la evaluación participativa en la convocatoria ordinaria.	Examen para 'Caso 2'	100%

Competencias Específicas de TIC transferidas por el alumnado en las asignaturas del Grado de Educación Primaria. Primer Curso.

ANEXO 55

Compe-tencias	TIC aplicadas a la Educación	Currículo y Sistema Educativo	Organización y Planificación Escolar	Lengua Ext: Ing. B1/Fr.B1	Educación para la paz y la Igualdad	Psicología del Desarrollo	Cambios sociales, cambios educativos e Interculturalidad	Orientación y Tutoría con el alumnado y las familias	Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su enseñanza	Lengua Castellana
	Noelia (1º)	f) moodle	a) f) powerpoint, prezi, moodle	Ing a) g) prezi	a) d) f) powerpoint, prezi, vídeo, moodle	a) f) powerpoint, prezi, moodle	a) b) c) f) powerpoint, moodle	f) moodle, text2mindmap	f) moodle	b) c)
	Silvia (2º)	f) moodle	f) moodle	Ing	a) Wordle text2mindmap	f) moodle				
	Carlos (2º)	a) f) i) text2mindmap, moodle		Ing		a) f) i) moodle	a) g) jaycut			
	Henar (3º)	a) f) g) moodle text2mindmap	a) b) d) f) g) movie maker, moodle	Ing a) powerpoint	b) d f) moodle				a) powerpoint	a) powerpoint
	Andrea (3º)	a) b) c) d) f) powerpoint, moodle	a) b) c) powerpoint	Fr. b) f) moodle	a) b) c) d) g) vídeo	convalidada	a) b) c) d) e) i) wikis	a) b) c) d)		a) b) c)
	David (3º)	a) b) i) powerpoint, wiki (hecha en TIC)	b) f) moodle	Fr. a) f) i) moodle	a) d) i) f) moodle	a) i) f) moodle	a) d) cmaptools			f) moodle
	Rosa (3º)	b) c) f)	b) c)	Ing. Convalidada	d) h)		b) c) e) f) h) i) moodle	b) c) d) e)		b) c) e) powerpoint

Competencias Específicas de TIC transferidas por el alumnado en las asignaturas del Grado de Educación Primaria. Segundo Curso.

ompe tenci as	TIC aplicadas a la Educación	Psicología del Aprendizaje en contextos educativos	Fundamentos de la Forma y del Volumen y Estrategias Didácticas para su Enseñanza	Lengua Ext: Ing. B2/Fr.B2	Fundamentos y Estrategias didácticas de la Educación Musical	Fundamento s de la Educación Plástica y Visual	Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad	Métodos de Investigació n e Innovación en Educación	Didáctica de las Ciencias Sociales	Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales	Educación Física Escolar
	Silvia (2º)		a) f) i) Geogebra foro				b) d) jigsaw	a) b) c) d) f) h) prezi, moodle	a)	a)	
	Carlos (2º)	a) g)		Ing. a) g) jaycut	a) g) jaycut	f) i) moodle	a) d) g) jaycut, text2mindmap	a) f) g) i) jaycut, wiki, moodle	f) i) moodle	a) f) g) i) jaycut, moodle	
	Henar (3º) Confusión por parte de la alumna dice la g) equivocadamente cuando es la a)	a)	a) Geogebra (creación de figuras geométricas), pizarra digital	Ing. a) powerpoint	f) moodle	a) Inkscape (programa de animación) Vídeo	d) f) g) i) jigsaw, googledocs, moodle	b) d) e) f) g) WorPress moodle	a) powerpoint	a) f) g) powerpoint	
	Andrea (3º)	Convalidada	a) b) c) g) i) Geogebra	Aún no la ha cogido	a) b) c) g) i)	a) b) c) e) f) g) i) moodle	a) b) c) f) moodle	a) b) c) g) h) i) Zotero, cmaptools	a) b) c) g) h)	a) b) c) g) i)	a) b) c) i)
	David (3º)	a) powerpoint	a) Geogebra, Pizarra digital	Fr. a) b) f) moodle	f) moodle	a) inscape, movie maker	a) d) f) i) powerpoint, googledocs, moodle	a) b) c) f) spss	f) moodle	a) powerpoint	f) moodle
	Rosa (3º)	c) e) i)	c) e) Geogebra	Ing. Convalidada	a) d) e) powerpoint	b) c) e) f) moodle	a) b) c) d)	b) c) e) f) g) i)	a) b) c) d) e) h) powerpoint	e)	b) c) e)

Competencias Específicas de TIC transferidas por el alumnado en las asignaturas del Grado de Educación Primaria. Tercer Curso.

Competencias	TIC aplicadas a la Educación	Didáctica de las Ciencias Experimentaíales	Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales	Didácticas de la Lengua Castellana	Creación Artística y Cultura Visual y Musical	Potencial Educativo de lo Corporal	Prácticum 1
	Henar (3º)	a) powerpoint	a)	a) powerpoint	a) f) powerpoint, musicograma, Gimp (editor de fotos), moodle	a) f) googledocs, moodle	a) FloorPlanner (programa para crear plano de la clase 3D)
	Andrea (3º)	a) b) c) e) g) i)	a) b) c) g) i)	b) c)	a) b) c) e) f) g) i)	a) b) c) d) f) g) i) moodle	a) b) c) d) e) g)
	David (3º)	a) powerpoint		a) powerpoint	a) e) f) g) powerpoint, moodle	a) b) d) f) powerpoint, moodle	a) d) g) h) powerpoint
	Rosa (3º)	e)	a) b) c) d) e) powerpoint	b) c) e) powerpoint	a) e) f) moodle	b) c) f) powerpoint, moodle	a) b) c) d) e) f) g) h) web uva

a. De las TIC que hemos usado/aprendido en la asignatura, ¿cuáles consideras que podrías aplicar/usar en un aula de primaria?
b. ¿Sabrías distinguir entre la información que es buena y descartar la que no lo es? ¿En qué actividades de las desarrolladas en clase se han trabajado aspectos relacionados con la formación cívica y la riqueza cultural?
c. ¿Te ha enseñado la asignatura a realizar procedimientos eficaces para hacer búsquedas de información en Internet? ¿Has aplicado los criterios de calidad/rigor (autoría, contenido, aspectos técnicos…) para seleccionar un texto de calidad en Internet?
d. ¿Has aprendido en la asignatura a diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado?
e. ¿Te ha ayudado la asignatura a adquirir o mejorar tus habilidades para comunicarte a través de Internet? ¿Has empleado o aprendido a usar alguna herramienta o programa que te permita colaborar con otros y crear recursos multimedia?
f. ¿Te ha ayudado la asignatura a aprender a utilizar plataformas de apoyo para tu práctica como futuro docente (MediaWiki, Moodle)?
g. ¿Serías capaz de incorporar en tus futuras actividades de aula las TIC de una manera razonable?
h. Por las actividades que has ido realizando, las lecturas que has ido haciendo, el material multimedia que has visto…¿crees que has conseguido de algún modo desarrollar un espíritu crítico sobre el impacto que las TIC tienen en la sociedad en general y en la educación?
i. ¿Has aprendido a trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales?

ANEXO 56

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

Reflexiones en el foro de la wiki de la asignatura TIC

Curso 2011-2012

BLOQUE I

-SESIÓN TEÓRICA: ROLES DE LAS TIC EN LAS SOCIEDADES ACTUALES

PROFESOR/A: Después de la presentación teórica realizada en clase, os pido poner "negro sobre blanco" algunas de las ideas que os hayan hecho pensar. Este foro puede entenderse como una pequeña reflexión y en él podéis incluir enlaces a materiales, vídeos, etc que puedan aportar algo a vuestra reflexión.

* Svaqgon - Member	
Threads 0 Posts 9	6:03:33 PM - Wed, Sep 28th 2011 Delete Edit Post Quote En mi opinión, el hecho de avanzar en el ámbito de las tecnologías supone un cambio radical en la sociedad. Me han sorprendido bastante los datos recogidos que se nos han mostrado en la presentación, y la conclusión que he podido sacar después de esta hora, es, que gracias a estos avances se podrá proporcionar un abanico de posibilidades, tanto en la educación como en las demás cosas.

* Jlhurpar - Member	
Threads 0 Posts 7	6:11:28 PM - Wed, Sep 28th 2011 Delete Edit Post Quote Creo que la evolución de la tecnología ha sido una revolución en todos los ámbitos. Ha y está cambiando desde el lenguaje como las formas de aplicar los conocimientos. Deberíamos de ser conscientes de las tecnologías y aplicarlas en la medida que nos sean útiles.

-SESIÓN TEÓRICA: LA INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS A LO LARGO DE LA HISTORIA

PROFESOR/A: En este espacio te pedimos que generes una reflexión crítica acerca de los contenidos teóricos presentados en la clase de hoy. A continuación te planteamos algunas de las preguntas que podrían ayudarte a hacerlo. ¿Qué has aprendido? ¿En qué cuestiones te gustaría profundizar? ¿De qué manera puede afectar el contenido tratado a tu práctica como futuro maestro/a?

* Cmarfern - Member

Threads 0
Posts 4

6:56:27 PM - Mon, Oct 3rd 2011 Delete Edit Post Quote

Me ha parecido interesante el término analfabetismo funcional y tecnológico, que hoy en día los profesores lo sean y los alumnos no y la manera en la que los desaprovechan. Creo que deberíamos comenzar a pensar más en las tecnologías como método para el aprendizaje de nuestros futuros alumnos, así fomentaríamos habilidades que hoy en día no se tocan.

* Truagar - Member

Threads 0
Posts 8

6:56:40 PM - Mon, Oct 3rd 2011 Delete Edit Post Quote

Lo que he entendido es que las tecnologías no se han sabido explotar como se quería y por mucho que utilizemos determinados programas no estamos ni innovando respecto a la enseñanza.
Me gustaria profundizar en los programas que son útiles para educar a los niños, y sobre los programas útiles para motivarlos.
Este contenido me afectará en la práctica a la hora de motivar a mis alumnos, usando programas concretos y no enseñando cosas de informática, sino usos prácticos para aprender.

BLOQUE II

-SESIÓN TEÓRICA: LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL

PROFESOR/A: ¿Qué conclusiones, reflexiones o ideas has extraído de la sesión teórica de hoy?

* Aalvpri - Member	
Threads 0 Posts 9	12:45:37 AM - Tue, Oct 18th 2011 Delete Edit Post Quote O nos alfabetizamos audiovisualmente o.....no nos enteramos La reflexión a la que me hace llegar el desarrollo de esta clase, es que creemos que entendemos la manera en la que se nos ofrecen determinados productos con sus características y capacidades, y que hacia ellos hemos asumidos una serie de conceptos muy utilizados por nuestro entorno más inmediato, pero que si profundizamos, nos daremos cuenta que en algunos casos estamos carentes de constenidos y que o bien no sabemos realmente lo que tenemos en la palestra o lo que nosotros entendemos no es para nada aquello que se nos ofrece realmente.

* Avacmat - Member	
Threads 0 Posts 8	1:56:32 PM - Tue, Oct 18th 2011 Delete Edit Post Quote La sesión de hoy me ha parecido muy interesante tanto por el uso de las wikis que me parecen un instrumento muy útil hoy en día, como por la utilidad de los videojuegos que no solo sirven como diversión si no que también educan. Además las wikis considero que son una gran ayuda a la hora de realizar trabajos con los compañeros puesto que te permite aportar ideas y extraer conclusiones con todo el grupo. En mi opinión la alfabetización audiovisual y digital permiten una mejora y una evolución de la enseñanza.

-SESIÓN TEÓRICA: LA PUBLICIDAD

PROFESOR/A: Tras la sesión teórica te pido que reflexiones brevemente acerca de los contenidos presentados. ¿Te ha aportado algo nuevo esta sesión? ¿Crees que podrás usarlos en tu futuro como maestro/a?

* Mdiaram - Member

Threads 0
Posts 9

12:17:11 PM - Tue, Oct 25th 2011 Delete Edit Post Quote

Todos consumimos debido a la publicidad, ya sea por la Tv, radio, ordenador, periódico... es verdad, que yo a veces me siento muy atraida por un producto y lo compro y lo consumo, luego paro y pienso: madre mía, como influye la publicidad en mí, ha conseguido que lo compre...
Pienso que los contenidos sobre la publicidad si puedo utilizarlos como maestro pero de forma educativa y formativa, porque los niños hacen mucho caso a la tele y lo que ven ahí, va a misa, por lo tanto, hacer una actividad para enseñarles alguna materia mediante la publicidad sería práctico.

* Avacmat - Member

Threads 0
Posts 8

11:14:01 AM - Wed, Oct 26th 2011 Delete Edit Post Quote

Reflexión

Esta sesión me ha parecido muy interesante puesto que el mundo de la publicidad es algo que me llama mucho la atención. Gracias a esta sesión he podido conocer los diversos tipos de publicidad que existen y el poder que estos ejercen en nuestras vidas, captando nuestro interés y estimulando la compra de algún producto. Considero que la alfabetización visual es necesaria hoy en día, puesto que nos permite una visión más crítica o analítica y menos modelable frente a dichos anuncios.
De todos los anuncios me ha llamado mucho la atención el del estudio del anuncio de Apple, en el que se ve como se ha realizado, y todo lo que aparece en el video está justificado de forma lógica; me sorprende cómo tienen en cuenta hasta el más mínimo detalle.

-SESIÓN TEÓRICA: LA TELEVISIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

PROFESOR/A: Tras esta sesión teórica te pido que pongas negro sobre blanco los aspectos que más te hayan aportado.

* Jlhurpar - Member	
Threads 0 Posts 7	7:06:47 PM - Wed, Nov 2nd 2011 Delete Edit Post Quote Creo que se debería articular más la franja horaria de televisión, sancionar más duramente a las cadenas que incumpliesen lo establecido en la normativa, además deberiamos de utilizar los medios para sacarles partido de forma más pedagógica.

* Svaggon - Member	
Threads 0 Posts 9	7:07:44 PM - Wed, Nov 2nd 2011 Delete Edit Post Quote Tras la sesión teórica de hoy, me he dado cuenta de lo que puede llegar a manipularnos la televisión. Lo preocupante de todo esto es la influencia que tiene en los niños, tanto que sus programas favoritos son algunos que ni si quiera podrían ver aún. En mi opinión deberíamos hacer algo para cambiar esto.

-SESIÓN TEÓRICA: EL CINE COMO ELEMENTO ICÓNICO DE GENERACIÓN CULTURAL

PROFESOR/A: Después de la sesión teórica de hoy te pido como en otras ocasiones que dediques unos minutos a pensar sobre los aspectos que más te han llamado la atención de la misma.

* Alvelmad - Member

Threads 0
Posts 5

2:18:39 PM - Tue, Nov 8th 2011 Delete Edit Post Quote

Esta sesión me ha parecido realmente interesante. A todos nos han venido al recuedo miles de momentos en familia con amigos etc. viendo esos fragmentos de película.
Por otra parte, he conocido muchas cosas técnicas del cine que eran desconocidas para mí.
En mi opinión se debería de incluir el cine en nuestras aulas, muchas veces se consigue más resultados ya que motivas más al alumnado y creas recuerdos que permanecerán en la memoria de los mimos durante años.

* Bmarsan - Member

Threads 0
Posts 6

2:29:51 PM - Tue, Nov 8th 2011 Delete Edit Post Quote

La última sesión ha sido muy interesante. Hemos podido ver como ha ido evolucionando el cine y como han ido cambiando todos sus elementos, como el ritmo, los guiones, etc...
El cine es una forma de motivar y una forma de enseñar a los niños cosas que alomejor contadas de otra forma pueden ser aburridas, pero que a través del cine pueden ser interesantes y más fáciles de aprender.

BLOQUE III

-SESIÓN TEÓRICA: INTERCONECTANDO CIUDADANOS GLOBALES

PROFESOR/A: Tras la sesión teórica que acabamos de realizar, te pido que reflexiones sobre los contenidos trabajados, además de en tus capacidades, cualidades y formación para convertirte en un maestro/as 2.0.

* Bmarsan - Member	
Threads 0 Posts 6	10:52:33 PM - Mon, Nov 14th 2011 Delete Edit Post Quote Esta clase ha sido muy interesante y muy entretenida, porque hemos aprendido determinados usos de webs que ni siquiera sabíamos que existían. Si aprendemos a utilizarlos de forma correcta pueden ser una gran herramienta para trabajar con los alumnos y de forma más interactiva y entretenida. Normalmente utilizamos las webs típicas, las que todo el mundo conoce, y no nos damos cuenta que en internet tenemos múltiples posibilidades que nos pueden hacer el trabajo más sencillo e incluso más interesante.

* Jlhurpar - Member	
Threads 0 Posts 7	10:54:15 PM - Mon, Nov 14th 2011 Delete Edit Post Quote La sesión parece interesante en cuanto a que vemos que existen muchas herramientas capaces de poder reproducir las ideas pedagógicas. Realmente creo que con los contenidos trabajados son muy potentes y pueden desarrollar tanto las pedagogías que proponta, así como poder atender a las demandas de los alumnos. Con las inquietudes personales y las herramientas necesarias creo que si que podría llegar a ser un maestro 2.0

PRÁCTICA CINEFORUM: PELÍCULA EL CLUB DE LOS POETAS MUERTOS

Curso 2011-2012

- **Análisis de secuencias**
- **Comparación secuencia inicial y final: ¿Qué dos tipos de escuela se retrata en estas secuencias?**
  - Secuencia Inicial: En la primera secuencia se nos muestra un modelo educativo donde destacan los cuatro valores institucionales como son la tradición, grandeza, honor y disciplina. No dan opción a un cambio de ideología mostrándonos con el paso de la vela del profesor más longevo al alumno más ingenuo.
  - Secuencia Final: En esta última secuencia se muestran libres pensadores de personalidad propia inculcada por un modelo distinto a través del Sr. Keating, el cual se enfrenta directamente al director del centro y con él a todo su sistema educativo.
- **¿Qué otras secuencias denotan distintos estilos educativos e incluso formas de entender la vida?** Una de las secuencias que nos llama la atención es la que se muestra la motivación para la educación a través del juego en la que aparecen los alumnos con un trozo de papel recitando un verso, y en ese momento golpean un balón para canalizar su energía. Solo se le hace referencia a un alumno en tono recriminatorio, diciéndole, a través del humor, que golpee el balón más fuerte.

Se contrapone la otra escena en la que aparece el director del centro azotando con lo que parece un palo de madera en las nalgas de uno de los alumnos, lo cual denota un modelo de educación en el que se castiga fisicamente.

- **Selecciona un par de momentos de la película que te hayan hecho reflexionar sobre un aspecto concreto.**
- El padre le dice al hijo todo lo que tiene que hacer, no sólo la carrera sino que también las actividades extraescolares que tiene que realizar.
- El chico es capaz de suicidarse por no hacer lo que el padre quiere que haga, ya que se ha apuntado a hacer teatro y su padre no quiere que lo siga haciendo.
- **Comenta tu opinión acerca de la película, ¿Qué conclusiones personales has sacado?**

La película no ha hecho pensar sobre los diferentes tipos de escuela que hay y sobre cuál tomaremos nosotros cuando seamos profesores. Creemos que la conclusión de la película es que debes hacer lo que quieras con tu vida sin dejar que nadie elija por ti.

- **Pregunta final: Selecciona dos o tres películas que podrías emplear en un aula de primaria como recurso didáctico, y explica cómo lo harías.** La Selva Esmeralda, enseñar valores en el tema de naturaleza. El Gran Dictador, Derechos Humanos. La Lengua de las Mariposas, educar en la libertad.

PRACTICA EDUCAR CON LA TELEVISIÓN
(Si se elige la 1ª opción)

CURSO 2009-2010

PARRILLA DE PROGRAMACIÓN

PROFESOR/A PROPONE: Y si fuera programador de una cadena de televisión...

Imagina que tuvieses la oportunidad de asesorar a una cadena de televisión en la programación que emite. En esta práctica te pedimos que:

1. Pienses junto a tu grupo en un nombre para tu cadena de televisión
2. Analices las programaciones que en la actualidad emiten las principales cadenas en nuestro país
3. Elijas los programas que consideres más oportunos (teniendo en cuenta tus gustos, y los aspectos educativos aprovechables en cada caso) para elaborar la programación que emitirías durante tres días desde las 7 de la mañana hasta las 12 de la noche. Tienes que poner especial atención a los horarios de "Super-protección" 7-9 de la mañana y 5-8 de la tarde

Para finalizar te pedimos que generes un lema o eslogan que defina el carácter y orientación de la programación que has diseñado.

-Análisis de las programaciones: En la actualidad, los espacios televisivos están desproporcionados, incluso no respetan las leyes actuales sobre los horarios de protección infantil, con contenidos nada aptos para los niños, no solo por su poca utilidad educativa, sino su poca idoneidad para mentes de esa edad como series violentas, dibujos animados orientados para edades más adultas como Los Simpson o Padre de familia. Además hay que destacar la poca originalidad por parte de las cadenas, ya que cualquier innovación que funcione en una de ella, primeramente será explotada hasta la saciedad en dicha cadena, como ejemplo tenemos gran hermano, y posteriormente será copiado ese mismo concepto por la misma cadena como supervivientes en telecinco, y por las demás, con ejemplos como El bus en antena 3.

-En nuestra opinión existe un exceso de programas dedicados al cotilleo. Nuestro enfoque ha sido más dedicado a la educación, con dibujos animados que enseñen, y no se dediquen a pervertir la mente de los hijos, ya sea por violencia o por vocabulario poco adecuado. Además creemos que los documentales por la tarde ayudarían a crear conceptos de respeto hacia los animales y medio ambiente, además de proporcionar enseñanzas complementarias. Aunque hemos enfocado un poco más la programación para un público más joven, nuestra intención ha sido crear un equilibrio para todas las edades, con los programas que creemos más adecuados para cada rango.

-Nombre de vuestra cadena: Canal vida.

-Lema de vuestra programación: Canal vida es alegría.

Programación:

Día 1 (Viernes) Programación de Lunes a Viernes.

Sujeto a varios cambios en cuanto a series, documentales y películas.

- 7.00 Los Lunnis.
- 8.00 Barrio Sésamo.
- 8.30 Informativo.
- 9.00 La aventura del Saber.
- 10.30 El programa de Ana Rosa.
- 12.30 La ruleta de la suerte.
- 14.00 Manny manitas.
- 14.25 Karlos Arguiñano en tu cocina.
- 15.00 Informativo.
- 15.45 El tiempo.
- 16.00 Documental.
- 18.00 Punky Brewster.
- 20.00 Pasapalabra.
- 21.00 Informativo.
- 21.45 El tiempo.
- 22.00 Serie "El Maestro".
- 23.00 Película por determinar.
- Día 2(Sábado)
- 7.00 Informativo.
- 7.45 El tiempo.
- 8.00 Lilo & Stitch.
- 9.00 Aladdín.
- 10.00 La Banda del Patio.
- 10.30 Pelo, pico, pata.

- 12.00 Art Attack.
- 14.00 Baby Loony Tunes.
- 14.30 Rugrats, aventuras en pañales.
- 15.00 Informativo.
- 15.45 El tiempo.
- 16.00 Película por determinar.
- 18.00 Película por determinar.
- 20.00 Rex, un policía diferente.
- 21.00 Informativo.
- 21.45 El tiempo.
- 22.00 Partido de fútbol.
- Día 3(Domingo)
- 7.00 Informativo.
- 7.45 El tiempo.
- 8.00 Sabrina, cosas de brujas.
- 9.00 Pipi-Calzaslargas.
- 10.00 Misa Santa.
- 11.00 Ya llega Noddy.
- 11.30 That's English.
- 12.00 Deportes.
- 14.00 Password.
- 15.00 Informativo.
- 15.45 El tiempo.
- 16.00 Película por determinar.
- 19.00 Partido de baloncesto.
- 21.00 Informativo.
- 21.45 El tiempo.
- 22.00 Médico de familia.

ANEXO 57

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado de Educación Primaria

Grupo 4 - P2

(2009-2010)

Posibles Usos educativos de las wikis, los blogs y las redes sociales

15/12/2009

BLOGS

G4 P2 - Belén de Villa Molina, Cristina Nieto Moro, Marta Peña González, Jesús Pizarro Sánchez
Beatriz Pérez Fadrique, Inmaculada Sánchez Macias, Jorge Zulaica Parra

BLOGS: Definición

Son espacios personales de escritura en Internet en los que su autor publica artículos o noticias que pueden contener texto, imágenes e hipervínculos. Los nuevos contenidos se añaden vía *web* desde el propio navegador.

Están pensados para utilizarlos como una especie de diario *online* que una persona usa para informar, compartir o debatir periódicamente sobre los asuntos que le gustan e interesan.

Es muy habitual que dispongan de una lista de enlaces a otros *weblogs.*

En cada artículo, los lectores pueden escribir sus comentarios y el autor darles respuesta.

BLOGS: Herramientas disponibles

1. Feedburner. Genera *RSS* ***feed*** gratuitamente. Esto es importante puesto que por ejemplo, Blogger, te da solamente el atom, entre otros servicios para blogs. Permite que otros se "suscriban" a tu weblog.

2.Blogarithm. Avisos automatizados por correo electrónico cada vez que tu blog se actualiza.

3. Haloscan . Te proporciona una forma de integrar los Trackback en tu blog añadiendo un pequeño código.

4. TagCloud. Es una nube de etiquetas que te permite que los visitantes visualicen de una forma atractiva (en "una nube") los contenidos de tu blog.

5. Rollyo. Te permite hacer tu propio buscador con materiales de tu blogs y otros sitios a tu elección.

6. Technorati - Crea y añade un perfil *technorati* para integrar tu blog en la inmensidad de la blogosfera. Además te permite insertar una caja de búsqueda en tu blog y conocer en todo momento el impacto de tu blog en la blogosfera.

BLOGS: Herramientas disponibles

7. sitemeter. Unas estadísticas muy aceptables en calidad gratis que te pueden medir el tráfico de tus blogs en tiempo real con detalles sobre los sitios remitentes, localización geográfica, etc. Puedes complementarlas con My Blog Log, que te permite seguir la pista de las vías de salida de tu blog.

8. Audioblogger Te permite gratis un ilimitado número de posts desde cualquier teléfono a tus blogs en Blogger.

9. w.bloggar Es un editor de Post y plantillas. Ayuda a administrar varios blogs en Blogger de forma efectiva.

10. Blogger Mobile . Cuando envías textos o fotografías desde tu dispositivo móvil (teléfono móvil) a go@blogger.com, se publican automáticamente en su nueva página del blog. Aunque de momento sólo opera con algunos operadores USA.

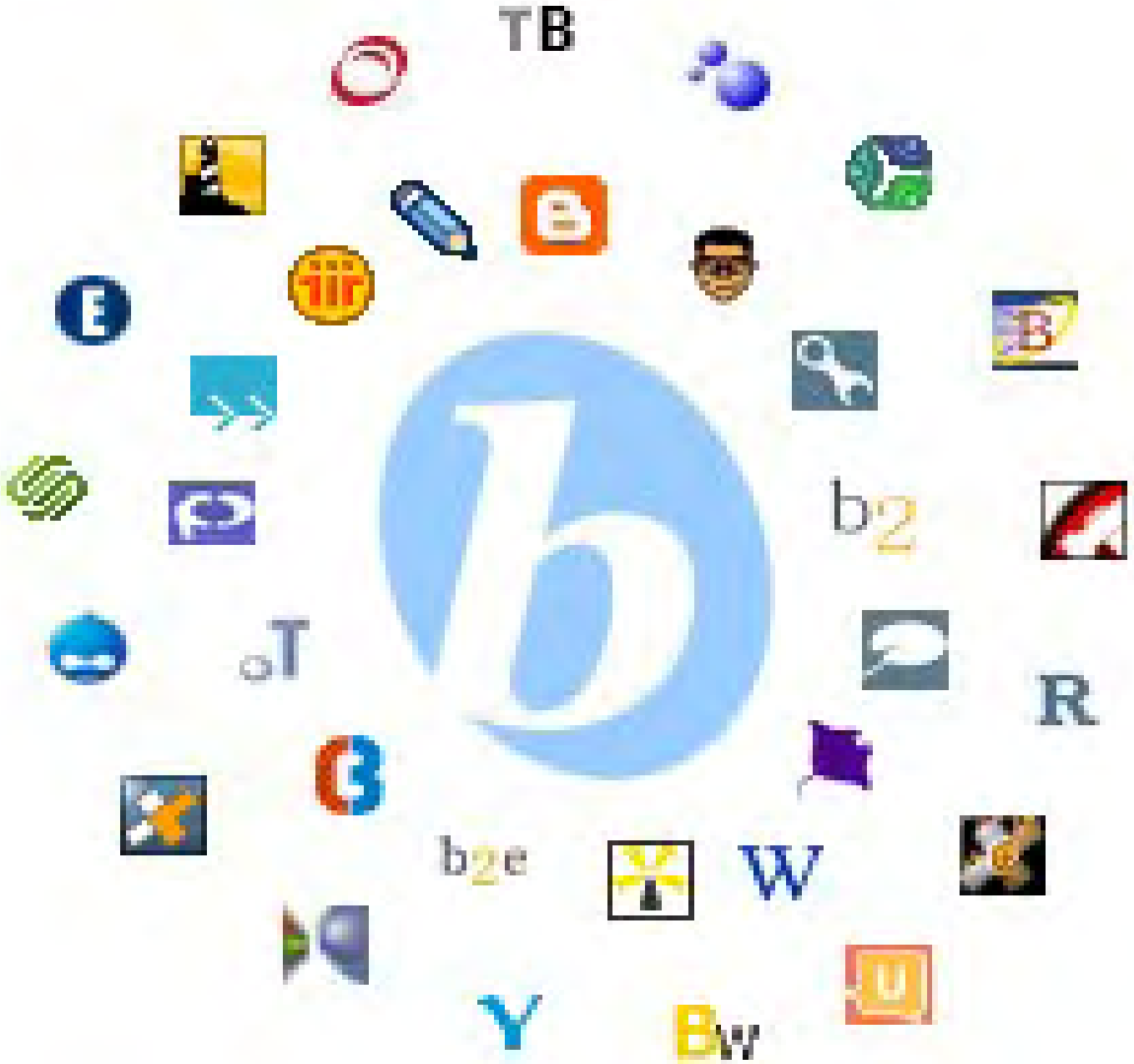
11. Del.icio.us, que combinado con rssfeedreader, te permite mantener la lista de favoritos en tu blog y compartir tus hallazgos.

12. Fotos. Son bastantes las opciones. Una de las más populares es flickr. Si quieres llenar tus imágenes sin molestias o registrarte tienes la opción de Imageshack. Por otra parte están opciones como Hello y Picasa.

13. Creative Commons. Quizás es conveniente señalar que hacer un blog está generalmente bajo una filosofía de "contenidos abiertos". Es conveniente hacer "oficial" nuestra postura solicitando la licencia**Creative Commons** (CC) para nuestro blog. Así mismo es conveniente, al utilizar material de terceros, hacerlo de materiales que tengan también CC.

14. Cómo poner tu horóscopo en el Blog. Hay cientos de recursos y herramientas para hacer simpático un blog: relojes digitales, mascotas virtuales, el tiempo, etc. Uno de los recursos más simpáticos el poner al lado del perfil del autor el horóscopo, con ello identificamos el signo del autor y qué dice su horóscopo de cómo le va ir el día.

15. Música en tu blog. Informa sobre cómo poner música en tu blog.


TB
b2
R
b2e
W
Y
Bw

Los posibles usos educativos para los blogs son:

1. Canal de comunicación entre el/la maestra y los padres.

Nos puede servir como un diario en el que vamos informando (de forma general) de los contenidos y actividades que se desarrollan en el aula.

2. Canal de comunicación entre el/la maestra y el alumnado.

Por ejemplo los blogs nos servirían como una herramienta para que alumnos que puedan estar enfermos puedan seguir las clases desde casa, o desde el hospital, o que los profesores de apoyo tengan una idea clara de lo que se ha realizado en el aula.

A través de las categorías podemos hacer el seguimiento por materias.

3. Canal de comunicación entre el profesorado y la dirección del centro.

Por ejemplo para las agendas y avisos de las reuniones.

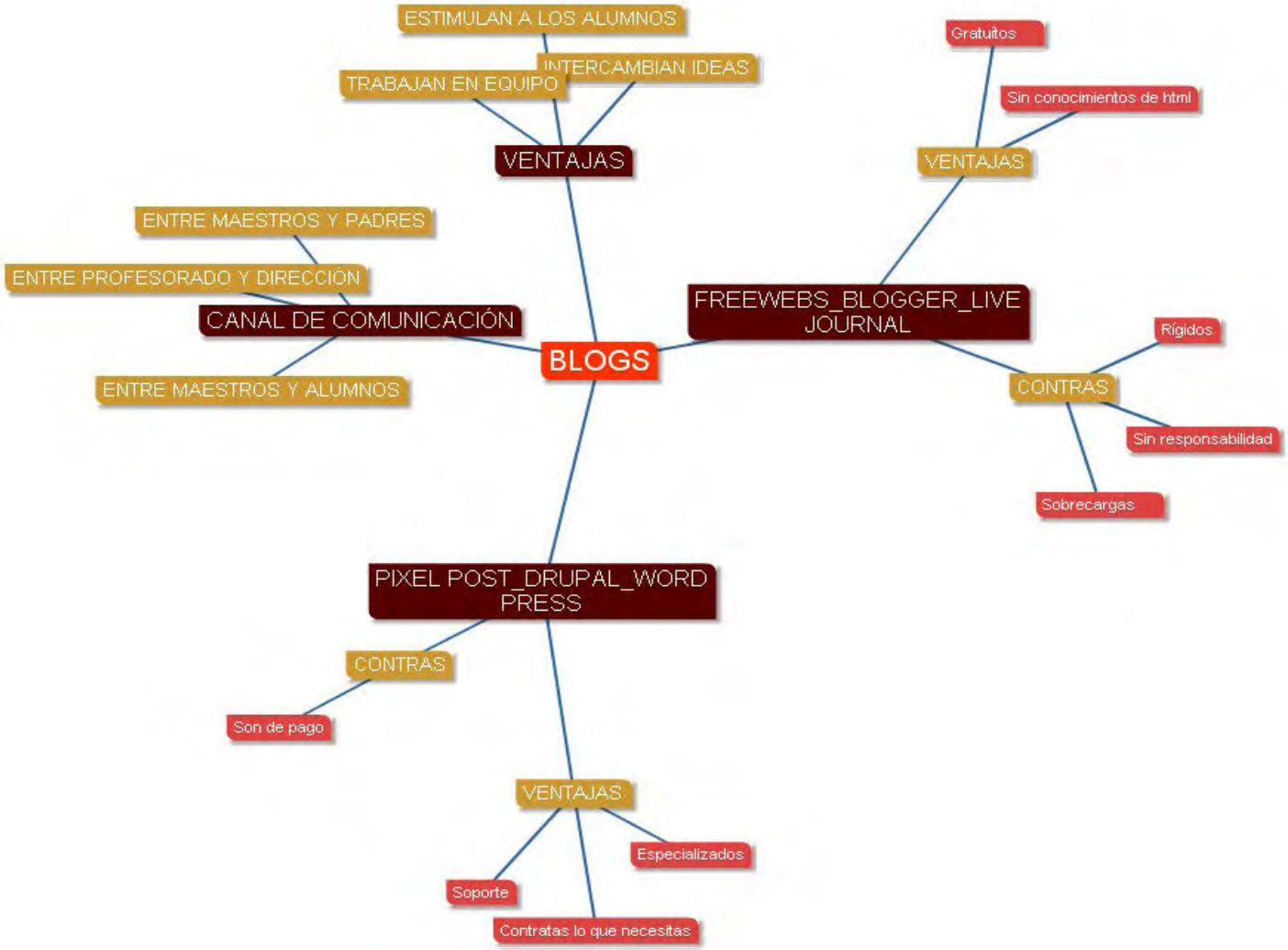
4. Canal de comunicación de las asociaciones de madres y padres.

Por ejemplo para informar de las actividades que ofrecen y mostrar categorías por cursos.

5. Canal de comunicación del centro con los padres-alumnos y el público en general.

Podemos plantear encuestas o mostrar las actividades más oficiales del centro.

BLOGS: Esquema



WIKIS

¿Qué es una WIKI?

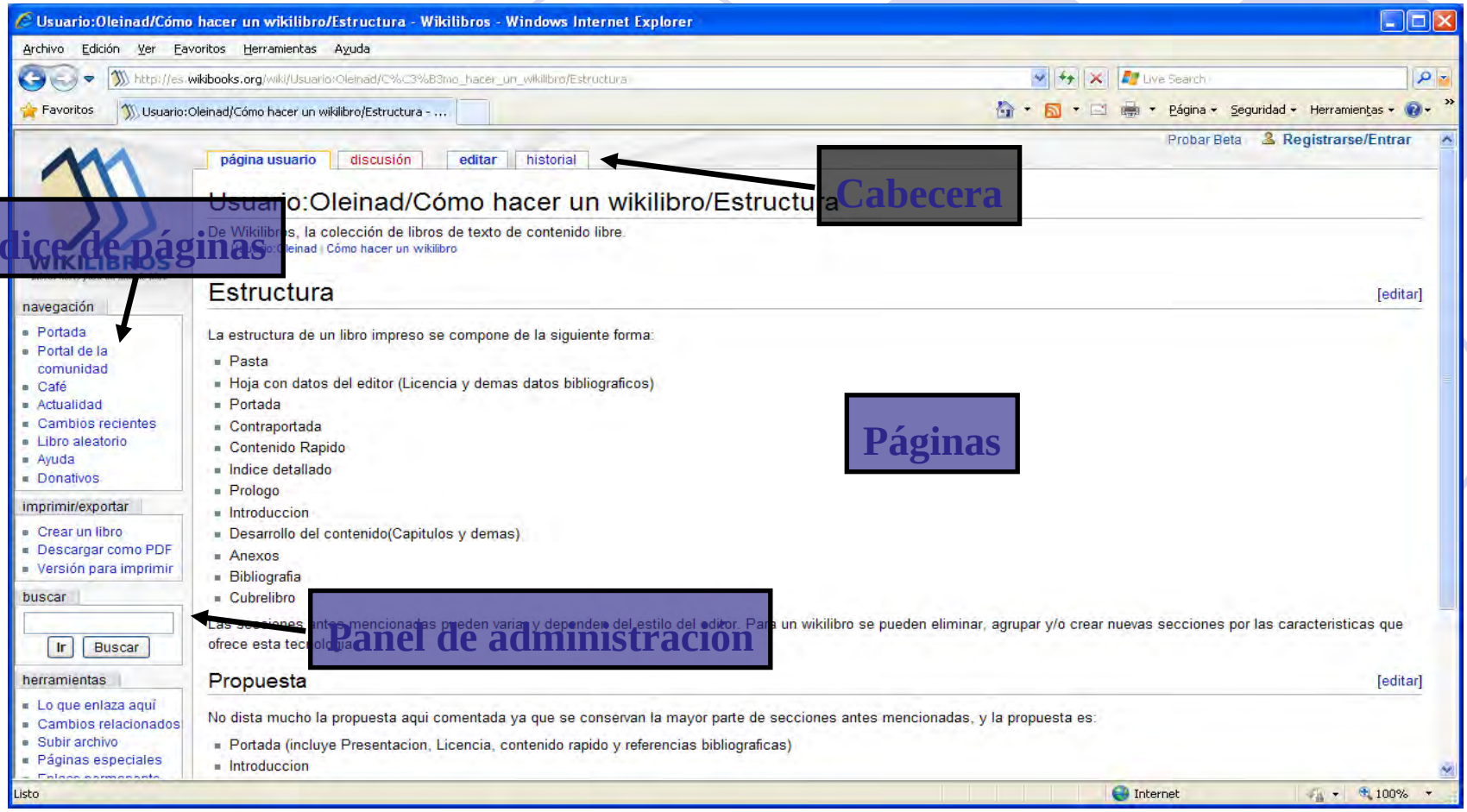
- Es una Web colaborativa que puede ser editada en cualquier momento de forma sencilla por varios usuarios.
- El wiki es muy dinámico en cuanto a la información que contiene, muy rápido y fácil de publicar.
- El Wiki es interactivo, admite comentarios de los lectores.

RETROALIMENTACIÓN, BIDIRECCIONALIDAD

Ventajas

- La posibilidad de crear y aportar contenidos a páginas de manera fácil e instantánea lo convierten en una excelente herramienta de colaboración y participación.
- Permite crear sitios WEB sin dificultad.
- Permite diseñar páginas que se pueden modificar fácilmente.
- Los errores se pueden corregir al instante.
- Son entornos en los que se puede participar sin muchos conocimientos.

Estructura de la WiKi



Cuestiones Técnicas

- Las Wikia están alojados en servidores públicos.
- Sus páginas se unen a través de hipertexto.
- Se editan a través del propio navegador Web.
- Se organizan por el contenido y el contexto.
- Los enlaces pueden conectar con el exterior de la wiki pero también con otras páginas del sistema o con diferentes partes de la propia página.
- Usan marcadores de hipertexto simplificados, esto es, editores visuales del texto.

Aplicaciones Educativas - I

- Como almacén de recursos para el aula.
- Publicación de los trabajos realizados por los alumnos/as o recopilar actividades realizadas en el aula.
- Para la revista digital del centro.
- Una plataforma para la difusión de noticias y actividades del centro escolar.
- Crear un glosario de la asignatura.
- Wiki de asignatura o aula virtual, para la difusión, tutorización y/o trabajo de la materia.

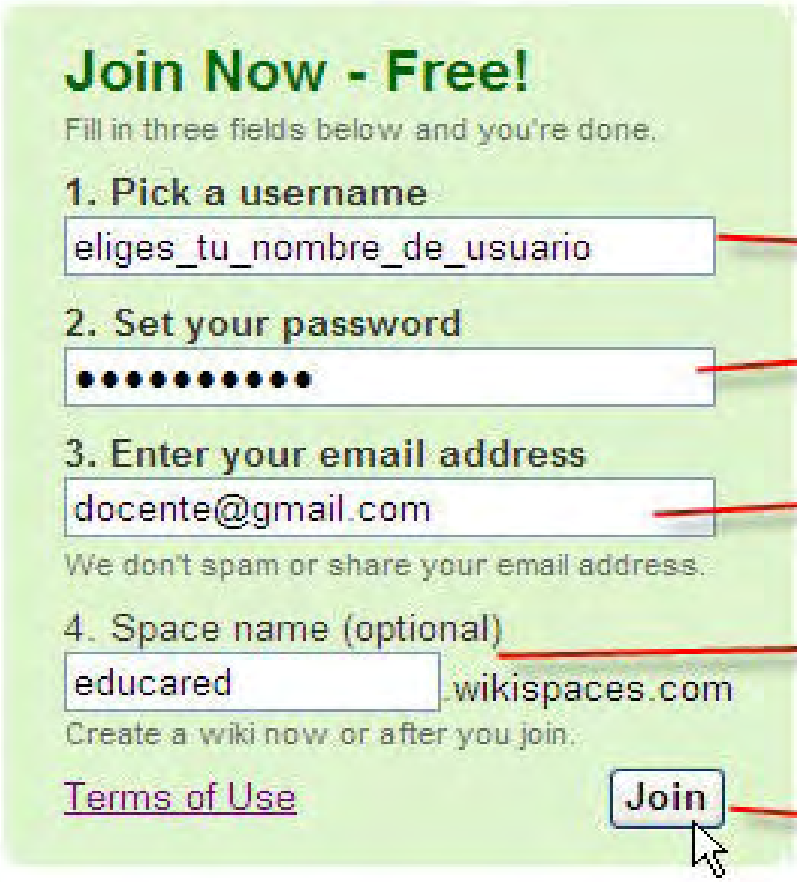
Aplicaciones Educativas - II

- Desarrollo y acceso a un Proyecto o Unidad Didáctica, incluyendo contenidos, vocabulario, actividades, etc.
- Desarrollar proyectos de investigación.
- Diccionario, glosario o enciclopedia sobre el vocabulario que se trabaja en una asignatura o un nivel educativo, que puede estar clasificado por áreas.
- Álbum de fotos, para que todos los usuarios puedan compartir sus fotos, por ejemplo, de las excursiones realizadas durante el curso.

Donde crear Wikis

- **Wikispaces** - http://www.wikispaces.com/
  Ayuda en español de Wikispaces
- **Wetpaint** - http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada
- **Wikillerato** - http://portales.educared.net/wikillerato/Portada
- **Wikiversidad** - http://es.wikiversity.org/wiki/Portada
- **AulaWiki21** - http://aulablog21.wikispaces.com
- **Wikia** - http://es.wikia.com/wiki/Wikia_Central
- **Pbworks** - http://pbworks.com/
- **Mediawiki** - http://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki/es
- **Task2Gather** - http://task2gather.com/

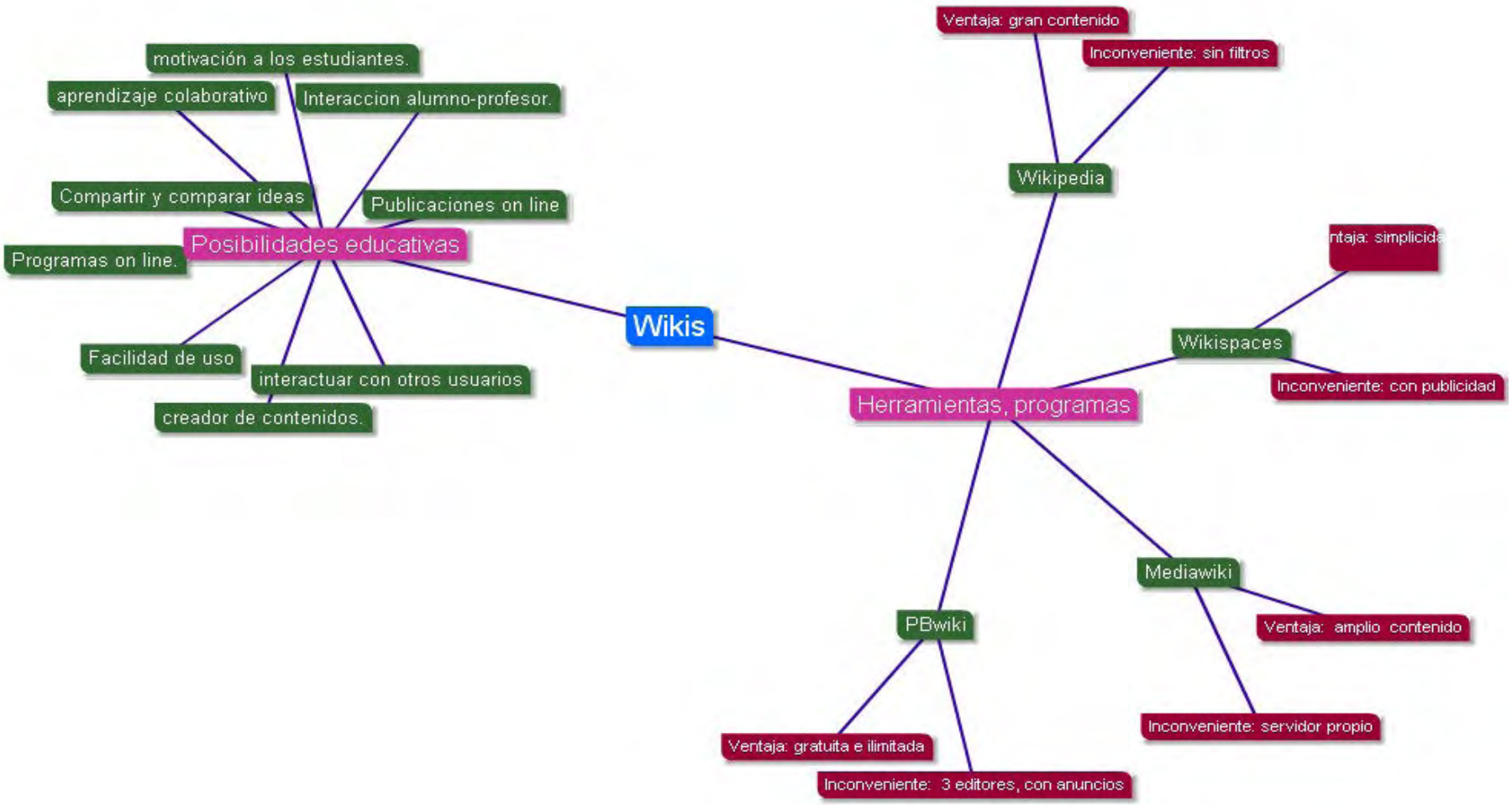
Ejemplo primeros pasos en Wikispaces



Alta en wikispaces

- Elegimos un nombre de usuario por ejemplo "docente"
- Escribimos la contraseña que queremos, por ejemplo "agente007"
- Ponemos nuestra verdadera dirección de correo electrónico
- Escribimos el nombre de nuestro espacio wiki, si ponemos "educared" la dirección de nuestro wiki será http://educared.wikispaces.com
- Por último pulsamos en JOIN

Mapa conceptual WIKIS



REDES SOCIALES

G4 P2 - Belén de Villa Molina, Cristina Nieto Moro, Marta Peña González, Jesús Pizarro Sánchez
Beatriz Pérez Fadrique, Inmaculada Sánchez Macias, Jorge Zulaica Parra

REDES SOCIALES: Definición

Las Redes sociales son formas de interacción social, definida como un intercambio activo y dinámico entre personas, grupos e instituciones en diferentes y múltiples contextos. Un sistema abierto y en continua construcción que involucra a individuos o agrupaciones de ellos que se identifican con las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos.

"La intervención en red es un intento reflexivo y organizador de esas interacciones e intercambios, donde el sujeto se funda a sí mismo diferenciándose de otros." (Ponencia Universidad Di Tella en Argentina).

Según Marcelo Zamora, *"Las redes sociales en Internet suelen posibilitar que pluridad y comunidad se conjuguen, y allí quizás esté gran parte de toda la energía que le da vida a los grupos humanos que conforman esas redes. Las redes sociales dan al anónimo popularidad, al discriminado integración, al diferente igualdad, al malhumorado educación y así muchas cosas más."*

REDES SOCIALES:
Herramientas disponibles

Hay diferentes opciones:

1.Herramientas de software libre, diseñadas para que puedas descargar y manejar el código de las redes sociales según sus opciones:

Mahara: Creada para el aprendizaje y enseñanza promoviendo que la comunidades estén en constante interacción, cuenta con características com la creación de tu e-portafolio y weblog.

AroundMe: **De**sarrollada respetando los estándares de la W3C para la personas discapacitadas.

Elgg: Una plataforma social que brinda elección, flexibilidad y apertura, lo usuarios tienen libertad de manejar todas sus herramientas preferidas compartir con los familiares o amigos a través de una red social. Contempla l escalabilidad de proyectos.

Lovdbyless: **S**olución de red social que está construida con Ruby on Rails para que los interesados en construir su comunidad puedan realizarlo d forma sencilla. Cuenta con una integración de servicios como Flickr YouTube.

2- La segunda opción, sin necesidad de descargar software y con un servicio en línea, permite al usuario opciones para crear redes sociales, de forma rápida, en pocos pasos siendo una herramienta eficiente:

Crowdvine: Oferta soluciones más rápidas y funcionales. Esta opción te permite en 3 simples pasos crear tu propia red social. Su diseño es sencillo. Ha sido utilizada como herramienta de organización en varios eventos populares.

Otras opciones para crear tu propia red social sin complicaciones:

http://www.ning.com/ http://www.cerado.com/

http://www.kickapps.com/

http://www.onesite.com/

http://peopleaggregator.net/home

REDES SOCIALES: Herramientas disponibles

Hoy en día existen muchos sitios dedicados a gestionar este tipo de redes, pero cabe diferenciarlas por varios criterios:

- Las que son creadas con un fin lúdico para fomentar los contactos y las relaciones personales entre los usuarios. Para poder acceder a ella debes registrarte y una vez dentro podrás contactar con tus propios amigos y con los contactos de tus amigos, pudiendo compartir ficheros, fotos, etc. Son las redes mas usadas a nivel mundial.

ORKUT **FACEBOOK**

TUENTI **RYZE**

- Las que buscan relaciones dentro del ámbito profesional: Consiste en registrarte en el sitio, metiendo todos tus datos personales y profesionales, (estudios, trabajo, cronología, etc.), siendo un sitio de consulta para oferta y demanda de empleo.

Xing/econozco **LINKEDIN**

REDES SOCIALES: Usos educativos

La estructura social educativa se adapta perfectamente al concepto de Redes Sociales, donde los nodos están formados por profesores y alumnos y las aristas por relaciones educativas, como pueden ser los cursos impartidos, tutorías, grupos de trabajo interdisciplinar, etc.

Algunos de los beneficios y usos educativos de las redes sociales son:

1. **Centralización** en un único sitio de todas las actividades docentes, profesores y alumnos de un centro educativo.

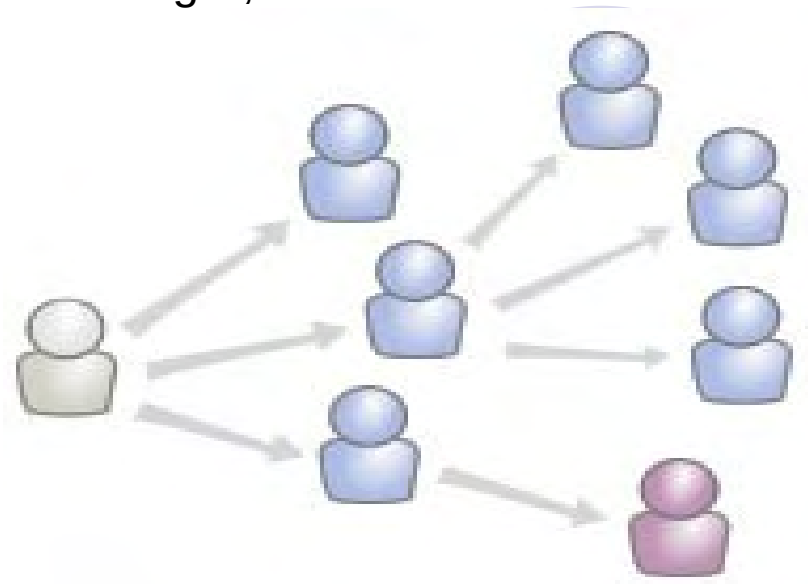
2. **Mejora del ambiente de trabajo** al permitir al alumno crear sus propios objetos de interés, así como los propios del trabajo que requiere la educación.

3. Aumento en la **fluidez y sencillez de la comunicación** entre profesores y alumnos, y del sentimiento de comunidad educativa.

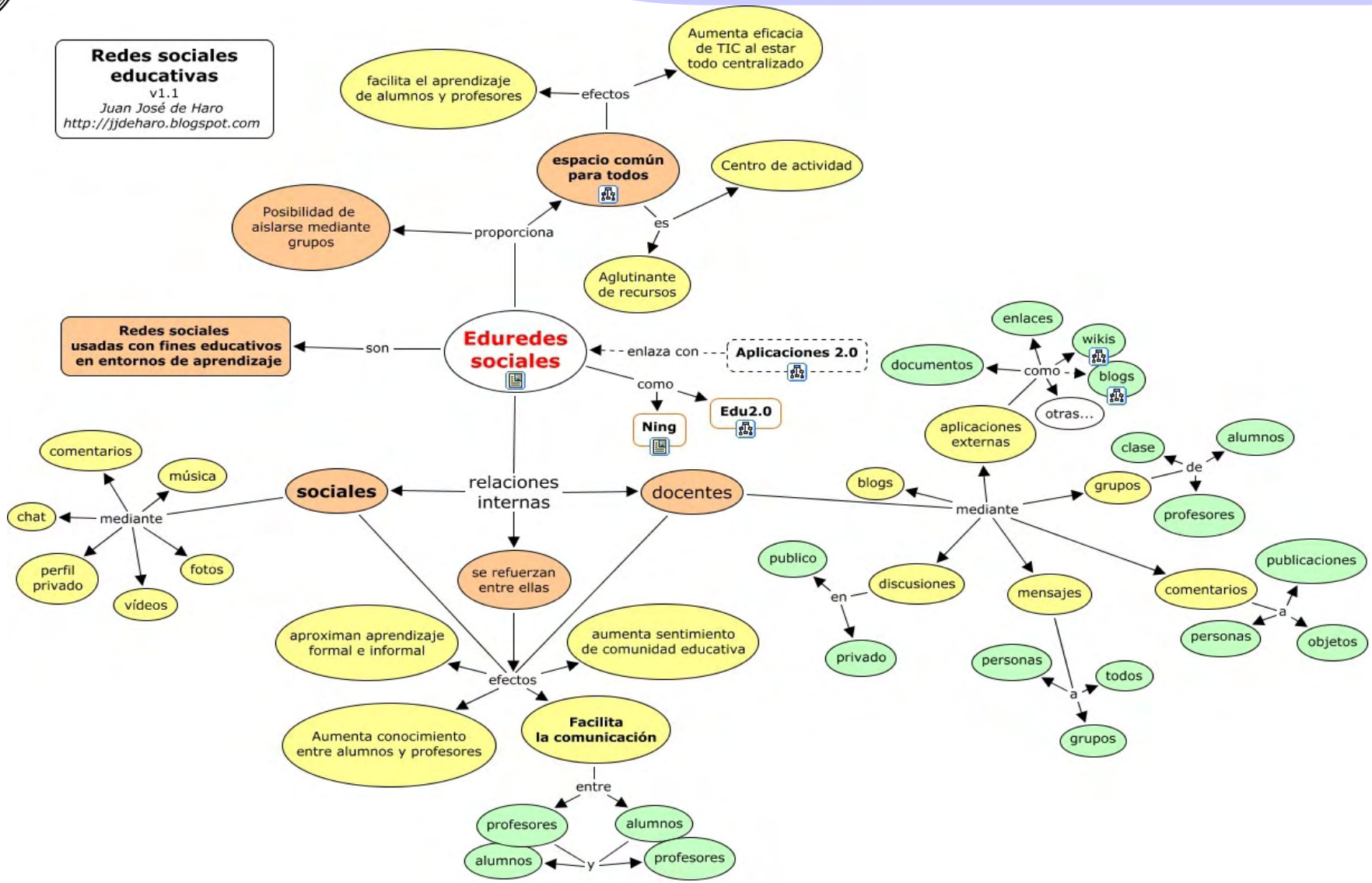
REDES SOCIALES: Usos educativos

1. Facilita **la coordinación y trabajo de diversos grupos** de aprendizaje (clase, asignatura, grupo de alumnos de una asignatura, etc.) mediante la creación de los grupos apropiados.
2. Aprendizaje del **comportamiento social básico** por parte de los alumnos: qué puedo decir, qué puedo hacer, hasta dónde puedo llegar, etc.

1. **Aprendizaje informal y formal**: Permiten al alumno expresarse por sí mismo, entablar relaciones con otros, así como atender a las exigencias propias de su educación.
2. Aumenta la **eficacia de las TIC** al estar todo centralizado.

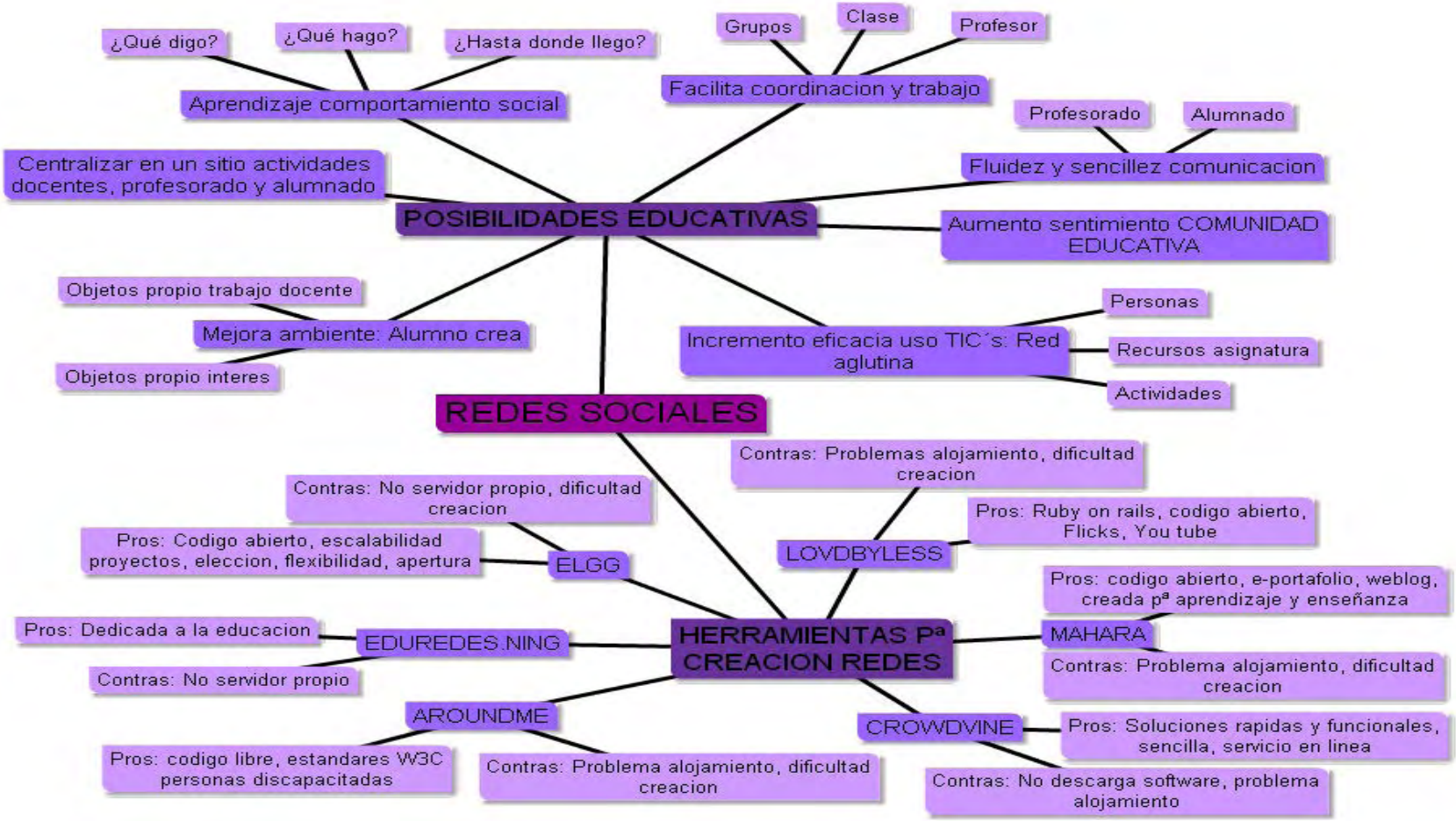


REDES SOCIALES: Usos educativos



G4 P2 - Belén de Villa Molina, Cristina Nieto Moro, Marta Peña González, Jesús Pizarro Sánchez
Beatriz Pérez Fadrique, Inmaculada Sánchez Macias, Jorge Zulaica Parra

REDES SOCIALES: Usos educativos



Miembros del Grupo:

- Beatriz Pérez Fadrique
- Belén de Villa Molina
- Cristina Nieto Moro
- Inmaculada Sánchez Macias
- Jesús Pizarro Sánchez
- Jorge Zulaica Parra
- Marta Peña González

ANEXO 58

Relación de recursos del Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús-Programación Bilingüe General Anual de Infantil y Primaria 2012-2013

TOTAL	21	42	64	86	107	129

5.2.- Relación de recursos materiales disponibles que aportará el centro para el desarrollo del proyecto y de las necesidades previstas.

En Centro pone a disposición del nuevo Proyecto de Sección Bilingüe las instalaciones y el equipamiento del que dispone. Los recursos con los que se cuenta son los siguientes:

- Salón de actos con amplio escenario y pantalla de cine con cañón proyector.
- Polideportivo con canchas de fútbol sala, baloncesto, vóleibol, sala de judo, sala de gimnasia rítmica, servicios y vestuarios.
- Aula de Música con instrumentos.
- Dos aulas de informática con conexión a Internet.
- Dos aulas de audiovisuales dotadas con pizarra digital y conexión a internet.
- 20 de aulas con pizarra digital en el curso 2011-2012. Progresivamente se irán incorporando pizarras digitales en todas las aulas.
- Ordenadores en cada aula de Educación Infantil.
- Biblioteca y/o sala de estudio.
- Aula de Psicomotricidad equipada con diferentes aparatos y juegos.
- Dos salas de profesores con equipos informáticos y conexión a Internet.
- Oratorio, capilla e iglesia.
- Comedor escolar y cocinas.
- Salas de visitas.
- Despachos.
- Secretaría con servicio de fotocopiadora y fax.
- Laboratorios.
- Tres grandes salones multiusos.
- Aula de madrugadores.
- Aulas de apoyo.
- Enfermería.
- Patios dotados con material deportivo y juegos. Pinar amplio rodeando al Centro.
- Aulas para todas las unidades con mobiliario, pizarra, libros de consulta, material didáctico y conexión a Internet de banda ancha.
- Equipos de audio y DVD portátiles.
- Corchos en cada pasillo destinados a la ambientación.
- Sistema de megafonía en todo el Centro.

ANEXO 59

Guía docente de la asignatura

Asignatura	PRACTICUM II		
Materia	PRACTICUM		
Módulo	PRACTICUM		
Titulación	Grado en Educación Primaria.		
Plan		**Código**	40510
Periodo de impartición	8º Semestre	**Tipo/Carácter**	Obligatoria
Nivel/Ciclo		**Curso**	4º
Créditos ECTS	24 ECTS		
Lengua en que se imparte	Español		
Profesor/es responsable/s	Tutores académicos de los diferentes departamentos de la Facultad de Educación y Trabajo Social que imparten docencia en la formación básica y didáctico disciplinar		
Datos de contacto (E-mail, teléfono…)	José María Martínez Ferreira (Coordinador): chemadcs@sdcs.uva.es 983183860 Maximiano del Caño Sánchez: mdelcano@psi.uva.es 983 183880 José Carlos Fernández Sanchidrián: cfsanch@soc.uva.es 983 423454 Fco. Javier Martín Martín: fjmartin@flfc.uva.es 983184602		
Horario de tutorías	Ver en http://www.feyts.uva.es/		
Departamento	Los que imparten docencia en la formación básica y didáctico disciplinar.		

1. Situación / Sentido de la Asignatura

1.1 Contextualización

La asignatura Prácticum II forma parte del Módulo Prácticum del Título, y su núcleo de competencias básicas aparece ya definido en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Dicha orden le concede una especial relevancia al desarrollo del Módulo Prácticum en centros de Educación Primaria, con ánimo de que los futuros maestros se inicien en la práctica docente efectiva y conozcan los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de estos centros, con el apoyo y tutela tanto del profesorado universitario, que ejercerá de *Tutor Académico*, como de los maestros acreditados como tutores de prácticas (*Maestro tutor)*

Dado el sentido y finalidad de la asignatura Prácticum, ésta se desarrollará, en su mayor parte, en Centros de Educación Primaria reconocidos como *centros de formación en prácticas* por la Dirección Provincial de Educación, bajo la tutela y supervisión de ambos tutores.

El Prácticum II se cursa en el segundo semestre del cuarto curso, pues en él han de someterse al contraste con la práctica escolar las competencias adquiridas en las asignaturas de los diferentes módulos del Título. De ahí que las competencias que a continuación se relacionan tengan un carácter que abarca y se basa en otras competencias propias de las asignaturas del Título cursadas.

1.2 Relación con otras materias

Esta asignatura se apoya, necesariamente, en la formación básica adquirida previamente. Dicha formación ha proporcionado ya al estudiante conocimiento sobre las características, físicas y psicológicas del niño de la etapa de Primaria, contenidos pedagógicos, didácticos y organizativos de la realidad escolar, la atención a la diversidad, etc. Asimismo, cabe señalar la proyección que tienen el Practicum en las materias didáctico-disciplinares, que han de proporcionar al estudiante competencias ligadas a los fundamentos disciplinares, curriculares y didácticos que permitirán, en este momento, el diseño, implementación y evaluación contextualizada de diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas curriculares de la Educación Primaria.

1.3 Prerrequisitos/ Recomendaciones

Aunque no existe ningún prerrequisito para matricularse en la asignatura de Prácticum, se recomienda haber adquirido las competencias específicas de las diferentes materias del módulo de Formación Básica y Didáctico-Disciplinares del título, así como haber superado la asignatura Practicum I.

Por otra parte, para poder acceder a la fase de estancia en los centros escolares, y por tanto aprobar la asignatura, es obligatorio haber asistido a las sesiones preparatorias y realizado las tareas establecidas en esta guía docente y/o acordadas con el tutor/coordinador del Prácticum.

La permanencia del alumno en el centro de prácticas que le haya sido asignado estará condicionada, a la asunción y cumplimento del estudiante de los compromisos y obligaciones que se establecen en relación con el Prácticum en el Reglamento de organización y gestión de la asignatura Prácticum de los grados y másteres de la Facultad de Educación y Trabajo Social (Artículo 18)

2. Competencias

2.1 Generales

Además de las competencias específicas aquí relacionadas, se trabajarán también **las competencias generales** que son exigibles para el Título. http://www.uva.es/export/sites/default/portal/adjuntos/documentos/1294663761687_competencias.pdf

2.2 Específicas

1. Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

b. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

c. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.

d. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

e. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.

f Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.

g. Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.

h. Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

i. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

3. Resultados de aprendizaje / Objetivos

1. Diseño, desarrollo y evaluación de procesos de programación didáctica

2. Realización de observaciones guiadas por instrumentos y por criterios previamente establecidos

3. Puesta en práctica de estrategias metodológicas que sirvan para definir el propio estilo docente, en el marco de una acción colaborativa

4. Lecturas críticas de documentos organizativos de los centros y de textos que aborden la práctica educativa

5. Análisis de las características de los centros educativos y aulas de Educación Primaria, así como de las características del alumnado de esta etapa.

6. Desarrollo de un pensamiento crítico que posibilite procesos de reflexión (teoría-práctica) y la toma de decisiones sobre situaciones de enseñanza-aprendizaje

7. Desarrollo de procesos de interacción y comunicación con el alumnado de Educación Primaria, así como con el profesor tutor, guiados por criterios de racionalidad educativa.

8. Elaboración de diarios que sirvan para analizar problemas de la práctica educativa y hacer explícitas las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje

9. Elaboración de una memoria del período de prácticas en la que se refleje la actuación llevada a cabo y el análisis y la valoración crítica de la misma

4. Organización del Prácticum y Tareas/Funciones de las diferentes agentes que participan en cada Fase .

	1ª FASE: PREPARACIÓN DEL PRÁCTICUM.	2ª FASE: ESTANCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES	3ª FASE: EVALUACIÓN
TUTORES ACADÉMICOS DE LA FACULTAD	– Elaborar y/o revisar la Guía docente de la asignatura. – Planificar e impartir los contenidos de las sesiones preparatorias y seminarios de seguimiento con el alumnado. – Establecer la coordinación necesaria con los tutores de Centro, estableciendo el calendario de visitas a fin de facilitar la preparación, el seguimiento y la evaluación del Practicum.	– Planificar, poner en práctica y evaluar los Seminarios de seguimiento del Practicum con el alumnado. – Asesorar y ayudar a los alumnos/as asignados, proporcionando las orientaciones que requiera en el proceso. – Realizar el seguimiento y la supervisión continua del alumnado en Practicum. – Contactar con el tutor/a de los centros escolares para seguir la evolución de los alumnos tutelados y visitar a los estudiantes en el centro.	– Asesorar a los estudiantes en la elaboración del informe final. – Realizar tutorías individualizadas si el alumnado lo solicita. – Realizar la evaluación final de los estudiantes. Valorar las actividades y trabajos desarrollados por el alumnado. – Revisar y valorar el proceso en conjunto y elaborar nuevas propuestas.
TUTORES DE LOS CENTROS ESCOLARES	– Conocer con antelación la Guía Docente del Practicum. – Participar en el programa específico de formación para maestros tutores de prácticas diseñados por la Consejería de Educación. – Establecer la coordinación necesaria con el tutor de la Facultad, estableciendo el calendario de visitas a fin de facilitar la preparación, el seguimiento y la evaluación del Practicum.	– Acoger y facilitar su familiarización con el centro educativo y con el personal que en él presta servicios. – Informar sobre el funcionamiento de los órganos de coordinación docente en el centro educativo y poner a su disposición los documentos oficiales de centro. – Orientar en la preparación de unidades didácticas, en la planificación y desarrollo de actividades lectivas y en la elaboración de instrumentos de evaluación (documentos o registros) y aplicación de los mismos. – Tutelar su iniciación en la práctica docente y asistirlo en la misma, así como en la adecuada atención personal al alumnado y	– Evaluar el desarrollo de las prácticas de los alumnos, siguiendo para ellos los criterios e instrumentos establecidos en la guía docente. – Comentar la evaluación efectuada con el estudiante para que le sirva de orientación para su futura profesión docente. – Evaluar el programa de Practicum y realizar propuestas de mejora para el curso académico siguiente

		a sus familias. - Asesorar sobre las cuestiones pedagógicas y didácticas que plantee. - Facilitar, en la medida de lo posible, experiencias de coordinación pedagógica y función tutorial.	
ESTUDIANTES	- Asistir obligatoriamente a todas las sesiones y seminarios preparatorios del Practicum. - Realizar las tareas que le sea encomendadas por el coordinador o tutor académico o tutor del centro para una correcta incorporación al centro del prácticas - Documentarse y revisar las asignaturas cursadas sobre la etapa educativa en la que van a realizar el Practicum.	- Asistencia diaria a los centros escolares. - Asistencia a los seminarios de seguimiento con los tutores académicos. - Realización y entrega puntual de las tareas/actividades que le sean solicitadas por ambos tutores (Entrega de informes) - Participar activamente en todas las actividades propuestas por los tutores escolares en los centros. - Observar, analizar y valorar desde la comprensión y con sentido crítico, los aspectos didácticos y organizativos del centro y del aula - Diseñar, poner en práctica y evaluar actividades educativas (unidades didácticas). Siempre asesorado y supervisado por el tutor del centro	- Realización y entrega en fecha del informe final. - Evaluar el programa de Practicum y realizar propuestas de mejora.

5. Tabla de dedicación del estudiante a la asignatura

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Sesiones preparatorias (T/M)	6	Estudio y trabajo autónomo individual y grupal	309
Prácticas externas (Estancia en los centros)	275		
Tutorías grupales / Seminarios seguimiento (TG)	10		

Total presencial	**291 (49%)**	**Total no presencial**	**309 51%**

6. Fases del Prácticum y actividades formativas

ACTIVIDADES FORMATIVAS PRESENCIALES. PLAN DE TRABAJO Nº de SESIÓN- Duración.	CONTEXTUALIZACIÓN/JUSTIFICACIÓN. FINALIDADES/OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS Y/O ACTIVIDADES A REALIZAR	ACTIVIDADES FORMATIVAS NO PRESENCIALES (Evaluación)
FASE PREPARATORIA DEL PRÁCTICUM Finalidad: Proporcionar al alumnado pautas y criterios para el desarrollo de las prácticas			
Sesión preparatoria 1 (2 horas)	El principal propósito de esta sesión es que el estudiante conozca el programa para que sepa qué tareas y responsabilidades tendrá encomendadas, así como los apoyos, requisitos y demandas de esta asignatura.	- La Guía docente del Practicum. - Reglamento - Finalidades y organización del Practicum. - Fases, calendario y exigencias.	- Lectura de la Guía de Practicum.
Sesión preparatoria 2 (2 horas)	Clarificar el sentido e importancia de cada una de las tareas a desarrollar en el periodo de estancia en los centros.	- Las Tareas a desarrollar durante el periodo de prácticas: o La observación y la recogida sistemática de datos. o La planificación e implementación de las Unidades Didácticas. o Análisis y reflexión sobre la práctica docente.	- Lectura de documentos de apoyo y otros textos.

Sesión preparatoria 3 **(2 horas)**	Explicar el sentido, finalidad y requisitos mínimos de los documentos básicos que han de elaborarse durante el desarrollo del Practicum.	- La Memoria del Practicum. o Los informes de prácticas. Pautas básicas para la elaboración de informes. o El diario de prácticas. o Unidades didácticas. o Calendario de tareas y entregas - La evaluación del practicum	- Lectura de documentos de apoyo y otros textos.
FASE DE ESTANCIA/PERMANENCIA EN CENTROS ESCOLARES Finalidad: Conocer, participar y reflexionar sobre la práctica profesional en el aula de Educación Primaria			
1. Contacto inicial con el centro de prácticas	Presentación general e institucional del alumnado en los centros de prácticas	- Presentación general del alumnado al centro, primera entrevista con la dirección o responsable, acuerdos sobre el aula, donde realizará las prácticas, curso, ciclo, etc. - Primera toma de contacto con el/la profesor/a responsable del aula, con los niños y lo materiales del aula.	Cuaderno o diario de prácticas.
2. Fase de observación, análisis y colaboración (cuatro primeras semanas)	**JUSTIFICACIÓN/ FINALIDADES/OBJETIVOS** En esta fase el alumnado debe iniciarse en el conocimiento del centro y su entorno sociocultural como realidad donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de conocer el aula como sistema interactivo complejo, mediante la observación de los elementos y procesos que se desarrollan en ella. Todo ello le ha de permitir diseñar de forma contextualizada y reflexiva unidades didácticas y actividades de aprendizaje que tengan un carácter inequívocamente educativo y constructivo **(Objetivos: 2,4,5,6 y 8)**	**CONTENIDOS /ACTIVIDADES QUE EL ALUMNO DEBE REALIZAR EN EL CENTRO** - Observación y análisis del contexto: o El Centro o El aula - Observación y análisis de la práctica educativa del maestro tutor del centro escolar. - Colaboración con el tutor en las diferentes tareas que desarrolla en el centro y en el aula. - Toma de datos para la contextualización, justificación y diseño de las lecciones o unidades didácticas a desarrollar en la siguiente fase. - Inicio del diseño de las Unidades de programación didáctica (UD) que se desarrollaran en la siguiente fase.	Informes sobre el contexto: - Diario de prácticas. - Listas de control. - Análisis de documentos. Diseño de Unidades Didácticas.

3. **Diseño, puesta en práctica y evaluación de sus propios procesos de enseñanza –aprendizaje** (semanas restantes)	En esta fase el alumnado debe iniciarse en la planificación, implementación y evaluación de intervenciones didácticas concretas en las diferentes áreas curriculares orientadas y supervisadas por el tutor del centro . Además de colaborar en las distintas actividades escolares (de apoyo, evaluación, tutoría etc.) y extraescolares. **(Objetivos 1,2,3, 6,7 y 8)**	- Colaboración con el tutor en las diferentes tareas que desarrolla en el centro y en el aula. - Programación y planificación de las actividades de enseñanza- aprendizaje (actividades y/o lecciones en relación con la unidad de programación que en ese momento se esté llevando a cabo). - Ejecución- acción educativa: Poner en práctica e implementar diariamente las lecciones o procesos diseñados. - Observación y análisis de nuestra práctica educativa. - Reflexión y evaluación de/sobre la práctica educativa.	- Diario de practicas - Informes sobre la docencia desarrollada
Seminarios de seguimiento (Análisis y reflexión de la experiencia práctica y fomento de la relación teoría-práctica)			
Seminario de Seguimiento 1 (2 horas)	Reflexionar sobre las expectativas e incertidumbres que genera el Practicum. Resolver dudas y preparar la incorporación al centro escolar.	- Expectativas e incertidumbres que genera el Prácticum. - Resolución de dudas antes de la incorporación al centro. (Tutores, horario del centro, responsabilidades, etc,) - Recomendaciones para el periodo de permanencia en el centro.	– Diario de prácticas. –
Seminario de Seguimiento 2 **(2 horas)**	Los propósitos fundamentales de este seminario son: – Narrar e intercambiar experiencias para atribuir significados y buscar elementos comunes y diferentes (generalización) en lo observado o lo hecho. – Analizar y reflexionar sobre lo observado y lo vivido en el contexto del centro y del aula, buscando referentes teóricos y	La observación y análisis del contexto: - El centro escolar o Contexto socio-económico o Organización, funcionamiento y gestión.	– Diario de prácticas. – Ficha /actividades de preparación del seminario – Informes sobre el contexto – Lecturas de textos recomendados.

	experiencias similares que nos ayuden a entender y valorar lo observado. – Reflexionar sobre las necesidades y posibilidades de cambio y transformación del contexto observado. – Resolver y clarificar dudas sobre la estructura, y método seguido en el registro de datos y en la elaboración de informes sobre el contexto.	o Planteamientos educativos, etc - El aula. o El ambiente del aula o El alumnado	
Seminario de Seguimiento 3 **(2 horas)**	Los propósitos fundamentales de este seminario son: – Narrar e intercambiar experiencias para atribuir significados y buscar elementos comunes y diferentes (generalización) en lo observado o lo hecho. – Analizar y reflexionar sobre lo observado y lo vivido en el contexto del centro y del aula, buscando referentes teóricos y experiencias similares que nos ayuden a entender y valorar lo observado. – Reflexionar sobre las necesidades y posibilidades de cambio y transformación del contexto observado. – Resolver y clarificar dudas sobre la estructura, y método seguido el diseño de la unidad de programación didáctica.	La práctica educativa: - El análisis de la práctica educativa del docente: o ¿Qué y para qué enseña? o ¿Cómo y cuándo enseña? o ¿Qué, cómo y cuándo evalúa? - La programación docente: situando nuestra intervención didáctica.	– Diario de prácticas. – Ficha /actividades de preparación del seminario – Informes sobre el contexto. – Diseño de la UD – Lecturas de textos recomendados.
Seminario de Seguimiento 4 **(2 horas)**	Los propósitos fundamentales de este seminario son: – Narrar e intercambiar experiencias para atribuir significados y buscar elementos comunes y diferentes (generalización) en lo observado o lo hecho. – Analizar y reflexionar sobre lo observado y lo vivido en el contexto del centro y del aula, buscando referentes teóricos y experiencias similares que nos ayuden a entender y valorar lo observado. – Reflexionar sobre las necesidades y posibilidades de cambio y transformación del contexto observado.	La Docencia: - La planificación, narrado, análisis y reflexión en/ sobre nuestra práctica educativa.	- Diario de prácticas. - Ficha /actividades de preparación del seminario - Informes sobre la docencia desarrollada

	– Resolver y clarificar dudas sobre la estructura, y método seguido en el registro de datos y en la elaboración de informes sobre la práctica educativa docente		
Seminario de Seguimiento 5 **(2 horas)**	– Resolver las últimas dudas sobre la elaboración y entrega de Informe final de prácticas y la fecha. – Revisar y recordar los criterios e instrumentos de evaluación – Revisar, reflexionar y valorar el periodo de Prácticum.	- El informe final de prácticas. - La profesión de maestro y la transición a la docencia. - Instrumentos y criterios de evaluación - El programa de prácticas.	- Diario de prácticas. - Ficha de preparación del seminario - Lecturas de textos recomendados.
Fase de Evaluación			
	Es el momento de la reflexión global sobre todo lo vivido y aprendido por medio, principalmente, de la elaboración del Informe final y de los procesos de autoevaluación y evaluación colaborativa que se dispongan.	Memoria de prácticas	- Informe y reflexión final - Autoevaluación

Bibliografía básica

- BROWN, S. & GLASNER, A. (2003). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid. Narcea.
- CEBRIAN DE LA SERNA, M.(2011a). Supervisión con ePortafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de Caso. *Revista de Educación*, nº 354,Ene.pp183-208
- http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf
- CEBRIÁN DE LA SERNA,M. (2011b) Evaluación formativa a través de ePortafolios y eRúbricas. V ciclo de conferencias de Innovación Educativa de la Universidade de Vigo. Conferencia: http://tv.uvigo.es/video/34701 Preguntas: http://tv.uvigo.es/video/34705
- CEBRIÁN, M. & ACCINO,J.A.(2009). Del ePortafolios a las tecnologías de federación: La experiencia de Ágora Virtual. Jornadas Internacionales sobre docencia, investigación e innovación en la universidad: Trabajar con (e)portafolios, Santiago de Compostela, nov.2009. http://agoravirtual.es/wiki/_media/mcebrian:jornadas_eportafolio09.pdf
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. Y MONEDERO MOYA, J.J. (2009). *El e-portfolio y la e-rúbrica en la supervisión del practicum*. En M. RAPOSO RIVAS M.E. MARTÍNEZ FIGUEIRA; L. LODEIRO ENJO; J.C. FERNÁNDEZ IGLESIAS; A. PÉREZ ABELLÁS (coords.), El Practicum más allá del empleo: Formación vs. Training. Santiago: Imprenta Universitaria.
- GIL, F.J. Y GIL, Mª R. (2011). Buenas prácticas: estrategias y análisis de las prácticas académicas en Educación Primaria. En Ramírez, S. (Coord.). *El practicum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria: tendencias y buenas prácticas.* Madrid: Editorial EOS. En proceso de publicación.
- GONZALEZ M. Y FUENTES, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. Revista de Educación,354, 47-70.
- LATORRE, A. (1996). *El diario como instrumento de reflexión del profesor novel.* En Actas de E.F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ferloprint.
- PÉREZ GÓMEZ, A. Y GIMENO, J. (1989). Pensamiento y acción en el profesor; de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- PÉREZ GÓMEZ. A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 29, 125-140.
- PORLÁN, R. Y MARTÍN, J. (1991). *El diario del profesor.* Sevilla: Diada.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia el nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: MEC, Paidós.
- SEPÚLVEDA, M.P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional". En *Educar*, 36, 71-93.
- TEJADA, J., (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 7 (2), 1-31.
- ZABALZA, M.A (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, pp. 21-43.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K Y LISTON, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En F. ANGULO, J. BARQUÍN Y A.I. PÉREZ GÓMEZ (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Madrid: Akal.
- ZEICHNER, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64, 123-150.

Bibliografía complementaria

- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 mayo de Educación

- DECRETO 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.

- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por e l que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León

- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria

- ORDEN EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León

- ORDEN EDU/904/2011, de 13 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 12/2008, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.

WEBS:

- Ministerio de Educación: http://www.mes.es/

- Portal de Educación de la Junta de Castilla y León: http://www.educa.jcyl.es/

- Legislación educativa del Ministerio de Educación: http://leda.mcu.es/

- Catálogo biblioteca CIDE: http://www.mec.es/cide/biblioteca/biblioteca.htm

- Centro Nacional de Información Y Comunicación educativa: http://www.cnice.meed.es/

- Red Estatal de Bases de Datos de Información Educativa (REDINET): http:// www.mec.es/redinet/

7. Temporalización (por Fases)

Fase	CARGA HORAS PRESENCIALES	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO
Fase Preparatoria: - Actividades académicas. Sesiones preparatorias. - Actividades administrativas y de organización. (asignación de centro escolar, presentación instituciones en el centro escolar)	6 horas	Del 11 al 22 de febrero de 2013
Fase de Estancia en centros escolares: - Permanencia en el centro escolar. - Seminarios de seguimiento	275 horas 10 horas	Del 25 de febrero al 17de mayo de 2013
Fase de evaluación:		Del 20 al 31 de mayo de 2013-01-22

8. EVALUACIÓN

La evaluación de esta asignatura incluirá los siguientes elementos:

1. El trabajo realizado en los seminarios y sesiones preparatorias
2. Las realizaciones reflejadas en los documentos (diario de prácticas, informes,…)
3. La actividad realizada en el período de prácticas en los centros escolares

En los procedimientos de evaluación intervendrán los tutores o tutoras del centro escolar y los asignados por la Universidad. Se tomarán en consideración aspectos formales, cognoscitivos, procedimentales, actitudinales, así como la implicación personal del estudiante Se impulsarán procesos de autoevaluación y coevaluación.

8. 1. Tabla resumen de los instrumentos, procedimientos y sistemas de evaluación/calificación

INSTRUMENTO/PROCEDIMIENTO	PESO EN LA NOTA FINAL	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
INFORMES DEL PRÁCTICUM	45%	Ver criterios e instrumento de evaluación en los anexos.
ESTANCIA EN LOS CENTROS (TUTOR)	45%	Ver criterios e instrumento de evaluación en los anexos
ASISTENCIA A LAS SESIONES PREPARATORIAS Y DE SEGUIMIENTO Y ENTREGA PUNTUAL DE ACTIVIDADES	10%	La asistencia es obligatoria y por tanto es un requisito para aprobar las prácticas. Se cumple con el requisito siempre que no se falte a más de un 25% del total de horas de dedicación. Las faltas de asistencia deben ser debidamente justificadas. Quién por causas justificadas supere dicho porcentaje deberá pactar con el tutor los mecanismos para compensar dichas faltas. Quién supere este porcentaje de forma injustificada o no lo haga a tiempo se considerará suspenso.

Se considerarán aprobadas las prácticas cuando el estudiante haya aprobado todas las partes y cumpla con todos los requisitos.
En la segunda y sucesivas convocatorias se guardará la nota del tutor del centro escolar y la asistencia siempre que estén aprobabas, repitiendo o mejorando sólo los informes o informe final de prácticum que esté suspenso.
Quién suspenda el apartado de estancia en centros no habrá lugar a presentarse a la segunda convocatoria, ni a guardarle ninguna nota. Deberá repetir su período de prácticas en un nuevo centro escolar en el siguiente curso académico.

10. ANEXOS

ANEXO 60

Guía docente de la asignatura

Asignatura	PRACTICUM II (MENCIÓN EF)		
Materia	PRACTICUM		
Módulo	PRACTICUM		
Titulación	Grado en Educación Primaria.		
Plan		**Código**	40553
Periodo de impartición	8º Semestre	**Tipo/Carácter**	Obligatoria
Nivel/Ciclo		**Curso**	4º
Créditos ECTS	24 ECTS		
Lengua en que se imparte	Español		
Profesor/es responsable/s	Tutores académicos del Área de la Didáctica de la Expresión Corporal de la Facultad de Educación y Trabajo Social Higinio F. Arribas Cubero Alfonso García Monge Azucena Hernández Martín Santiago Gutierrez Cardeñosa Antonio Diez Marques		
Datos de contacto (E-mail, teléfono…)	Coordinadora de la asignatura :Azucena Hernández Martín azuhm@mpc.uva.es. 983183849		
Horario de tutorías	Ver en http://www.feyts.uva.es/		
Departamento	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal		

1. Situación / Sentido de la Asignatura

1.1 Contextualización

La asignatura Prácticum II forma parte del Módulo Prácticum del Título, y su núcleo de competencias básicas aparece ya definido en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Dicha orden concede una especial relevancia al desarrollo del Módulo Prácticum en los centros de educación Primaria, con ánimo de que los futuros maestros se inicien en la práctica docente efectiva y conozcan los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de estos centros, con el apoyo y tutela tanto del profesorado universitario, que ejercerá como *Tutor Académico*, como de maestros acreditados como tutores de prácticas (*Maestro tutor).*

Dado el sentido y la finalidad de la asignatura Prácticum, ésta se desarrollará, en su mayor parte, en Centros de Educación Primaria reconocidos como centros de formación en prácticas por la Dirección Provincial de Educación, tal y como se establece en la ORDEN EDU/9/2012, de 13 de enero, bajo la tutela y supervisión de ambos tutores.

El Prácticum II (mención cualificadora en Educación Física) se cursa en el segundo semestre del cuarto curso, pues en él han de someterse al contraste con la práctica escolar las competencias adquiridas en las asignaturas de los diferentes módulos del Título, centrándonos especialmente en las asignaturas obligatorias del área de Didáctica de la Expresión Corporal y, sobre todo y fundamentalmente, en las asignaturas específicas del módulo de optatividad que configuran la mención de EF.

1.2 Relación con otras materias

Esta asignatura, al igual que el Prácticum I, se apoya en la formación básica adquirida previamente y en la confrontación/refexión de ésta con la práctica escolar realizada durante el prácticum precedente. Esta formación debería haber proporcionado ya al estudiante conocimiento sobre las características físicas y psicológicas del niño de la etapa de Primaria, los contenidos pedagógicos, didácticos y organizativos de la realidad escolar, la atención a la diversidad, etc.

Asimismo, tal y como establece la Memoria verificada del tílulo para obtener la mención cualificadora es preciso que el estudiante curse la asignatura Practicum II y el TFG de forma que puedan someterse a contraste con la práctica escolar las competencias adquiridas en las asignaturas de los diferentes módulos del título, pero incluyendo de un modo preferente el de Optatividad.

En este sentido, como área encargada de la docencia, señalamos la proyección que tienen en este Prácticum II de mención las dos materias didáctico-disciplinares del área de Didáctica de la Expresión Corporal, así como las cinco optativas de la mención. Todas ellas han proporcionado al estudiante competencias ligadas a los fundamentos disciplinares, curriculares y didácticos que permitirán, en este momento, el diseño, implementación y evaluación contextualizada de diferentes procesos de enseñanza- aprendizaje en el marco curricular del área de EF en Educación Primaria y en el marco general del proyecto curricular de centro donde desarrollen el prácticum.

1.3 Prerrequisitos/ Recomendaciones

Aunque no existe ningún prerrequisito para matricularse en la asignatura Prácticum II, se recomienda haber adquirido las competencias específicas del Prácticum I, así como de las dos materias didáctico-disciplinares del área de Didáctica de la Expresión Corporal y las cinco optativas de la mención de EF cursadas en el semestre precedente.

Por otra parte, para poder acceder a la fase de estancia en los centros escolares y, por tanto, aprobar la asignatura, es obligatorio haber asistido a las sesiones preparatorias y realizado las tareas establecidas en esta guía docente y/o acordadas con el tutor/coordinador del Prácticum.

La permanencia del alumno en el centro de prácticas que le haya sido asignado estará condicionada a la asunción y cumplimento del estudiante de los compromisos y obligaciones que se establecen, en relación con el Prácticum, en el Reglamento de organización y gestión de la asignatura Prácticum de los grados y másteres de la Facultad de Educación y Trabajo Social (Artículo 18).

2. Competencias

2. 1. Específicas del Prácticum

Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a) Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
b) Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
c) Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
d) Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
e) Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
f) Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.
g) Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.
h) Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
i) Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

2.2 Competencias Específicas de la Mención de Educación Física

1. Conocer y comprender de manera fundamentada el potencial educativo de la Educación Física y el papel que desempeña en la sociedad actual, de modo que se desarrolle la capacidad de intervenir de forma autónoma y consciente en el contexto escolar y extraescolar al servicio de una ciudadanía constructiva y comprometida. El desarrollo de esta competencia conlleva:

a. Conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices.
b. Conocer el desarrollo psicomotor de 6 a 12 años.
c. Conocer el significado de la imagen del cuerpo, de las actividades físicas y su evolución histórico-cultural.
d. Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano, así como los procesos de adaptación al ejercicio físico y su relación con la salud, higiene y la alimentación.
e. Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución ontogénica y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos.
f. Conocer y dominar los fundamentos y las técnicas de la iniciación deportiva.
g. Conocer y dominar los fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal.
h. Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales.
i. Conocer tipologías básicas de instalaciones y de material simbólico y funcional relacionados con la actividad física.
j. Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación para establecer las bases de utilización del tiempo libre: teatro, danza, deportes, salidas, etc.

2. Saber transformar el conocimiento y la comprensión de la Educación Física en procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados a las diversas e impredecibles realidades escolares en las que los maestros han de desarrollar su función docente. El desarrollo de esta competencia conlleva:

a. Dominar la teoría y la didáctica específica de la E.F., los fundamentos y las técnicas de programación del área y diseño de las sesiones, así como las estrategias de intervención y de evaluación de los resultados.
b. Saber diseñar procesos de enseñanza aprendizaje adaptadas al desarrollo psicomotor de los niños.
c. Saber utilizar el juego motor como recurso didáctico y como contenido de enseñanza.

d. Dominar las estrategias y recursos para promover hábitos saludables, estableciendo relaciones transversales con otras áreas del currículo.
e. Saber detectar dificultades anatómico funcionales, cognitivas y de relación social, a partir de indicios corporales y motrices.
f. Relacionar la actividad física con las distintas áreas que configuran el currículo de primaria, incidiendo en el desarrollo de la creatividad y las distintas manifestaciones expresivo-comunicativas.
g. Saber aplicar al contexto de la E.F. escolar los conocimientos básicos sobre las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
h. Saber aplicar los fundamentos y las técnicas de las actividades físicas en el medio natural.
i. Orientar las actividades física que se desarrolla en el centro, en horario escolar y extraescolar, promoviendo la escuela como un entorno activo y saludable.

3. Resultados de aprendizaje / Objetivos

1. Diseño, desarrollo y evaluación de procesos de programación didáctica

2. Realización de observaciones guiadas por instrumentos y por criterios previamente establecidos

3. Puesta en práctica de estrategias metodológicas que sirvan para definir el propio estilo docente, en el marco de una acción colaborativa

4. Lecturas críticas de documentos organizativos de los centros y de textos que aborden la práctica educativa

5. Análisis de las características de los centros educativos y aulas de Educación Primaria, así como de las características del alumnado de esta etapa.

6. Desarrollo de un pensamiento crítico que posibilite procesos de reflexión (teoría-práctica) y la toma de decisiones sobre situaciones de enseñanza-aprendizaje

7. Desarrollo de procesos de interacción y comunicación con el alumnado de Educación Primaria, así como con el profesorado tutor, guiados por criterios de racionalidad educativa.

8. Elaboración de diarios que sirvan para analizar problemas de la práctica educativa y hacer explícitas las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje

9. Elaboración de una memoria/portartafolios del período de prácticas en la que se refleje la actuación llevada a cabo y el análisis y la valoración crítica de la misma.

4. Organización del Prácticum y Tareas/Funciones de las diferentes personas que participan en cada Fase

	1ª FASE: PREPARACIÓN DEL PRÁCTICUM.	2ª FASE: ESTANCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES	3ª FASE: EVALUACIÓN
TUTORES ACADÉMICOS DE LA FACULTAD	– Elaborar y/o revisar la Guía docente de la asignatura. – Planificar e impartir los contenidos de las sesiones preparatorias y seminarios de seguimiento con el alumnado. – Establecer la coordinación necesaria con los tutores de Centro, estableciendo el calendario de visitas a fin de facilitar la preparación, el seguimiento y la evaluación del Prácticum.	– Planificar, poner en práctica y evaluar los Seminarios de seguimiento del Prácticum con el alumnado. – Asesorar y ayudar a los alumnos/as asignados, dando las retroinfomaciones que requiera en el proceso. – Realizar el seguimiento y la supervisión continua del alumnado en Prácticum. Contactar con el tutor/a de los centros escolares para seguir la evolución de los alumnos tutelados y visitar a los estudiantes en el centro .	– Asesorar a los estudiantes en la elaboración del informe final. – Realizar tutorías individualizadas si el alumnado lo solicita. – Realizar la evaluación final de los estudiantes. Valorar las actividades y trabajos desarrollados por el alumnado. – Revisar y valorar el proceso en conjunto y elaborar nuevas propuestas.
TUTORES DE LOS CENTROS ESCOLARES	– Conocer con antelación la Guía Docente del Prácticum. – Participar en el programa específico de formación para maestros tutores de prácticas diseñados por la Consejería de Educación. – Establecer la coordinación necesaria con el tutor de la Facultad, estableciendo el calendario de visitas a fin de facilitar la preparación, el seguimiento y la evaluación del Prácticum.	– Acoger y facilitar su familiarización con el centro educativo y con el personal que en él presta servicios. – Informar sobre el funcionamiento de los órganos de coordinación docente en el centro educativo y poner a su disposición los documentos oficiales de centro. – Orientar en la preparación de unidades didácticas, en la planificación y desarrollo de actividades lectivas y en la elaboración de instrumentos de evaluación (documentos o registros) y aplicación de los mismos. – Tutelar su iniciación en la práctica docente y asistirlo en la misma, así como en la adecuada atención personal al alumnado y a sus familias. – Asesorar sobre las cuestiones pedagógicas y didácticas que plantee.	– Evaluar el desarrollo de las prácticas de los alumnos, siguiendo para ellos los criterios e instrumentos establecidos en la guía docente y sus anexos – Comentar la evaluación efectuada con el estudiante para que le sirva de orientación para su futura profesión docente. – Evaluar el programa de Prácticum y realizar propuestas de mejora para el curso académico siguiente

ESTUDIANTES	– Asistir obligatoriamente a todas las sesiones y seminarios preparatorios del prácticum. – Realizar las tareas que le sean encomendadas por el coordinador o tutor académico o tutor del centro para una correcta incorporación al centro de prácticas – Documentarse y revisar las asignaturas cursadas sobre la etapa educativa en la que van a realizar el prácticum.	– Asistencia diaria a los centros escolares. – Asistencia a los seminarios de seguimiento con los tutores académicos. – Realización y entrega puntual de las tareas/actividades que le sean solicitadas por ambos tutores (Entrega de informes) – Participar activamente en todas las actividades propuestas por los tutores escolares en los centros. – Observar, analizar y valorar desde la comprensión y con sentido crítico, los aspectos didácticos y organizativos del centro y del aula – Diseñar, poner en práctica y evaluar actividades educativas (unidad didáctica). Siempre asesorado y supervisado por el tutor del centro	– Realización y entrega en fecha del informe final. – Evaluar el programa de Prácticum y realizar propuestas de mejora.

5. Tabla de dedicación del estudiante a la asignatura

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Sesiones preparatorias (T/M)	6	Estudio y trabajo autónomo individual y grupal	309
Prácticas externas (Estancia en los centros)	275		
Tutorías grupales / Seminarios seguimiento (TG)	10		
Total presencial	**291 (49%)**	**Total no presencial**	**309** **57%**

6. Fases del Prácticum y actividades formativas

ACTIVIDADES FORMATIVAS PRESENCIALES. PLAN DE TRABAJO (Nº de SESIÓN- Duración y fechas aproximadas)	CONTEXTUALIZACIÓN/JUSTIFICACIÓN. FINALIDADES/OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS Y/O ACTIVIDADES A REALIZAR	ACTIVIDADES FORMATIVAS NO PRESENCIALES (Evaluación)
FASE PREPARATORIA DEL PRÁCTICUM Finalidad: Proporcionar al alumnado pautas y criterios para el desarrollo de las prácticas			
Sesión preparatoria 1 (2 horas)	El principal propósito de esta sesión es que el estudiante conozca el programa para que sepa qué tareas y responsabilidades tendrá encomendadas, así como los apoyos, requisitos y demandas de esta asignatura.	- La Guía docente del Prácticum. - Reglamento - Finalidades y organización del Prácticum. - Fases, calendario y exigencias.	- Lectura de la Guía de Prácticum. - Ficha de preparación de la sesión
Sesión preparatoria 2 (2 horas)	Clarificar el sentido e importancia de cada una de las tareas a desarrollar en el periodo de estancia en los centros.	- Las Tareas a desarrollar durante el periodo de prácticas: la observación y la recogida sistemática de datos; la planificación e implementación; análisis y reflexión sobre la práctica docente; estudios de caso, etc.	- Lectura de documentos de apoyo y otros textos. - Ficha de preparación de la sesión - Revisar modelos de buenas prácticas.
Sesión preparatoria 3 (2 horas)	Explicar el sentido, finalidad y requisitos mínimos de los documentos básicos que han de elaborarse durante el desarrollo del Prácticum.	- La Carpeta de Prácticum o Los informes de prácticas. Pautas básicas para la elaboración de informes. Calendario de tareas y entregas o El cuaderno o diario de prácticas - La evaluación del prácticum	- Lectura de documentos de apoyo y otros textos. - Ficha de preparación de la sesión - Revisar modelos de buenas prácticas.

FASE DE ESTANCIA/PERMANENCIA EN CENTROS ESCOLARES Finalidad: Conocer, participar y reflexionar sobre la práctica profesional en el aula de Educación Primaria			
1. **Contacto inicial con el centro de prácticas** (previo al 22 de Febero de 2013)	Presentación general e institucional del alumnado en los centros de prácticas	- Presentación general del alumnado al centro, primera entrevista con la dirección o responsable, acuerdos sobre el aula, donde realizará las prácticas, curso, ciclo, etc. - Primera toma de contacto con el/la profesor/a responsable del aula, con los niños y lo materiales del aula.	Cuaderno o diario de prácticas.
2. **Fase de observación, análisis y colaboración** (dos a cuatro primeras semanas)	**JUSTIFICACIÓN/ FINALIDADES/OBJETIVOS** En esta fase el alumnado debe iniciarse en el conocimiento del centro y su entorno sociocultural como realidad donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de conocer el aula como sistema interactivo complejo, mediante la observación de los elementos y procesos que se desarrollan en ella. Todo ello le ha de permitir diseñar de forma contextualizada y reflexiva unidades didácticas y actividades de aprendizaje que tengan un carácter inequívocamente educativo y constructivo **(Objetivos: 2,4,5,6 y 8)**	**CONTENIDOS /ACTIVIDADES QUE EL ALUMNO DEBE REALIZAR EN EL CENTRO** - Observación y análisis del contexto: o El Centro o El aula - Observación y análisis de la práctica educativa del maestro tutor del centro escolar. - Colaboración con el tutor en las diferentes tareas que desarrolla en el centro y en el aula. - Toma de datos para la contextualización, justificación y diseño de las lecciones o unidades didácticas desarrollar en la siguiente fase - Diseño de las Unidades de programación didáctica (UD) que desarrollaremos en la siguiente fase.	Informes sobre el contexto: - Diario de prácticas. - Listas de control. - Análisis de documentos. Diseño de Unidades Programación Didáctica.
3. **Diseño, puesta en práctica y evaluación de sus propios procesos de enseñanza –aprendizaje** (Semanas restantes)	En esta fase el alumnado debe iniciarse en la planificación, implementación y evaluación de intervenciones didácticas concretas en las diferentes áreas curriculares orientadas y supervisadas por el tutor del centro . Además de colaborar en las distintas actividades escolares (de apoyo, evaluación, tutoría etc.) y extraescolares.	- Colaboración con el especialistas/y otros compañeros en las diferentes tareas que desarrolla en el centro y en el aula. - Programación y planificación de las actividades de enseñanza- aprendizaje (actividades y/o lecciones en relación con la	- Diario de practicas - Informes sobre la docencia desarrollada

	(Objetivos 1,2,3, 6,7 y 8)	unidad de programación que en ese momento se esté llevando a cabo) - Ejecución- acción educativa: Poner en práctica e implementar diariamente las lecciones o procesos diseñados. - Observación y análisis de nuestra práctica educativa, la de nuestro compañero o del tutor. - Reflexión y evaluación de/sobre la práctica educativa	
Seminarios de seguimiento (Análisis y reflexión de la experiencia práctica y fomento de la relación teoría-práctica)			
Seminario de Seguimiento 1 (2 horas max) Antes de la incorporación a los centros.	Reflexionar sobre las expectativas e incertidumbres que genera el Prácticum. Resolver dudas y preparar la incorporación al centro escolar.	- Expectativas e incertidumbres que genera el Prácticum. - Reflexión y concreción del propio modelo docente. - Ética y confidencialidad. - Resolución de dudas antes de la incorporación al centro. (Tutores, horario del centro, responsabilidades, etc,) - "Consejos" para el periodo de permanencia en el centro.	– Diario de prácticas . – Ficha / actividades de preparación del seminario
Seminario de Seguimiento 2 **(2 horas max)** 2ª semana de prácticas	Los propósitos fundamentales de este seminario son: – Narrar e intercambiar experiencias para atribuir significados y buscar elementos comunes y diferentes (generalización) en lo observado o lo hecho. – Analizar y reflexionar sobre lo observado y lo vivido en el contexto del centro y del aula, buscando referentes teóricos y experiencias similares que nos ayuden a entender y valorar lo observado. – Reflexionar sobre las necesidades y posibilidades de cambio y transformación	La observación y análisis del contexto: - El centro escolar o Contexto socio-económico o Organización, funcionamiento y gestión. o Planteamientos educativos, etc - El aula. o El ambiente del aula o El alumnado	– Diario de prácticas. – Ficha /actividades de preparación del seminario – Informes sobre el contexto – Lecturas de textos recomendados.

	del contexto observado. – Resolver y clarificar dudas sobre la estructura, y método seguido en el registro de datos y en la elaboración de informes sobre el contexto.		
Seminario de Seguimiento 3 **(2 horas max)** 4ª semana de prácticas	Los propósitos fundamentales de este seminario son: – Narrar e intercambiar experiencias para atribuir significados y buscar elementos comunes y diferentes (generalización) en lo observado o lo hecho. – Analizar y reflexionar sobre lo observado y lo vivido en el contexto del centro y del aula, buscando referentes teóricos y experiencias similares que nos ayuden a entender y valorar lo observado. – Reflexionar sobre las necesidades y posibilidades de cambio y transformación del contexto observado. – Resolver y clarificar dudas sobre la estructura, y método seguido el diseño de la unidad de programación didáctica.	La práctica educativa: - El análisis de la práctica educativa del docente: o ¿Qué y para qué enseña? o ¿Cómo y cuándo enseña? o ¿Qué, cómo y cuándo evalúa? - La programación docente: situando nuestra intervención didáctica.	– Diario de prácticas. – Ficha /actividades de preparación del seminario – Informes sobre el contexto. – Diseño de la UD – Lecturas de textos recomendados.
Seminario de Seguimiento 4 **(2 horas)** 6ª semana de prácticas	Los propósitos fundamentales de este seminario son: – Narrar e intercambiar experiencias para atribuir significados y buscar elementos comunes y diferentes (generalización) en lo observado o lo hecho. – Analizar y reflexionar sobre lo observado y lo vivido en el contexto del centro y del aula, buscando referentes teóricos y experiencias similares que nos ayuden a entender y valorar lo observado. – Reflexionar sobre las necesidades y posibilidades de cambio y transformación del contexto observado. – Resolver y clarificar dudas sobre la estructura, y método seguido en el registro de datos y en la elaboración de informes sobre la práctica educativa docente	La Docencia: - La planificación, narrado, análisis y reflexión en/ sobre nuestra práctica educativa.	- Diario de prácticas. - Ficha /actividades de preparación del seminario - Informes sobre la docencia desarrollada

Seminario de Seguimiento 5 **(2 horas)** 8ª semana de prácticas	– Resolver las últimas dudas sobre la elaboración y entrega de Informe final de prácticas y la fecha. – Revisar, reflexionar y valorar el periodo de Prácticum.	- El informe final de prácticas. - La profesión de maestro y la transición a la docencia: o Revisión del propio modelo docente. o Competencias practicadas, aportadas desde la formación. o Competencias adquiridas desde la práctica profesional. - El programa de prácticas.	- Diario de prácticas. - Ficha de preparación del seminario - Lecturas de textos recomendados.
Fase de Evaluación (Diseñar y elaborar instrumentos y documentos de apoyo: Portafolios y rúbricas)			
	Es el momento de la reflexión global sobre todo lo vivido y aprendido por medio, principalmente, de la elaboración del Informe final y de los procesos de autoevaluación y evaluación colaborativa que se dispongan.		- Informe y reflexión final - Autoevaluación

Bibliografía básica

- BROWN, S. & GLASNER, A. (2003). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid. Narcea.
- CEBRIAN DE LA SERNA, M.(2011a). Supervisión con ePortafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de Caso. *Revista de Educación*, nº 354,Ene.pp183-208
- http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf
- CEBRIÁN DE LA SERNA,M. (2011b) Evaluación formativa a través de ePortafolios y eRúbricas. V ciclo de conferencias de Innovación Educativa de la Universidade de Vigo. Conferencia: http://tv.uvigo.es/video/34701 Preguntas: http://tv.uvigo.es/video/34705
- CEBRIÁN, M. & ACCINO,J.A.(2009). Del ePortafolios a las tecnologías de federación: La experiencia de Ágora Virtual. Jornadas Internacionales sobre docencia, investigación e innovación en la universidad: Trabajar con (e)portafolios, Santiago de Compostela, nov.2009. http://agoravirtual.es/wiki/_media/mcebrian:jornadas_eportafolio09.pdf
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. Y MONEDERO MOYA, J.J. (2009). *El e-portfolio y la e-rúbrica en la supervisión del practicum*. En M. RAPOSO RIVAS M.E. MARTÍNEZ FIGUEIRA; L. LODEIRO ENJO; J.C. FERNÁNDEZ IGLESIAS; A. PÉREZ ABELLÁS (coords.), El Practicum más allá del empleo: Formación vs. Training. Santiago: Imprenta Universitaria.
- GIL, F.J. Y GIL, Mª R. (2011). Buenas prácticas: estrategias y análisis de las prácticas académicas en Educación Primaria. En Ramírez, S. (Coord.). *El prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria: tendencias y buenas prácticas.* Madrid: Editorial EOS. En proceso de publicación.
- GONZALEZ M. Y FUENTES, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. Revista de Educación,354, 47-70.
- LATORRE, A. (1996). *El diario como instrumento de reflexión del profesor novel.* En Actas de E.F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ferloprint.
- PÉREZ GÓMEZ, A. Y GIMENO, J. (1989). Pensamiento y acción en el profesor; de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- PÉREZ GÓMEZ. A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 29, 125-140.
- PORLÁN, R. Y MARTÍN, J. (1991). *El diario del profesor.* Sevilla: Diada.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia el nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: MEC, Paidós.
- SEPÚLVEDA, M.P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional". En *Educar*, 36, 71-93.
- TEJADA, J., (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 7 (2), 1-31.
- ZABALZA, M.A (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, pp. 21-43.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K Y LISTON, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En F. ANGULO, J. BARQUÍN Y A.I. PÉREZ GÓMEZ (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Madrid: Akal.
- ZEICHNER, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64, 123-150.

Bibliografía complementaria

- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 mayo de Educación
- DECRETO 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por e l que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria
- ORDEN EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León
- ORDEN EDU/904/2011, de 13 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 12/2008, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.

WEBS:

- Ministerio de Educación: http://www.mes.es/
- Portal de Educación de la Junta de Castilla y León: http://www.educa.jcyl.es/
- Legislación educativa del Ministerio de Educación: http://leda.mcu.es/
- Catálogo biblioteca CIDE: http://www.mec.es/cide/biblioteca/biblioteca.htm
- Centro Nacional de Información Y Comunicación educativa: http://www.cnice.meed.es/
- Red Estatal de Bases de Datos de Información Educativa (REDINET): http:// www.mec.es/redinet/

7. Temporalización (por Fases)

Fase	CARGA HORAS PRESENCIALES	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO
Fase Preparatoria: - Actividades académicas. Sesiones preparatorias. - Actividades administrativas y de organización. (asignación de centro escolar, presentación instituciones en el centro escolar)		Primer semestre
Fase de Estancia en centros escolares: - Permanencia en el centro escolar. - Seminarios de seguimiento		25 Febrero – 17 Mayo
Fase de evaluación:		17 de mayo a 23 de Junio 2013 Fecha tope para la entrega de la memoria: 31 de Mayo Limite de entrega de actas: 24 de Junio

8. EVALUACIÓN

La evaluación de esta asignatura incluirá los siguientes elementos:

1. El trabajo realizado en los seminarios y sesiones preparatorias
2. Las realizaciones reflejadas en los documentos (Carpeta/memoria del Prácticum: informes parciales y final)
3. La actividad realizada en el período de prácticas en los centros escolares

En los procedimientos de evaluación intervendrán los tutores o tutoras del centro escolar y los asignados por la Universidad. Se tomarán en consideración aspectos formales, cognoscitivos, procedimentales, actitudinales, así como la implicación personal del estudiante Se impulsarán procesos de autoevaluación y coevaluación.

8. 1. Tabla resumen de los instrumentos, procedimientos y sistemas de evaluación/calificación

INSTRUMENTO/PROCEDIMIENTO	PESO EN LA NOTA FINAL	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CARPETA DEL PRÁCTICUM (Tutor Facultad)	45%	Ver criterios e instrumento de evaluación en los anexos.
ESTANCIA EN LOS CENTROS (Tutor Centro)	45%	Ver criterios e instrumento de evaluación en los anexos
AUTOEVALUACIÓN (Estudiantes) ASISTENCIA A LAS SESIONES PREPARATORIAS Y DE SEGUIMIENTO Y ENTREGA PUNTUAL DE ACTIVIDADES	10%	La asistencia es obligatoria y por tanto es un requisito para aprobar las prácticas. Se cumple con el requisito siempre que no se falte a más de un 25% del total de horas de dedicación. Las faltas de asistencia deben ser debidamente justificadas. Quién por causas justificadas supere dicho porcentaje deberá pactar con el tutor los mecanismos para compensar dichas faltas. Quién supere este porcentaje de forma injustificada o no lo haga a tiempo se considerará suspenso.

Se considerarán aprobadas las prácticas cuando el estudiante haya aprobado todas las partes y cumpla con todos los requisitos.
En la segunda y sucesivas convocatorias se guardará la nota del tutor del centro escolar y la asistencia siempre que estén aprobabas, repitiendo o mejorando sólo los informes o informe final de prácticum que esté suspenso.
Quién suspenda el apartado de estancia en centros no habrá lugar a presentarse a la segunda convocatoria, ni a guardarle ninguna nota. Deberá repetir su período de prácticas en un nuevo centro escolar en el siguiente curso académico.

ANEXO 61

Guía docente de la asignatura Curso 2012-2013

Asignatura	**PRACTICUM II – MENCIÓN LENGUA EXTRANJERA (Inglés/Francés)**		
Materia	PRACTICUM		
Módulo	PRACTICUM		
Titulación	GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
Plan	404	**Código**	40555 (Inglés) 40556 (Francés)
Periodo de impartición	8º SEMESTRE	**Tipo/Carácter**	Obligatoria
Nivel/Ciclo		**Curso**	4º CURSO
Créditos ECTS	24 ECTS		
Lengua en que se imparte	CASTELLANO		
Profesor/es responsable/s	Profesorado de los departamentos de la Facultad de Educación y Trabajo Social que imparten docencia en el módulo de optatividad “Mención Lengua Extranjera”		
Datos de contacto (E-mail, teléfono…)	Teresa Calderón Quindós vicedecanato.practicum.edts@uva.es 983184275 José María Martínez Ferreira (Coordinador): chemadcs@sdcs.uva.es 983183860		
Horario de tutorías	Ver en http://www.feyts.uva.es/		
Departamento	departamentos de Didáctica de la Lengua y La Literatura, Filología Francesa y Alemana, Filología Inglesa		

1. Situación / Sentido de la Asignatura

1.1 Contextualización

La asignatura Practicum II - Mención Lengua Extranjera forma parte del Módulo Practicum del Título, y su núcleo de competencias básicas aparece ya definido en la Orden Ministerial ECI/3857/2007, de 27 de diciembre de 2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en Educación Primaria.

Dicha orden concede una especial relevancia al desarrollo del Módulo Practicum en centros de educación Primaria, con ánimo de que los futuros maestros se inicien en la práctica docente efectiva y conozcan los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de estos centros, con el apoyo y tutela tanto del profesorado universitario, que ejercerá como *Tutor Académico*, como de maestros acreditados, que ejercerán como tutores de prácticas (*Maestro tutor)*

Al mismo tiempo se encuentra vinculada a la materia *Educación Lengua Extranjera (Inglés/Francés)* en el módulo de optatividad conducente a la mención cualificadora en Lengua Extranjera.

Dado el sentido y finalidad de la asignatura Practicum, ésta se desarrollará, preferentemente, en Centros de Educación Primaria financiados con fondos públicos reconocidos como *centros de formación en prácticas* por la Dirección Provincial de Educación, tal y como se establece en la Orden EDU/641/2012, de 25 de julio, bajo la tutela y supervisión de ambos tutores.

El Practicum II se cursa en el segundo semestre del cuarto curso, pues en él han de someterse al contraste con la práctica escolar las competencias adquiridas en las asignaturas de los diferentes módulos del Título, incluido el de optatividad. De ahí que las competencias que a continuación se relacionan tengan un carácter que abarca y se basa en otras competencias propias de las asignaturas del Título cursadas.

1.2 Relación con otras materias

Esta asignatura se apoya, necesariamente, en la formación adquirida previamente. Dicha formación ha proporcionado ya al estudiante conocimiento sobre las características, físicas y psicológicas del niño de la etapa de Primaria, contenidos pedagógicos, didácticos y organizativos de la realidad escolar, la atención a la diversidad, etc. Asimismo, cabe señalar la proyección que tienen el Prácticum en las materias didáctico-disciplinares, que han de proporcionar al estudiante competencias ligadas a los fundamentos disciplinares, curriculares y didácticos que permitirán, en este momento, el diseño, implementación y evaluación contextualizada de diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas curriculares de la Educación Primaria.

La asignatura Practicum II aparece relacionada con las asignaturas Practicum I (3er curso) y Trabajo de Fin de Grado (4º curso) en el Módulo Practicum, Materia Practicum, de acuerdo con la Memoria de Verificación del Título, así como con las materias propias del módulo de optatividad de la mención en Lengua Extranjera.

1.3 Prerrequisitos/ Recomendaciones

Para garantizar el correcto aprovechamiento de la asignatura, es necesario que el estudiante haya superado la asignatura Practicum I y las asignaturas propias de la mención.

La permanencia del alumno en el centro de prácticas que le haya sido asignado estará condicionada, a la asunción y cumplimento del estudiante de los compromisos y obligaciones que se establecen en relación con el Practicum en el Reglamento de organización y gestión de la asignatura Practicum de los grados y másteres de la facultad de educación y trabajo social (Artículo 18) La comisión General de Practicum y la Junta de Facultad establecerán las normas y medidas oportunas para garantizar el correcto desarrollo y aprovechamiento del Practicum por parte del alumnado.

Para poder acceder a la fase de estancia en los centros escolares, y por tanto aprobar la asignatura, es obligatorio haber asistido a las sesiones preparatorias y realizado las tareas establecidas en esta guía docente y/o acordadas con el tutor/coordinador del Practicum.

2. Competencias

2.1 Generales y específicas

Desde esta asignatura se trabajarán **competencias generales** exigibles para el titulo que son las que aparecen en la Memoria del plan de estudios del Título de Grado Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid.
http://www.uva.es/export/sites/default/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerrectoradoEstudiantes/Grado/CCSS/UVaGradoEducacionPrimaria.pdf

Competencias específicas:

Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
b. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
c. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
d. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
e. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
f. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.
g. Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.
h. Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
i. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

Además de las competencias específicas aquí relacionadas, se desarrollarán las competencias específicas que aparecen asociadas a la mención en Lengua Extranjera.

3. Objetivos

1. Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de programación didáctica especialmente los propios del itinerario formativo de la mención en Lengua Extranjera
2. Realizar observaciones guiadas con los instrumentos y los criterios previamente establecidos.
3. Poner en práctica las estrategias metodológicas –preferentemente las más propias de la mención elegida, si procede- que sirvan para definir el propio estilo docente, en el marco de una acción colaborativa.
4. Realizar lecturas críticas de documentos organizativos de los centros y de textos que aborden la práctica educativa.
5. Analizar las características de los centros educativos y de las aulas de Educación Primaria, así como de las características del alumnado de esta etapa.
6. Desarrollar un pensamiento crítico que posibilite procesos de reflexión teoría-práctica y la toma de decisiones sobre situaciones de enseñanza-aprendizaje y, de un modo especial, las referidas a la mención cursada, si procede.
7. Desarrollar procesos de interacción y comunicación con el alumnado de Educación Primaria, así como con el tutor de los centros escolares.

8. Elaborar el diario de prácticas que sirva para recoger experiencias y analizar la práctica educativa y para hacer explícitas las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.
9. Elaborar una memoria del periodo de prácticas en la que se refleje:
    a. La actuación llevada a cabo durante su estancia en el centro de prácticas.
    b. El análisis y la valoración crítica de la misma.

    En dicha memoria deben tenerse en cuenta de modo relevante todos aquellos aspectos propios de la mención en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)

4 Organización del Practicum y Tareas/Funciones de las diferentes personas que participan en cada Fase.

Las funciones de los tutores/as académicos, de los tutores/as de la Facultad y de los estudiantes vienen reguladas en:

- La Orden EDU/641/2012, de 25 de julio, por la que se regula la realización de las prácticas de las asignaturas del Practicum de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil y de Grado en Educación Primaria en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten estas enseñanzas y se delega la competencia para dictar resolución sobre el reconocimiento de los centros de formación en prácticas y sobre la acreditación de los maestros tutores de prácticas.
- En el Reglamento de organización y gestión de la asignatura Practicum de los grados y másteres de la Facultad de Educación y Trabajo Social.

	1ª FASE: PREPARACIÓN DEL PRACTICUM.	**2ª FASE: ESTANCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES**	**3ª FASE: EVALUACIÓN**
TUTORES ACADÉMICOS DE LA FACULTAD	– Elaborar y revisar la guía de Practicum y explicárselo a los alumnos de prácticas. – Preparar, planificar e impartir los contenidos de los seminarios preparatorios. – Organizar el calendario de visitas. – Orientar al estudiante. – Contactar con el tutor/a de los centros escolares. – Asesorar y ayudar a los alumnos/as asignados – Actuar como mediador entre el alumno de prácticas y el tutor de los centros escolares.	– Planificar, poner en práctica y evaluar los Seminarios de seguimiento del Practicum con el alumnado. – - Asesorar y ayudar a los alumnos/as asignados, proporcionando las orientaciones que requiera en el proceso, prestando especial atención al diseño de la Unidad Didáctica – - Realizar el seguimiento y la supervisión continua del alumnado en Practicum en colaboración con el maestro-tutor/a. – Contactar con el tutor/a de los centros escolares para seguir la evolución de los alumnos tutelados y visitar a los estudiantes en el centro, preferentemente durante la puesta en práctica de su Unidad Didáctica.. – Actuar como interlocutor entre estudiante y maestro-tutor/en caso de que sea necesario – Realizar tutorías individualizadas si el alumnado lo solicita.	– Asesorar a los estudiantes en la elaboración de la memoria, realizando tutorías individualizadas si el alumnado lo solicita. – Negociar junto al tutor/a de los centros escolares la nota de las prácticas de los estudiantes. – Realizar la evaluación final de los estudiantes. – Revisar y valorar el proceso del Practicum en conjunto y elaborar nuevas propuestas
	– Conocer con antelación la Guía Docente del	– Acoger y facilitar su familiarización con el centro	– Evaluar el desarrollo de las prácticas de

MAESTRO/A TUTOR DE PRÁCTICAS	Practicum. – Participar en el programa específico de formación para maestros tutores de prácticas diseñados por la Consejería de Educación, en el caso de centros educativos financiados con fondos públicos. – Establecer la coordinación necesaria con el tutor de la Facultad, estableciendo el calendario de visitas a fin de facilitar la preparación, el seguimiento y la evaluación del Practicum. –	educativo y con el personal que en él presta servicios. – Informar sobre el funcionamiento de los órganos de coordinación docente en el centro educativo y poner a su disposición los documentos oficiales de centro y de programación de aula – Orientar en la preparación de unidades didácticas o propuestas didácticas, en la planificación y desarrollo de actividades lectivas y en la elaboración de instrumentos de evaluación (documentos o registros) y aplicación de los mismos. – Tutelar su iniciación en la práctica docente y asistirlo en la misma, así como en la adecuada atención personal al alumnado y a sus familias. – Asesorar sobre las cuestiones pedagógicas y didácticas durante su estancia en el centro. – Facilitar la experiencia y los datos para que el alumnado pueda entender la realidad educativa. – Actuar como mediador en el paso necesario de la teoría y la práctica docente. – Facilitar en la medida de lo posible la participación del alumno/a en otras experiencias pedagógicas que se realicen en el aula. – Facilitar cualquier experiencia de formación permanente y reuniones del ciclo al alumno/a. – Facilitar la experiencia y el contacto con las familias. – Comentar con el tutor/a académico el desarrollo de competencias del alumnado.	los alumnos, siguiendo para ellos los criterios e instrumentos establecidos en la guía docente (elaboración de un informe de evaluación). – - Comentar la evaluación efectuada con el estudiante para que le sirva de orientación para su futura profesión docente. – - Comentar, negociar programa de Practicum – Evaluar el desarrollo de las prácticas de los alumnos. – Comentar, negociar y efectuar con el tutor/a académico y realizar propuestas de mejora en el proceso seguido.
ALUMNOS/AS EN PRÁCTICAS	– Asistir obligatoriamente a todos los seminarios preparatorios sobre el Practicum. – Documentarse y revisar las asignaturas cursadas sobre la etapa educativa en la que van a realizar el Practicum Y de la mención en Lenguas Extranjeras – Asistir a la visita previa al centro. Primer contacto con el centro en el que se van a realizar las prácticas.	– Asistir diariamente a los centros escolares con puntualidad. – Asistir a los seminarios de seguimiento con los tutores académicos. – Participar activamente en todas las actividades propuestas por los tutores escolares en las aulas. – Tener iniciativa de actividades educativas de acuerdo con el tutor/a del centro. – Observar, analizar y valorar los aspectos didácticos y organizativos del centro. – Preparar la Unidad Didáctica	– Realizar y entregar la memoria. en la fecha acordada **1ª convocatoria: 31/05/2013** 2ª convocatoria: 12/07/2013 – Evaluar el programa de Practicum y realizar propuestas de mejora.

5. Tabla de dedicación del estudiante a la asignatura

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Seminarios preparatorios	6	Estudio y trabajo autónomo individual y grupal	309
Estancia en los centros	275		
Seminarios seguimiento	10		
Total presencial	**291**	**Total no presencial**	**309**
Total horas	**600**		

6. Fases del Practicum y actividades formativas.

ACTIVIDADES FORMATIVAS PRESENCIALES PLAN DE TRABAJO (Nº de SESIÓN- Duración y fechas aproximadas)	**FINALIDADES/OBJETIVOS DE APRENDIZAJE**	**CONTENIDOS Y/O ACTIVIDADES A REALIZAR**	**ACTIVIDADES FORMATIVAS NO PRESENCIALES (Evaluación)**
FASE PREPARATORIA DEL PRACTICUM: Proporcionar al alumnado las pautas y criterios para el desarrollo de las prácticas Del 14 al 22 de febrero			
Seminario preparatorio 1 (2 horas) A partir del 13 de febrero	– Conocer la Guía del Practicum II-Mención Lenguas Extranjeras – Reflexionar sobre las expectativas iniciales hacia el practicum II teniendo en cuenta el Practicum I y las particularidades de la mención, y dejar constancia de ellas en el diario de prácticas. – Determinar cómo se van a desarrollar las	– La Guía del Practicum: Finalidades, organización y exigencias del Practicum – Reglamento de Organización y gestión de la asignatura de Practicum – Incertidumbres y expectativas con las que se abordan las prácticas – Asignación del centro – Implicaciones éticas del Practicum	– Lectura de la Guía de Practicum

	prácticas, con sus plazos y tareas correspondientes. – Explicar las implicaciones éticas del Practicum.		
Seminario preparatorio 2 **(2 horas)**	– Clarificar el sentido e importancia de cada una de las tareas a desarrollar en el periodo de estancia en los centros.	– La observación y la recogida de datos. – Pautas para la planificación e implementación de la Unidad Didáctica. – El Análisis y reflexión sobre la práctica docente.	– Lectura de documentos de apoyo y otros textos.
Seminario preparatorio 3 **(2 horas)**	– Explicar el sentido, finalidad y requisitos mínimos de los documentos básicos que han de elaborarse durante el desarrollo del Practicum. – Explicar los procedimientos para evaluar el Practicum	– Los documentos a elaborar durante el período de prácticas y calendario de entregas. o Memoria de prácticas o El Diario de prácticas. o Unidad Didáctica. – Pautas para conocer cómo va a ser la evaluación y los criterios de evaluación.	– Lectura de documentos de apoyo y otros textos.
FASE DE ESTANCIA/PERMANENCIA EN CENTROS ESCOLARES: Conocer, participar y reflexionar sobre la práctica profesional en el aula de educación infantil **11 semanas: del 25 de febrero al 17 de mayo**			
1. Contacto inicial con el centro de prácticas	Presentación y contacto inicial con el centro de prácticas – Conocer el centro escolar en el que van a desarrollar el Practicum. – Conocer a las personas implicadas en la tutela del Practicum dentro del centro escolar.	– Presentación general del alumnado al centro, primera entrevista con el/la coordinadora de prácticas del centro escolar y el equipo directivo, acuerdos sobre el aula donde realizará las prácticas, curso, ciclo, etc. – Primera toma de contacto con el/la maestro/a responsable del aula, con los niños y lo materiales del aula.	Diario de prácticas
2. Observación, análisis y colaboración **(primera semana)** (Esta temporalización es	**JUSTIFICACIÓN/ FINALIDADES/OBJETIVOS** En esta fase el alumnado debe iniciarse en el conocimiento del centro y su entorno sociocultural como realidad donde se lleva a	– Observación del centro y su entorno sociocultural: o Ubicación o Elementos materiales y organizativos o Objetivos y principios pedagógicos del centro	Diario de prácticas. - Análisis de documentos. – Reflexiones sobre la experiencia diaria en el aula y dejar constancia escrita de ello en el diario de prácticas.

meramente indicativa)	cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de conocer el aula como sistema interactivo complejo, mediante la observación de los elementos y procesos que se desarrollan en ella. Todo ello le ha de permitir diseñar de forma contextualizada y reflexiva unidades didácticas y actividades de aprendizaje que tengan un carácter inequívocamente educativo y constructivo **(Objetivos: 2,4,5,6 y 8)**	o Servicios escolares y extreaescolares o Otras relaciones del centro con el entorno – Observación general del aula y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. – Colaboración y análisis de la práctica educativa del tutor del centro escolar. – Colaboración con el tutor en las diferentes tareas que desarrolla en el centro y en el aula. – Toma de datos para la contextualización, justificación y diseño de la Unidad Didáctica – Recogida de información sobre los proyectos y experiencias educativas y programaciones de aula que ayuden a delimitar sus elementos y diseñar propuestas didácticas (UD, proyectos, actividades, rutinas, talleres, jornada escolar, etc.).	
3. **Diseño y puesta en práctica de la Unidad Didáctica.**	– Preparar y desarrollar una Unidad didáctica y otras iniciativas orientas por el maestro-tutor: **(Objetivos 1,2,3, 6,7 y 8)**	– Diseño de una Unidad Didáctica para su realización en el aula. – Diseño de iniciativas para el centro escolar – Puesta en práctica de la Unidad Didáctica. – Reflexión sobre la intervención realizada en el aula y en el centro escolar de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Diario de prácticas. – Reflexiones sobre la experiencia diaria en el aula y dejar constancia escrita de ello en el diario de prácticas. – Prestar especial atención a las impresiones recibidas durante las propias intervenciones didácticas, así como las apreciaciones del maestro-tutor al respecto de las intervenciones. – Mantener un espíritu crítico y constructivo en las anotaciones, sugiriendo propuestas de mejora para intervenciones sucesivas.
SEMINARIOS DE SEGUIMIENTO: Análisis y reflexión de la experiencia práctica y fomento de la relación teórica-práctica			
Seminario 1 **(2 horas)**	– Resolver las últimas dudas antes de la incorporación al centro – Reflexionar sobre las expectativas e incertidumbre que genera el Practicum.	- Expectativas e incertidumbres que genera el Prácticum. - Resolución de dudas antes de la incorporación	

		al centro. (Tutores, horario del centro, responsabilidades, etc,) - Recomendaciones para el periodo de permanencia en el centro.	
Seminario 2 **(2 horas)**	– Exponer y compartir las primeras observaciones y reflexiones sobre la práctica: características del centro y del aula, características de los niños, organización del aula – Clarificar la importancia y el sentido de los procesos de reflexión y de interacción entre la teoría y la práctica – Exponer y compartir el modo de elaborar el diario de prácticas	– **Estructura y organización del centro escolar** o Reuniones con el tutor/a y con el coordinador/a o Consulta de documentos o Revisión del currículum correspondiente al ciclo. o Programas o proyectos que tiene el centro. – **El contexto de aula:** o Organización del aula o Características del alumnado	Estudio sobre las anotaciones hechas en el diario de prácticas sobre: – Los documentos que existen en el centro (Proyecto Educativo, Programaciones Didácticas, Planes de Convivencia, Plan de Acción Tutorial, Planes específicos de los centros, Proyectos de Innovación, Programaciones de aula, etc.) – La organización del aula y las características del alumnado. Lecturas recomendadas
Seminario 3 **(2 horas)**	– Exponer y analizar de forma colaborativa las vivencias didácticas de los estudiantes y la presentación de los materiales elaborados. – Analizar y reflexionar sobre lo observado y lo vivido en el contexto del centro y del aula, buscando referentes teóricos y experiencias similares que nos ayuden a entender y valorar lo observado.	– **La práctica educativa:** o Análisis de la práctica educativa (métodos y estrategias de aula) del docente. o Análisis de nuestras primeras intervenciones en el aula. o Reflexión sobre las sesiones que se van a diseñar o programar, según los métodos observados en el aula. Previo asesoramiento del tutor/a.	Estudio sobre las anotaciones hechas en el diario de prácticas sobre: – El análisis de las sesiones, programaciones y metodologías observadas – El análisis de las primeras intervenciones de aula. Lecturas recomendadas
Seminario 4 **(2 horas)**	– Analizar y reflexionar sobre lo observado y lo vivido en el contexto del centro y del aula, buscando referentes teóricos y experiencias similares que nos ayuden a entender y valorar lo observado. – Presentar y compartir las intervenciones llevadas a cabo para analizar las dificultades, los rasgos positivos y los aspectos mejorables. – Revisar la organización general de la Unidad Didáctica teniendo en cuenta los contenidos explicados en los seminarios de preparación. –	– **La docencia:** o La planificación y diseño de la Unidad Didáctica o Estrategias metodológicas que van a llevar a cabo en su Unidad Didáctica o Los instrumentos y medios que se quieren emplear. o Secuenciación de actividades de enseñanza-aprendizaje o La evaluación del proceso de e-a o Etc.	Estudio sobre las anotaciones hechas en el diario de prácticas sobre: – El diseño de su Unidad Didáctica y su puesta en práctica en el aula. Lecturas recomendadas según las estrategias metodológicas seleccionadas.
Seminario 5	– Revisar la organización general de la memoria, teniendo en cuenta los	– **Trabajo personalizado del alumnado:** o Análisis de la memoria final de	Estudio sobre la elaboración de la memoria final

(2 horas)	contenidos explicados en los seminarios de preparación. - Recordar los criterios e instrumentos de evaluación. - Anunciar las fechas de entrega y calificaciones.	prácticas	
FASE DE EVALUACIÓN: Evaluación integral de la experiencia del Practicum: Memoria **Del 20 al 31 de mayo** **Entrega de memoria 1ª convocatoria: 31 de mayo**			
	- Ser capaz de reflexionar de forma global sobre todo lo vivido y aprendido durante la estancia en los centros. - Ser capaz de elaborar la memoria final que sintetice y valore la experiencia vivida. - Ser capaz de incorporar propuestas de mejora.	El alumnado presentará la memoria donde incorpore la valoración final de las prácticas y de los seminarios. Este trabajo ha de ser fundamentalmente una reflexión crítica y constructiva sobre el proceso de prácticas.	Memoria de prácticas

g. Bibliografía básica

- BROWN, S. & GLASNER, A. (2003). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid. Narcea.
- CEBRIAN DE LA SERNA, M. (2011a). Supervisión con e porfolio s y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de Caso. *Revista de Educación*, nº 354,Ene.pp183-208 http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (2011b) Evaluación formativa a través de e porfolio y e Rúbricas. V ciclo de conferencias de Innovación Educativa de la Universidad de de Vigo. Conferencia: http://tv.uvigo.es/video/34701 Preguntas: http://tv.uvigo.es/video/34705
- CEBRIÁN, M. & ACCINO, J.A. (2009). Del e porfolio s a las tecnologías de federación: La experiencia de Ágora Virtual. Jornadas Internacionales sobre docencia, investigación e innovación en la universidad: Trabajar con (e) porfolio s, Santiago de Compostela, nov.2009. http://agoravirtual.es/wiki/_media/mcebrian:jornadas_eporfolio 09.pdf
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. Y MONEDERO MOYA, J.J. (2009). *El e-portfolio y la e-rúbrica en la supervisión del practicum*. En M. RAPOSO RIVAS M.E. MARTÍNEZ FIGUEIRA; L. LODEIRO ENJO; J.C. FERNÁNDEZ IGLESIAS; A. PÉREZ ABELLÁS (coords.), El Practicum más allá del empleo: Formación vs. Training. Santiago: Imprenta Universitaria.
- ECHAZARRETA SOLER, C., PRADOS, F., POCH GARCÍA, J., & SOLER, J. (2009). La competencia "el trabajo colaborativo": Una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *UOC Papers: Revista Sobre La Sociedad Del Conocimiento,* (8)
- GIL, F.J. Y GIL, Mª R. (2011). Buenas prácticas: estrategias y análisis de las prácticas académicas en Educación Primaria. En Ramírez, S. (Coord.). *El Practicum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria: tendencias y buenas prácticas.* Madrid: Editorial EOS. En proceso de publicación.

- GONZALEZ M. Y FUENTES, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. Revista de Educación, 354, 47-70.
- LATORRE, A. (1996). *El diario como instrumento de reflexión del profesor novel.* En Actas de E.F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ferloprint.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, Mª C. (2006). Los procesos de observación del Practicum: análisis de competencias. En: *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIV, nº 233, enero-abril, Pp. 69-104.
- NUNAN, D. (1989). Designing Task for the Communicative Classroom. Cambridge. Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1991). Language Teaching Methodology. A textbook for teachers. New York. Prentice Hall International.
- Richards, Jack C. & Lockhart, Charles 1995. Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge. Cambridge University Press
- Van den Branden, Kris, 2006. Task-Based Language Education, Fromm Theory to practice. Cambridge. Cambridge University Press
- PÉREZ GÓMEZ. A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 29, 125-140.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1999). El Practicum de enseñanza y la socialización profesional. En ANGULO RASCO, F.; BARQUÍN RUIZ, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política investigación y práctica.* Madrid: Akal, pp. 636-660.
- PÉREZ GÓMEZ, A. Y GIMENO, J. (1989). Pensamiento y acción en el profesor; de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- PORLÁN, R. Y MARTÍN, J. (1991). *El diario del profesor.* Sevilla: Diada.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia el nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: MEC, Paidós.
- SEPÚLVEDA, M.P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional". En *Educar*, 36, 71-93.
- SEPULVEDA, Mª. P. (2000). El Practicum en la formación inicial del profesorado. Dificultades, exigencias y desafíos en el proceso de supervisión. *Ciencias de la Educación,* 181, p. 53-70.
- TEJADA, J., (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 7 (2), 1-31.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. En: *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2).
- ZABALZA, M.A (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, pp. 21-43.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K Y LISTON, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En F. ANGULO, J. BARQUÍN Y A.I. PÉREZ GÓMEZ (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Madrid: Akal.
- ZEICHNER, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64, 123-150.

h. Bibliografía complementaria

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- DECRETO 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.

- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por e l que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria
- ORDEN EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León
- ORDEN EDU/904/2011, de 13 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 12/2008, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.

WEBS:

- Ministerio de Educación: http://www.mes.es/
- Portal de Educación de la Junta de Castilla y León: http://www.educa.jcyl.es/
- Legislación educativa del Ministerio de Educación: http://leda.mcu.es/
- Catálogo biblioteca CIDE: http://www.mec.es/cide/biblioteca/biblioteca.htm
- Centro Nacional de Información Y Comunicación educativa: http://www.cnice.meed.es/
- Red Estatal de Bases de Datos de Información Educativa (REDINET): http:// www.mec.es/redinet/

6.1 Temporalización (por Fases)

Fase	CARGA EN HORAS	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO
Fase preparatoria del Practicum: seminarios ✓ Actividades académicas. Sesiones preparatorias ✓ Actividades administrativas y de organización (asignación de centro escolar, presentación instituciones en el centro escolar)	**6**	Se desarrollará antes de que el alumnado asista al centro escolar y tendrá una duración de **6 horas entre el 14 y el 22 de febrero**
Fase de estancia en los centros escolareas ✓ Permanencia en el centro escolar ✓ Seminarios de seguimiento	**285** **(275 centro escolar + 10 seminarios seguimiento)**	Se desarrollará a lo largo de **11 semanas** en segundo semestre **(25 de Febrero al 17 de Mayo)**, durante la estancia en los centros, simultaneando formación y prácticas.
Fase de evaluación		Se llevará a cabo durante el proceso (presencialidad y participación en los seminarios preparatorios y de seguimiento) desde **el 14 de febrero hasta el 31 de mayo de 2013** **LA ENTREGA DE LA MEMORIA SERÁ EL 31 DE MAYO DE 2013 donde el tutor o tutora de la Facultad os indique.**

A lo largo de todo el proceso: trabajo personal del estudiante	**309**	

7. EVALUACIÓN

La evaluación de esta asignatura incluirá los siguientes elementos:

1. El trabajo realizado en los seminarios preparatorios y de seguimiento. En todos los seminarios se pasará lista y será obligatoria la asistencia.
2. Valoración de la memoria de prácticas en el plazo indicado.
3. La valoración realizada por el tutor o tutora del centro escolar.

En los procedimientos de evaluación intervendrán los tutores o tutoras del centro escolar y los asignados por la Universidad. Se tomarán en consideración aspectos formales, cognoscitivos, procedimentales, actitudinales, así como la implicación personal del estudiante. El sistema de calificaciones a emplear será el establecido en el Real decreto 1125/2003, de 5 de septiembre.

7. 1. Tabla resumen de los instrumentos, procedimientos y sistemas de evaluación/calificación

INSTRUMENTO/PROCEDIMIENTO	PESO EN LA NOTA FINAL	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
MEMORIA FINAL DE PRACTICUM	45%	Que cumpla con los aspectos formales que se le indiquen en los seminarios de preparación y en los de seguimiento.
ESTANCIA EN LOS CENTROS (TUTOR)	45%	Serán los que aparezcan en el informe u hoja de evaluación que se les entregan a los tutores/as de los centros.
ASISTENCIA A LAS SESIONES PREPARATORIAS Y DE SEGUIMIENTO Y ENTREGA PUNTUAL DE ACTIVIDADES	10%	La asistencia es obligatoria y por tanto es un requisito para aprobar las prácticas. Se cumple con el requisito **siempre que no se falte a más de un 20%** del total de horas de dedicación. Las faltas de asistencia deben ser debidamente justificadas. Quién por causas justificadas supere dicho porcentaje deberá pactar con el tutor los mecanismos para compensar dichas faltas. Quién supere este porcentaje de forma injustificada o no lo haga a tiempo se considerará suspenso.

Se considerarán aprobadas las prácticas cuando el estudiante haya aprobado todas las partes y cumpla con todos los requisitos.

En la segunda y sucesivas convocatorias se guardará la nota del tutor del centro escolar y la asistencia al mismo siempre que estén aprobabas, repitiendo o mejorando sólo la memoria final de Practicum.

Para quien suspenda el apartado de estancia en centros no habrá lugar a presentarse a la segunda convocatoria, ni a guardarle ninguna nota. Deberá repetir su período de prácticas en un nuevo centro escolar en el siguiente curso académico.

VI. ANEXO: UNIDAD DIDÁCTICA Y MATERIALES

AT SCHOOL	LEVEL	TIME
	4th Primary School (2nd cycle)	6 one-hour sessions

GENERAL OBJECTIVES (RD 40/2007)	SPECIFIC OBJECTIVES	ACTIVITIES	
(1) To Listen and understand messages in different oral interactions, using the transmitted information to do tasks in relation to their experiences. (3) To Express themselves and interact orally in habitual and simple situations, which have a known content and development, using verbal and non-verbal processes and adopting an attitude of respect and cooperation. (6) To Learn to use the means around them with progressive autonomy, including new technologies so as to get information and communicate themselves in the foreign language. (8) To Show a receptive, interesting and confidence attitude in their own learning capacity to learn and use the foreign language.	Students should be able… - To identify, recognize, name the school vocabulary. - To produce short sentences related to school. - To make short exchanges to practice structure, vocabulary and expressions of the unit.*(There was/ there were.)(I was good at...)* - To Produce short sentences to practice past simple tense. - Listen and read a story. - Understand a written text - To do a school report. - To do a class survey.	- Daily Routine - Welcome to our school. - My classroom - The magic schoolbag. - Play a game. - At school I can learn… - Have you got English on Monday? - My timetable. - Listen and write. - Read and tick or cross. - Write the words. - The good old days. - I was good at... - There was... - Listen and say who. - Write sentences.	- Review There was/There were. - Find the difference. - Spellingcity. Games. - Listen and tick or cross. - Read and match - My school Report (FINAL TASK I). - A class survey. (FINAL TASK II) - Final test.

EVALUATION	CONTENTS	KEY COMPETENCES
- Acquisition of grammar and vocabulary presented in the unit. - Practise of conversation in pairs. - Comprehension of oral and written texts. - Activities to apply and check learning. - Write short sentences at past time tense. - Interest in using English. - Working in groups. - Interest in participating on a class survey.	- Vocabulary related to school (places, subjects, classroom objects) - Grammar: Past simple tense. - Structures: On (Monday) I have got (Maths) at (half past twelve). There was/There were... (I/You..) was good at...	- Linguistic competence. - Interpersonal, Social and civic competence. - Digital competence. - Learning to learn competence. - Mathematical competence.

SESSION 1		
	SPECIFIC OBJECTIVES	**CONTENTS**
UNIT 7 **AT SCHOOL**	– Become familiar with school vocabulary (places and classroom objects). – Practise listening and talking about school.	**Vocabulary:** Places: Main entrance, reception, secretary, theatre, chapel, computer room, corridor, laboratory, playground, court, sports hall, toilet, gymnastics room, board, classroom. Classroom objects: marker, highlighter, rubber, sharpener, scissors, stapler, ruler. **Review**: There is/There are Place prepositions
TIME	**ACTIVITIES**	**EVALUATION**
60´	1. Daily Routine 2. Welcome to our school. 3. My classroom 4. The magic schoolbag. 5. Play a game.	– Reproduce school vocabulary (places at school and classroom objects). (act. 2,3,4) – Listen and talk about school. (act. 2, 3,4)

ACTIVITY 1: DAILY ROUTINE

TIME: 5´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class

TYPE OF ACTIVITY: Routine

DESCRIPTION:

Teacher asks the students about the last weekend.

Teacher introduces the topic and explains the final task: To create a school report and to make a class survey about grades and favourite subjects.

LINGUISTIC INPUT:

Good morning kids! How are you today? Are you fine?
What did you do last weekend?

Today, we are going to start a new unit "At School". You know well vocabulary about school because you have studied it in other courses.
We are going to learn about parts of the school, subjects, objects, and we are going to talk about your marks, and how your classroom was when you were in third of Primary.
In this unit we are going to make a survey about your favourite subjects and your marks/grades in the last year.

MATERIALS:

No specific materials.

ACTIVITY 2: WELCOME TO OUR SCHOOL

TIME: 20´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole group

TYPE OF ACTIVITY: Introduction

DESCRIPTION:

Teacher presents to students a powerpoint with pictures from their own School.
The pupils observe the picture and name the parts of their school if they known the word.
Students describe the pictures using the structure There is/are…and place prepositions in order to review what they know.

LINGUISTIC INPUT:

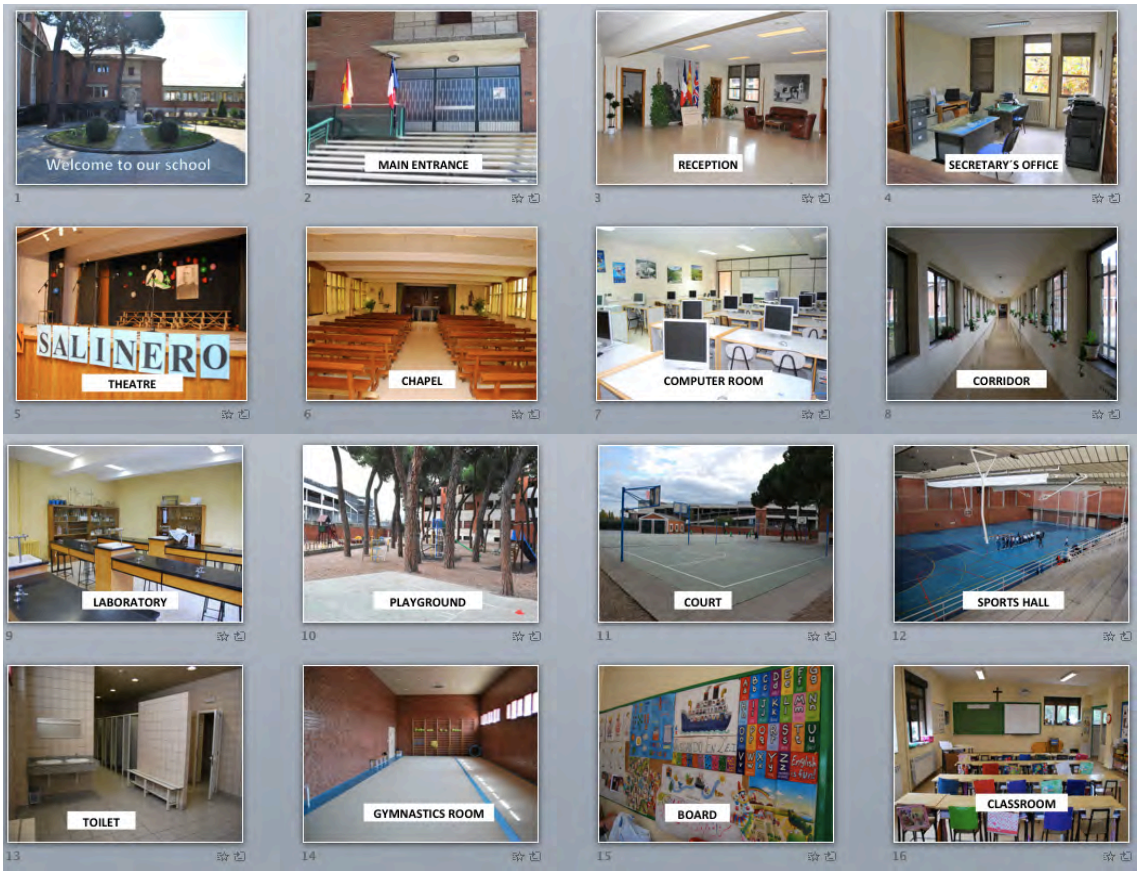
What do you know about your school? What can you do at school? What´s your favourite place at school? Do you want to visit your school? Yes? So, we are going to do a virtual tour. Let´s start.

Now, please pay attention to this picture and try to guess which place it is. Do you know this place?... Yes, it is. It´s Apostolado School. In this picture, there are three pines and there is a sculpture. The sculpture is between two bushes.
Ok, the next one: What place is this?...This isn´t the main door. It is the main entrance, repeat with me, main entrance, main entrance…What can you see? Yes, there are two flags next to the door.
…….What can we do at this place?

(Note: Teacher focus on the pronunciation of the new vocabulary in each picture, but also in the description of the pictures using There is/are and place prepositions.)

MATERIALS:

Blackboard.
Computer and projector. Digital board.
Powerpoint with pictures of places at school.



ACTIVITY 3: MY CLASSROOM

TIME: 5´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class.

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement

DESCRIPTION:

Teacher describes some objects in the classroom and points to them. Then teacher asks to one student to point to another object in the classroom. This student stands up and points to it and asks to other student about a different object in the classroom. Again the other student points to the object and asks to the next one.

LINGUISTIC INPUT:

This is your classroom. Let me see, oh! There are a lot of books on the shelves. There is a board on that wall…
Is there a projector in this classroom? Please come here and point to the projector. Very good, now please ask to your partners about something in this classroom. For example, is there a blackboard in this classroom? Please, can you point to the blackboard? And can you tell us where it is? …Yes, of course, the blackboard is next to the digital board.
Ok, go on please, now ask to another pupil about a different object in this classroom.

MATERIALS:

No specific materials usual classroom objects).

ACTIVITY 4: THE MAGIC SCHOOLBAG

TIME: 20´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class.

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement.

DESCRIPTION:

One student puts his/her hand into the schoolbag and chooses an object. The student can´t show the object and he/she has to describe it without saying the word. For example: If the student chooses a pen, he/she can say: You can write on your notebook with this object. The rest of the class has to guess the object. When a student guesses the name of the object, then he comes in front of the class and repeats the process.

LINGUISTIC INPUT:

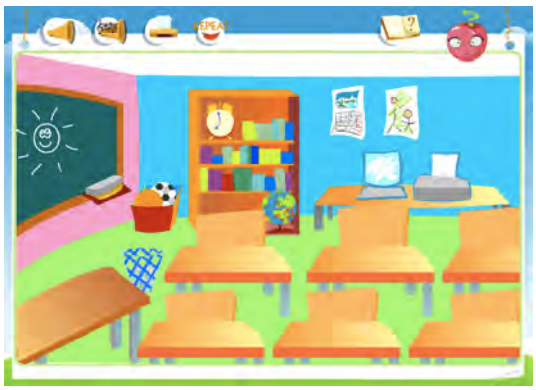
Oh,…Whose is that schoolbag? (Teacher points to a schoolbag that he has prepared with a lot of things inside).
Is it yours? No?... so, Is it yours? (Teacher asks to some students).
Let me see… There are a lot of things in this schoolbag…
Do you want to know what are there in this bag?. Yes? Ok, there is a small white stick and I can draw on the blackboard with it. Do you know what is it? Yes, it is a piece of chalk.
Ok, so please come here and put your hand in the bag and choose something, but you mustn´t show it to your partners because they have to guess what it is. So, tell them if it is small or big, and if it is used for writing, underlining,…Do you understand? Ok, so Let´s start.
The rest of the class, please pay attention because you have to guess the name of the object. If you say the right word you can choose another object from this schoolbag.

MATERIALS:

A schoolbag with real classroom objects: pencil, pen, highlighter, stapler, ruler, rubber, notebook, folder, book,...

ACTIVITY 5: PLAY A GAME: MY CLASSROOM AND MY BAG

TIME: 10´



CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class.

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement.

DESCRIPTION:

The students play games on the digital board to reinforce school vocabulary.

LINGUISTIC INPUT:

Now we are going to play two games. First, my classroom. Listen and tick the object in the classroom.
And the second one, my bag. Match the picture with the bag.

MATERIALS:
http://conteni2.educarex.es/mats/14445/contenido/

SESSION 2		
	SPECIFIC OBJECTIVES	**CONTENTS**
UNIT 7 **AT SCHOOL**	– Become familiar with school vocabulary (subjects) – Practise listening and talking about school subjects	- **Vocabulary:** Subjects: English, Spanish, Maths, Science, Music, Art, P.E. (Physical Education), Religion, Geography, History. Timetable - **Review**: Time Days of the week - Talking about school subjects. (*On Monday I have got Maths at nine o´clock.)*
TIME	**ACTIVITIES**	**EVALUATION**
60´	1. Daily Routine 2. At school I can learn… 3. Have you got English on Monday? 4. My timetable. 5. Listen and write. 6. Read and tick or cross. 7. Write the words.	– Reproduce school vocabulary (subjects). (act.2, 3,4) – Listen and talk about school subjects and timetable. (act. 3, 4)

ACTIVITY 1: DAILY ROUTINE

TIME: 5´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class

TYPE OF ACTIVITY: Routine

DESCRIPTION:

Teacher reviews the vocabulary list of some pupils and talk with the pupils about the website spellingcity. com where they can find the vocabulary of the unit and play some games.
Teacher asks students about their favourite subject.

LINGUISTIC INPUT:

Good morning kids! How are you today? Are you fine?
Ok, now it´s English time. Do you like English? Yes? Me too...

Yesterday we were learning about places at school and classroom objects. Do you remember it? and did you study the school vocabulary?
Ok, you can find the vocabulary list *(School)* on http://www.spellingcity.com/crisnieto/, and you know that you can play games and do spelling test.

Ok... What´s your favourite subject? Why?
What subjects have you got today?

MATERIALS:

No specific materials.

ACTIVITY 2: AT SCHOOL I CAN LEARN…

TIME: 10´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class

TYPE OF ACTIVITY: Introduction

DESCRIPTION:

The teacher puts the subjects flashcards on the blackboard and names each one. The pupils say the words chorally and individually.
The teacher points to a flashcard and asks: Is this your favourite subject? What can you learn at (English/Music/Maths...)?.

LINGUISTIC INPUT:

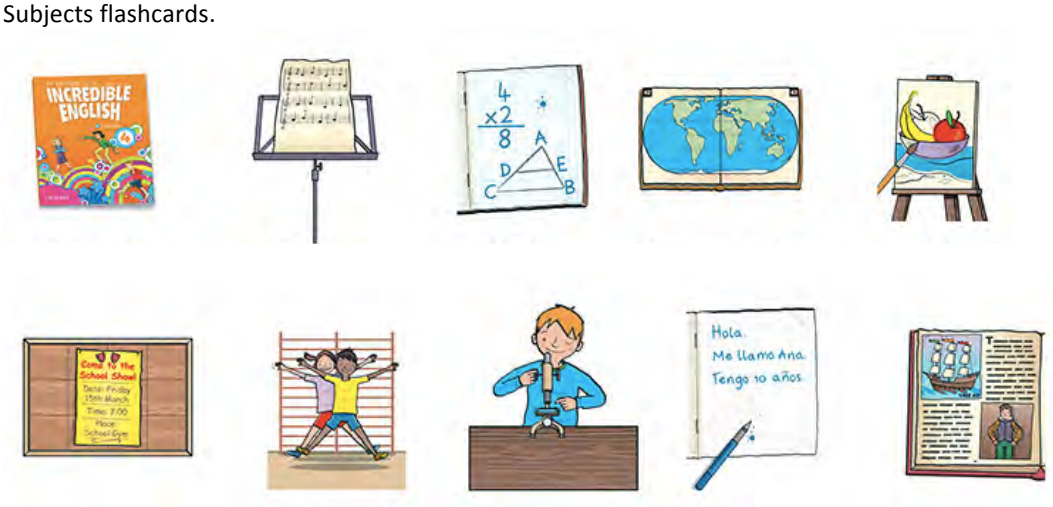
You study subjects at school. You have got many subjects today, for example...(*Maths/English/Science...)*.
Is *Maths* your favourite subject?..(Do you like *Maths*?.)
Ok, come here and point to *Maths*. Can you write *Maths* under the flashcard?...Very good.
Pay attention, all school subjects start with CAPITAL LETTER. Ok?

What can you learn at *Maths*?...Ok, at *Maths* you can learn to...

Ok, repeat with me. At school I study *Maths*. At Maths I can learn to add.

MATERIALS:

Subjects flashcards.



ACTIVITY 3: HAVE YOU GOT ENGLISH ON MONDAY?

TIME: 15´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class

TYPE OF ACTIVITY: Introduction

DESCRIPTION:

Focus on the structure: On (*Monday/Tuesday/..)* (I/He/...) (have/has) got (*English/Maths...)*.

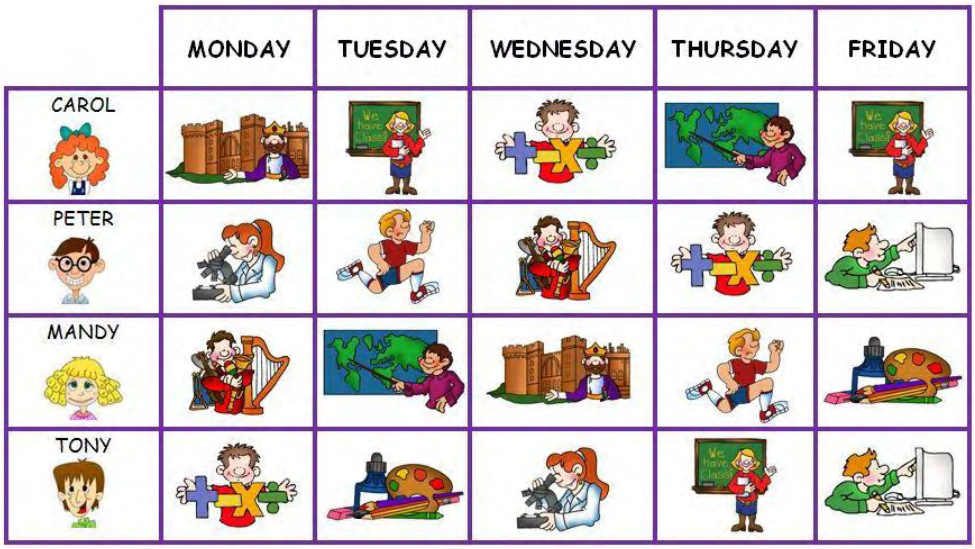
The teacher presents a timetable on the digiboard, and asks to students individually. What subjects have they got on *Monday/Tuesday/..*?

LINGUISTIC INPUT:

This is a timetable. On (*Monday/Tuesday/..)* (*they/she/he...) (have/has)* got (*English/Maths...)*.
Can you tell me what subject has Carol got on Monday?...Yes, very good. On Wednesday Carol has got.
(Asking to other student): Has Peter got *P.E.* on Tuesday? Yes, he has.
....

MATERIALS:

Computer and projector.
Timetable picture.



ACTIVITY 4: MY TIMETABLE

TIME: 15´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole group

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement

DESCRIPTION:

Focus on the structure: On (*Monday/Tuesday/..)* (I/He/...) (have/has) got (*English/Maths...)* at (*nine o´clock/half past twelve/...)*.

Students have to complete a timetable template on the digiboard with their subjets.

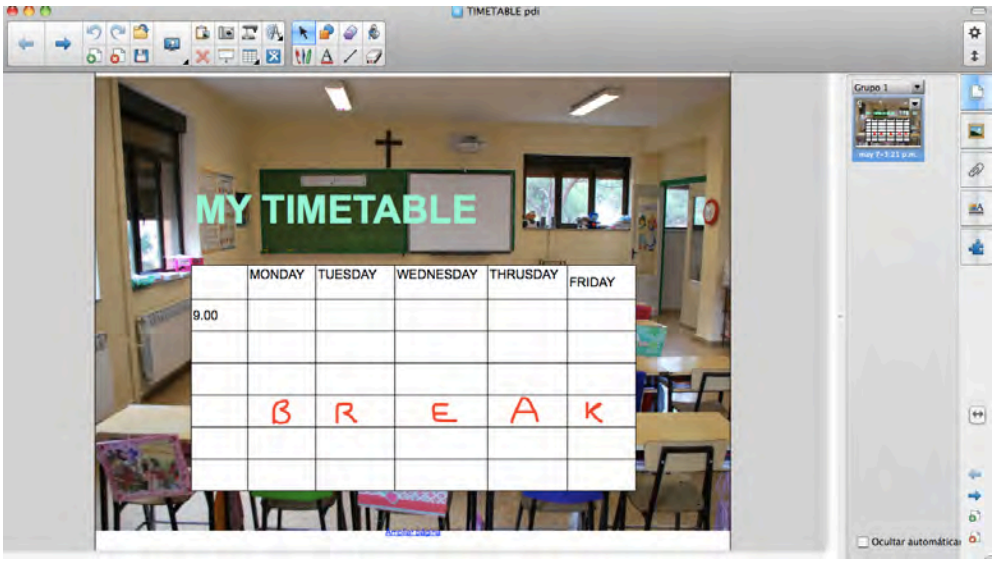
LINGUISTIC INPUT:

This is your timetable. On (*Monday/Tuesday/..)* I have got (*English/Maths...)* at (*nine o´clock/half past twelve/...)*.

Now, you have to complete your own timetable with the days of the week, the time, and the subjects that you have got everyday.

So, (Asking to one student) Please come here and write on the digital board a day of the week and the subjects that you have got that day....Ok, very good. Repeat with me, On Monday we have got Science at half past twelve and we have got Maths at nine o´clock.
Please, the next one..come here and write on the digiboard. What time have you got Spanish?...
Have you got Art on Monday?...
(The teacher repeat with other subjects and days of the week, and with other pupils.)

MATERIALS:
Digital board.
Timetable template.



ACTIVITY 5: LISTEN AND WRITE

TIME: 5´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class (individual work)

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement

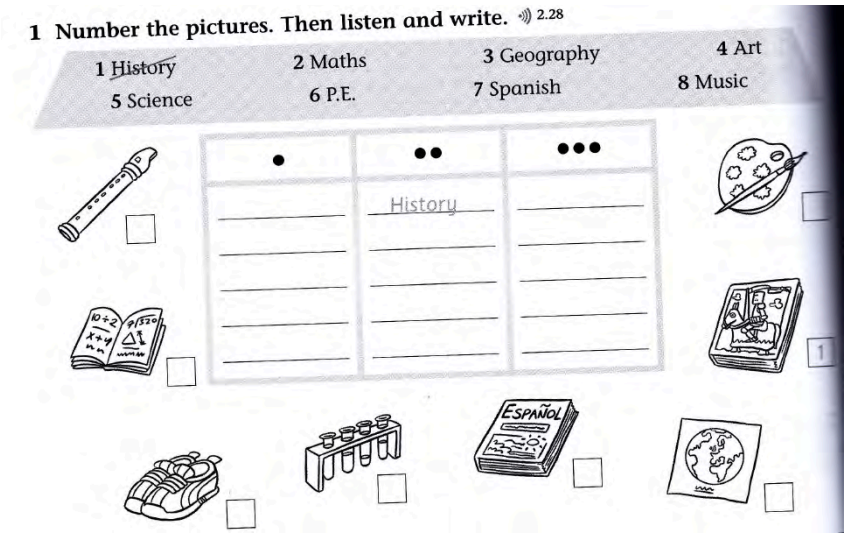
DESCRIPTION:

Activity book p64. Activity 1. To reinforce the pronunciation of school subjects.

LINGUISTIC INPUT:

Pay attention to this exercise. *His-tory* is a word with two syllables. So, *Maths*...How many syllables? One syllable, ok? Do you understand?
So, in this exercise the first column with one point represents one syllables, the second column two syllables,..
Then, you have to listen and write the words in the correct columns.

MATERIALS:
Activity book (digital book).
Computer and projector.



ACTIVITY 6: READ AND TICK OR CROSS

TIME: 5´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class (individual work)

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement

DESCRIPTION:

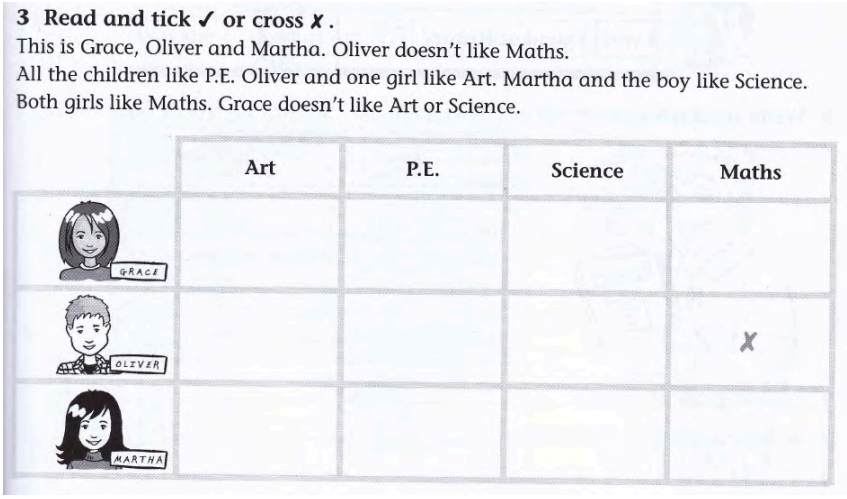
Activity book, p65. Activity 3. To reinforce school subjects vocabulary and to understand a text about likes and dislikes.

LINGUISTIC INPUT:

Now, I´m going to read the text and you have to read it at the same time. Then, you have to write a tick or a cross in the right place, ok?

What date is today? Today is 7th of May, so please number 7, come here and write a tick or a cross. ....Ok, very good. Please, sit down.
The next sentence, pupil number 8 please come here and write a tick or a cross....

MATERIALS:
Activity book (digital book).
Digital board.



3 Read and tick ✓ or cross ✗.
This is Grace, Oliver and Martha. Oliver doesn't like Maths.
All the children like P.E. Oliver and one girl like Art. Martha and the boy like Science.
Both girls like Maths. Grace doesn't like Art or Science.

	Art	P.E.	Science	Maths
GRACE				
OLIVER				✗
MARTHA				

ACTIVITY 7: WRITE THE WORDS

TIME: 5´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class (individual work)

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement

DESCRIPTION:

Activity book, p65. Activity 4. The students can reinforce the spelling of school subjects that they have learnt in this session.

LINGUISTIC INPUT:

Ok we are going to continue with activity book at page 65, activity number 4.
Who wants to start? You? Ok, please come here. What is the first word?...Geography, very good. Repeat all together: Geography. Where can we write Geography? Number 7? Ok, so please complete the word.
The next one please...come here and say and write the next word.

MATERIALS:
Activity book. (digital book)
Digital board.

4 Write the words.

spelling

geographyspanishmusicpeartmathshistoryscienceenglish

1 _ r _

2 m _ _ _ _

3 _ _ _ e _ c _

4 _ i _ _ _ r _

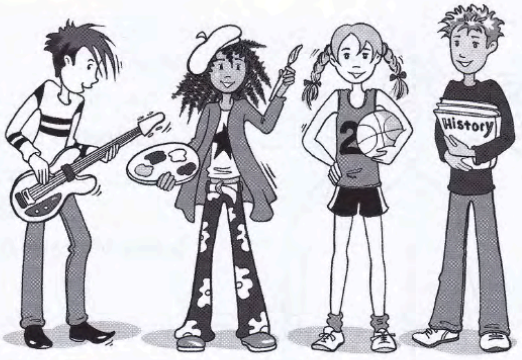
5 _ u _ _ _

6 P. _ .

7 _ _ _ g _ _ _ _ _ _

8 _ _ _ l _ s _

9 _ p _ _ _ _ _



SESSION 3		
	SPECIFIC OBJECTIVES	**CONTENTS**
UNIT 7 **AT SCHOOL**	- Listen and read a story - Understand the use of *was/were good at* and *wasn´t/weren´t good at.* - Understand the use of *there was/there were.* - Practise using the new language. - Review the school vocabulary.	- **Grammar:** Simple past tense of verb to be. (affirmative, negative and interrogative form). - **Review**: School vocabulary - Talking about past facts: I was good at Maths. I wasn´t good at History. Were you good at…? Yes, I was. No, he wasn´t. There was.../There were...
TIME	**ACTIVITIES**	**EVALUATION**
60´	1. Daily Routine 2. The good old days. 3. I was good at... 4. There was... 5. Listen and say who. 6. Write sentences. 7. Complete the sentences.	– Listen and read a story with intonation (act. 2) – Understand the use of was/were good at (act. 3) – Understand the use of there was/there were (act. 4)

ACTIVITY 1: DAILY ROUTINE

TIME: 5´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class

TYPE OF ACTIVITY: Routine

DESCRIPTION:

Introduction of the past simple tense of to be talking about the weather and activities that pupils did last weekend.

LINGUISTIC INPUT:

Hello kids! How are you today? Are you fine?... Me too, thank you.
What´s the weather like today? Today it´s a wonderful day, because it is sunny.
But what about yesterday?...Yes, **It was** rainy.

And what **was** the weather like last weekend?
I was in Madrid last weekend, and it **was** sunny too.
And you? **Were you** in Madrid? No? Where were you last weekend?...Oh, you were (at home/shopping centre...)...Did you have a good time?

MATERIALS:

No specific materials.

ACTIVITY 2: THE GOOD OLD DAYS

TIME: 20´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class

TYPE OF ACTIVITY: Introduction

DESCRIPTION:

1. Listen and read a story with entonation.
2. Read the sentences and write true or false.
3. Review the vocabulary and expressions in the story.

LINGUISTIC INPUT:

1. (Listen and read a story with intonation).

Please open your books at page 52. We are going to read the story three times. First I read the story and you have to pay attention to the intonation, because you are going to read it later. Ok?
(The teacher reads the story with intonation and does mime gestures.)

Now, in groups. Line number 1, you are the boy. Line number 2, you are the father. Line number 3, you are the girl and line number 4, you are the teacher. Ok? Are you ready?.... So, let´s start.

Again, please. But now, you have to change your characters. So, line number 4, you are the boy, number 3 you are ....

2. (Read the sentences about the story and write true or false).

   This exercise is very easy because you understand the story. Don´t you? So, are you ready? Yes? Let´s start.
   Sentence number 1, true or false?... False? Do you agree?...Yes, it is false. It isn´t Art Day at school, it´s Sports Day.
   The next one please, sentence number 2, true or false?...False? Do you agree?...No, we don´t. It´s is true. Finn´s dad sees his old teacher.
   Continue with number 3 please...

3. (Review the vocabulary and expressions in the story, and the teacher explain the new words).

   Ok, pay attention to this expression: I´m coming...What´s the meaning of "I´m coming..."?

   Do you remember the use of must and mustn´t? Yes? So, can you tell your classmates an example?...

   Ancient? It´s something very old. It´s used to talk about past time, for example thousands of years ago...

Strict? The teachers were very strict about the homework and the rules. For example: Your teacher is strict when he says to you: You must be quiet , because if you don´t be in silence, you have to write 20 lines, ok?.

Anything else?...lucky?... Oh, yes If I win the lottery, I am very very lucky.

Pay attention on was, were,... Do you know the meaning? Ok, now we are going to learn it.

MATERIALS:

Computer and projector. Digital board.
Class book. (Digital book).

ACTIVITY 3: I WAS GOOD AT…

TIME: 10´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class

TYPE OF ACTIVITY: Introduction.

DESCRIPTION:

Continue with the story of the previous activity, but in this activity the teacher focus on grammar, past simple of the verb to be in affirmative, negative and interrogative form.
The teacher explains the use of *Was/Were* asking to the students and interacts with them: talking about past facts, using time expressions such *Yesterday, last year, when I was younger….* and using the structure *(I/he/she/you...) was/were good at...*

LINGUISTIC INPUT:

Ok, in the story in picture number 2, we have read: Were you good at school? Yes, I was good at History but I wasn´t good at Maths. So, Finn´s dad had good marks at History and he liked History when he was at school, many years ago. Do you understand? Sure?

So, What about you?. Please, X, now, this course, you are in fourth of Primary, but last year, you were in third of Primary. Ok? ...So, when you were in 3th of Primary, you were good at Science. Is it true?...Yes, it´s true, because you got excellent marks at Science. But, were you good at Maths?...and were you good at English?....Yes! Of course! You were good at Science, Maths, English,...You were good at all the subjects. Congratulations X!!!

Now, please Y, can you tell us if she (pointing to pupil X) was good at Maths? ...Yes?... Yes, she was. And what about you? Were you good at English last year? ...

MATERIALS:

Computer and projector. Digital board.
Class book. (Digital book).

ACTIVITY 4: THERE WAS…

TIME: 10´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class

TYPE OF ACTIVITY: Introduction.

DESCRIPTION:

The teacher explains the use of *There was/There were* asking to the students and interacts with them: describing pictures in the past, using time expressions,...

LINGUISTIC INPUT:

Now, pay attention to the picture number 3 in the story: Finn´s dad says "There weren´t any calculators or computers". Do you think it is true or false?... You have to think that he was at school many years ago, when he was younger, ...then there weren´t any mobile phones, Wii, PSP

I was older than you. Yes?...so, When I was on third of Primary there wasn´t a computer in my classroom. But now, in this classroom there is a computer. Can you see the difference?.
If I say "when I was on third of Primary..." I´m talking about the past, many years ago (*last year,* yesterday,... not now, not at this moment, not at present). Do you understand? Everybody?...Please say if you don´t understand.

So " Today (now, at this moment...) **there is** a ruler in your pencil case". And yesterday, **there was** a ruler in your pencil case too. Do you agree?...Ok, so please say more examples...

MATERIALS:

Computer and projector. Digital board.
Class book. (Digital book).

ACTIVITY 5: LISTEN AND SAY WHO

TIME: 5´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class (individual work)

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement

DESCRIPTION:

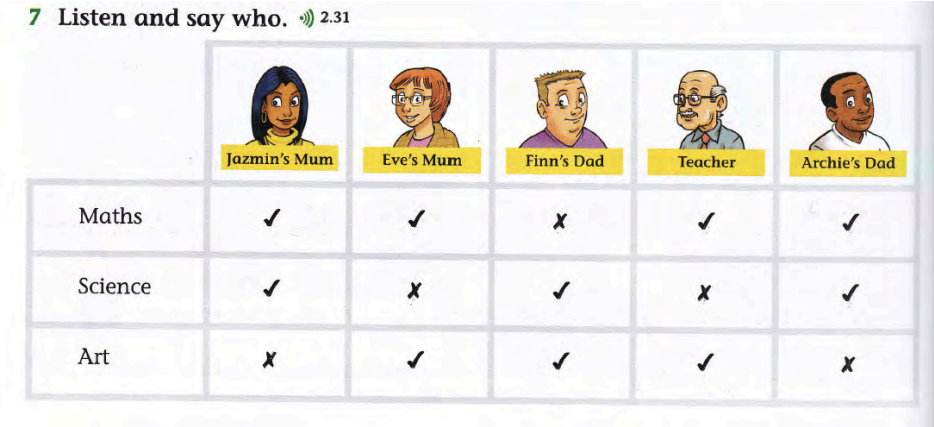
Class Book p.54, activity 7 (listening 2.31). The pupils listen to a conversation about likes and dislikes of people who were at school.

LINGUISTIC INPUT:

Now we are going to listen a conversation and you have to guess who is talking.

MATERIALS:

Computer and projector. Digital board.
Class book. (Digital book).



7 Listen and say who. 2.31

	Jazmin's Mum	Eve's Mum	Finn's Dad	Teacher	Archie's Dad
Maths	✓	✓	✗	✓	✓
Science	✓	✗	✓	✗	✓
Art	✗	✓	✓	✓	✗

ACTIVITY 6: WRITE SENTENCES

TIME: 5´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class (individual work)

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement

DESCRIPTION:

Activity book p.66, activity 5. The pupils read a school report, and they have to write three sentences using *He was/wasn´t good at...*

LINGUISTIC INPUT:

Ok, open your activity book at page 66, activity 5. This is a school report for a boy called Peter with his grades for each subject for the term.

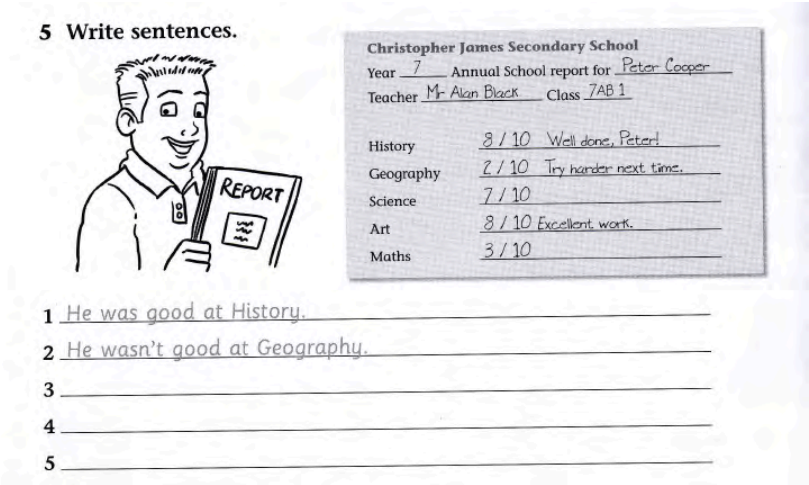
For example, History: 8 out of 10. Is that good?... Yes, it is. So, we write He was good at History.
Another example, Geography: 2 out of 10. Is that good?... No, it isn´t. So, we write He wasn´t good at Geography.

Please X read the rest of the school report for Peter Cooper. ...Thank you!

Now you have time to write three sentences and we are going to correct it later. You have to use *He was good at*...if his grades were good, or *He wasn´t good at*...if his grades weren´t good. Do you understand? Yes? So, let´s start.

MATERIALS:

Computer and projector. Digital board.
Activity book. (Digital book).


5 Write sentences.

Christopher James Secondary School
Year 7 Annual School report for Peter Cooper
Teacher Mr Alan Black Class 7AB 1

History	8 / 10	Well done, Peter!
Geography	2 / 10	Try harder next time.
Science	7 / 10	
Art	8 / 10	Excellent work.
Maths	3 / 10	

1 He was good at History.
2 He wasn't good at Geography.
3 _____
4 _____
5 _____

ACTIVITY 7: COMPLETE SENTENCES

TIME: 5´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole group (individual work)

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement

DESCRIPTION:

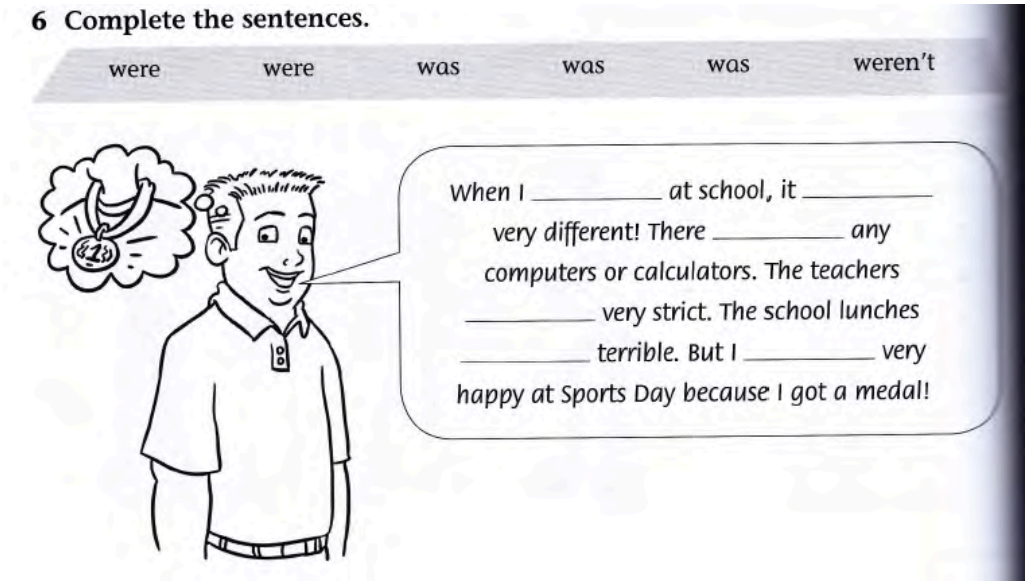
Activity book p.66, activity 6. The pupils read a short text with spaces, and they have to c
omplete it with the right words *(was/were/wasn´t/weren´t)* that they choose from a bank word.

LINGUISTIC INPUT:

Now we are going to do activity 6 at page 66. Please X read the words in the box, and please Y read the first sentence....(The pupils read)...So,What words go in the spaces?...Yes, *was* and *was*. Please, write the words in your activity book.
Please Z, read the next sentence and say the right word....

MATERIALS:

Computer and projector. Digital board.
Class book. (Digital book).



6 Complete the sentences.

were | were | was | was | was | weren't

When I _____ at school, it _____ very different! There _____ any computers or calculators. The teachers _____ very strict. The school lunches _____ terrible. But I _____ very happy at Sports Day because I got a medal!

SESSION 4		
	SPECIFIC OBJECTIVES	**CONTENTS**
UNIT 7 **AT SCHOOL**	- Understand the use of *there was/there were.* - Practise using the new language. - Review the school vocabulary. - Work in groups.	- **Grammar:** Simple past tense of verb to be. (affirmative, negative and interrogative form). - **Review**: School vocabulary There was/There were Place prepositions - Describing pictures using: There was.../There were...
TIME	**ACTIVITIES**	**EVALUATION**
60´	1. Daily Routine 2. Review There was/There were. 3. Find the difference. 4. Spellingcity. Games.	– Use of *there was/there were* (act. 3) – Describe pictures using simple past.(act. 3) – Participate actively in group work (act. 3,4)

ACTIVITY 1: DAILY ROUTINE

TIME: 5´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class

TYPE OF ACTIVITY: Routine

DESCRIPTION:

The teacher do a similar routine everyday: Teacher and students interact using the new language.

LINGUISTIC INPUT:

Hello kids! How are you today?...(Pupils talk about what they did yesterday or something new...)

MATERIALS:

No specific materials.

ACTIVITY 2: REVIEW THERE WAS...THERE WERE

TIME: 10´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement.

DESCRIPTION:

At first, the pupils talk about the magic schoolbag of the first day, using *There was a*...and *there were some*...Then they use the same structure in different situations.

LINGUISTIC INPUT:

I need your help. I can´t find my schoolbag. My schoolbag was on the floor and there were many things inside. Do you remember? There were some pencils. There was a rubber. There was a cat....Really? A cat?....Noooo...
Anything else? Do you remember?...
(Pupils say what they remember, for example: A ruler!. (but if pupils say just the word, the teacher has to correct it to reinforce their learning).... A ruler? Yes, **there was** a ruler.

MATERIALS:

No specific materials.

ACTIVITY 3: FIND THE DIFFERENCE

TIME: 30´

CLASSROOM MANAGEMENT: Group work.

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement.

DESCRIPTION:

With this game the pupils reinforce the use of There was/There were.
Pupils, in groups of five, have to find the differences between two pictures and to make sentences using *There was/There were* and *place prepositions*.
(See the following part, linguistic input, to understand the game rules)

LINGUISTIC INPUT:

Now, we are going to play a game. Pay attention because you have just two minutes to look at Picture 1 on the digital board.
Picture 1 shows a room where there are many objects, and you have to memorise them and its position in the picture. You can´t write on your notebooks.
Do you understand? Yes? So...Ready, Steady, Go!!

(After two minutes...)

Now, make groups of five. The first line: Team 1, the second line: Team 2,....The fith line: Team 5.
Each team have five minutes, just five!, to remember what there were in Picture 1. Each team can write the right words and the place preposition on a sheet of paper.
Do you understand? Yes? So...Ready, Steady, Go!!

(After five minutes...)

Now, look at Picture 2 on the digital board. This picture 2 shows the same room but in Picture 2 there are not many objects as in Picture 1. Can you see the difference? Do you remember Picture 1?...Ok, let´s see...

Each team, in turn, have to say a sentence to describe Picture 1. You have to use the following structure:
In Picture 1, there (was/were) (a/two/...)(dog/cups/...) (on/behind/...) (the floor/the table). Ok?
If the sentence is well done, then you get two points. If the sentence is incomplete or something is wrong, you get one point. A team member can came to the digital board to draw the object in its starting position.
And finally, the team with higher score is the winner.
Do you understand? Everybody? So...Ready, Steady, Go!!

Please, team 1, say your sentence.....Excellent! So, come here and draw the object on the picture please.

MATERIALS:

Pictures number 1 and 2.
Notebook and pencils.
Digital board.

Picture 1

Picture 2

ACTIVITY 4: SPELLING CITY. GAMES.

TIME: 15´

CLASSROOM MANAGEMENT: Group work.

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement.

DESCRIPTION:

Pupils reinforce the vocabulary of the unit while they play interactive games, for example:

1. Hangmouse: Pick the letters that spell the word correctly.
2. Word Unscramble: Click on or drag the letters to the box to correctly spell the word.

LINGUISTIC INPUT:

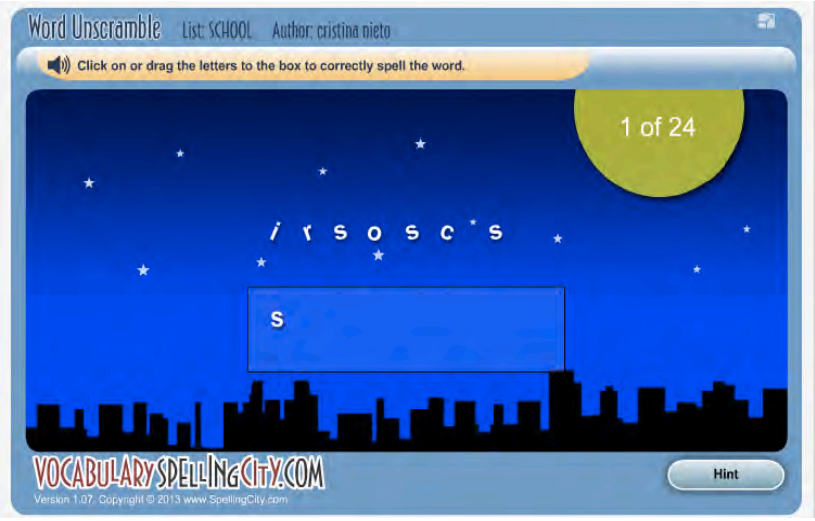
Now, we can play a game. What do you want to play?

Hangmouse? Ok, you know the rules, but to make it a little more difficult you have to say a word that begins with the letter that you pick. For example if you choose letter “r”, you can say “**r**ubber”.

(Pupils play the games in groups of six on the digital board, and the teacher write the score of each team on the blackboard.)

MATERIALS:

A vocabulary list created on the website spellingcity: www.spellingcity.com/crisnieto
Digital board
Blackboard and chalk.



SESSION 5		
	SPECIFIC OBJECTIVES	**CONTENTS**
UNIT 7 **AT SCHOOL**	- Understand the use of *was/were good at...* - Practise using the new language. - Review the school vocabulary. - Work in pairs.	- **Grammar:** Simple past tense of verb to be. (affirmative, negative and interrogative form). - **Review**: School vocabulary (subjects) Was/were good at... (*Were you/Was she*) good at…? (*Yes, I was/No, she wasn´t/*...)
TIME	**ACTIVITIES**	**EVALUATION**
60´	1. Daily Routine. 2. Listen and tick or cross. 3. Read and match. 4. My school Report. (Final Task I)	– Use of *was/were good at...*(act. 4) – Do a School Report (act. 4) – Work and Interact in pairs (act. 4)

ACTIVITY 1: DAILY ROUTINE

TIME: 5´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class

TYPE OF ACTIVITY: Routine

DESCRIPTION:

The teacher do a similar routine everyday: Teacher and students interact using the new language.

LINGUISTIC INPUT:

Hello kids! How are you today?...(Pupils talk about what they did yesterday or something new...)

MATERIALS:

No specific materials.

ACTIVITY 2: LISTEN AND TICK OR CROSS.

TIME: 10´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class (individual work).

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement.

DESCRIPTION:

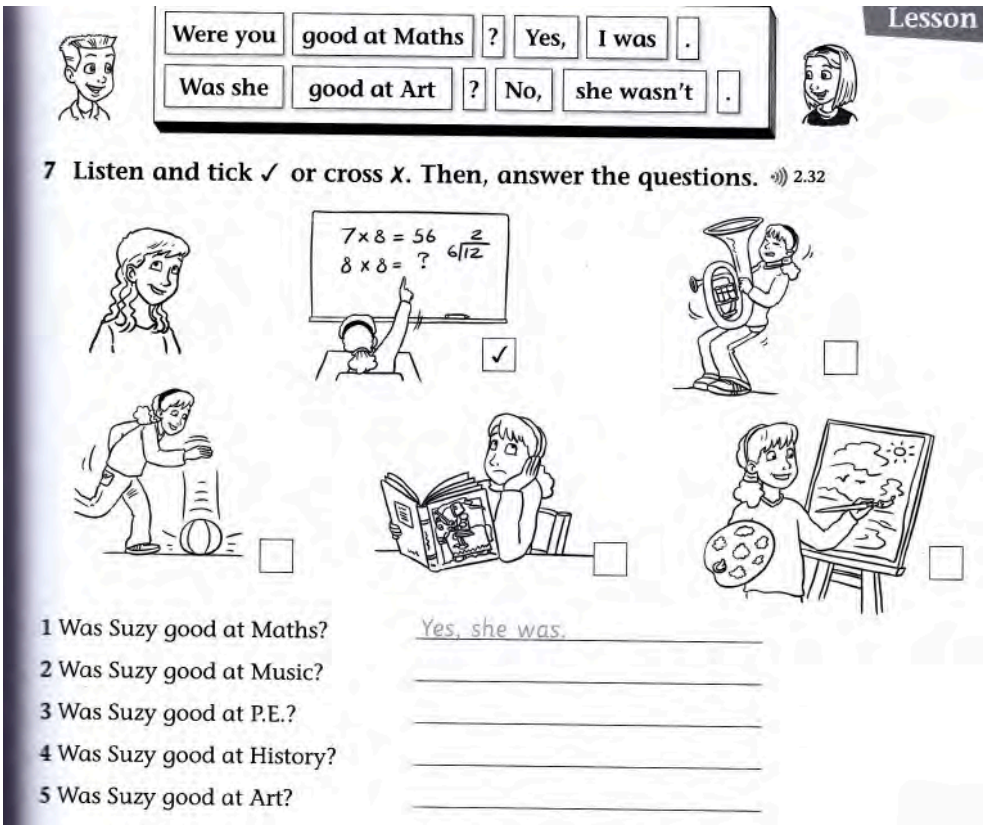
Activity Book p.67, activity 7. Listening 2.32.
The pupils reinforce the use of (*was/were) good at...*in the affirmative, negative and interrogative form. They listen sentences about a girl and they tick or cross and then, they answer the questions.

LINGUISTIC INPUT:

Please open your activity book at page 67, activity 7.
Please X, come to the digital board. You are going to listen a sentence about Suzy. You have to tick or cross the picture and answer the question. Are you ready? Ok, the rest of the class please write on your notebook.
(X do the first on the digital board, and the teacher asks the rest of the class) Do you agree? ...Ok, so X sit down please. Well done!!.
Now Y, the next one please...

MATERIALS:

Digital board.
Activity book (digital book).



ACTIVITY 3: READ AND MATCH.

TIME: 10´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class (individual work)

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement.

DESCRIPTION:

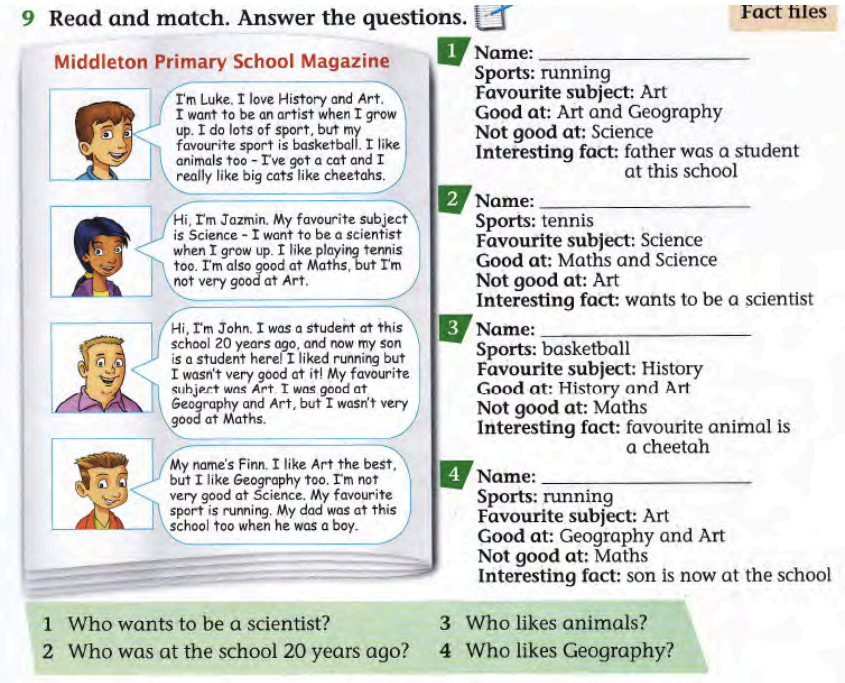
Class book p.55, activity 9.
The pupils read a school magazine page. The teacher shows the pupils how the notes contain all the information in the fact file. The pupils complete the fact files with the right name.

LINGUISTIC INPUT:

We are going to read the school magazine page. I read the first fact file (about Luke) and later you read it again. Ok?
New vocabulary?...Grow up? Ok, When I grow up is the same that "when I was older".So, when I was born, I was a baby. A few years later, I grow up and I was a girl. And now I was a woman. Do you understand?.
Anything else?...
Ok, let´s continue. Fact file number 1, who is it?...Yes, it is Finn´s fact file.
Fact file number 2, who is it?...

MATERIALS:

Class book (digital book).
Digital board.


9 Read and match. Answer the questions.

Middleton Primary School Magazine

I'm Luke. I love History and Art. I want to be an artist when I grow up. I do lots of sport, but my favourite sport is basketball. I like animals too – I've got a cat and I really like big cats like cheetahs.

Hi, I'm Jazmin. My favourite subject is Science – I want to be a scientist when I grow up. I like playing tennis too. I'm also good at Maths, but I'm not very good at Art.

Hi, I'm John. I was a student at this school 20 years ago, and now my son is a student here! I liked running but I wasn't very good at it! My favourite subject was Art. I was good at Geography and Art, but I wasn't very good at Maths.

My name's Finn. I like Art the best, but I like Geography too. I'm not very good at Science. My favourite sport is running. My dad was at this school too when he was a boy.

Fact files

1 Name: _____
Sports: running
Favourite subject: Art
Good at: Art and Geography
Not good at: Science
Interesting fact: father was a student at this school

2 Name: _____
Sports: tennis
Favourite subject: Science
Good at: Maths and Science
Not good at: Art
Interesting fact: wants to be a scientist

3 Name: _____
Sports: basketball
Favourite subject: History
Good at: History and Art
Not good at: Maths
Interesting fact: favourite animal is a cheetah

4 Name: _____
Sports: running
Favourite subject: Art
Good at: Geography and Art
Not good at: Maths
Interesting fact: son is now at the school

1 Who wants to be a scientist?
2 Who was at the school 20 years ago?
3 Who likes animals?
4 Who likes Geography?

ACTIVITY 4: MY SCHOOL REPORT (Final Task I)

TIME: 30´

CLASSROOM MANAGEMENT: Pair work.

TYPE OF ACTIVITY: Reinforcement (Final task I).

DESCRIPTION:

The pupils work in pairs to do their school report of the last year, when they were in 3th of Primary.
In pairs, one student ask his/her peer: What´s your name? What´s your favourite subject? and Were you (good/very good/not good) at (*Subject*)? . They fill the school report with the stickers (Smiling face/...) depending on the answers.

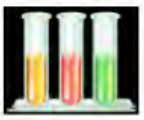
LINGUISTIC INPUT:

Now we are going to work in pairs and describe how good were you at English/Science/Maths/Spanish in last year's course using "I was good/I wasn't good at...and describe your collegue's aptitudes using "you was","you wasn't".
I'm going to give you a card and four circle stickers.
Everyone will fill out the card with your peer´s information.
At the top of the card you have to fill in your peer´s name and his/her favourite subject in 3rd of Primary.
Below the name there are some pictures and besides each picture there is a blank square.
You have to ask your peer how good was he at that subject, stamp the stick in each blank square and draw a face representing how good were your peer. Do you understand?
For example, If he was very good at English you have to draw a similing face on the stickers, if your peer was good a no smiling face, and if he/she was not good you have to draw an angry face. Ok?
So, are you ready? Let´s start.
.....
Have you finished?
Ok, now the first pair come here and talk about your school reports.

MATERIALS:

26 Cards (own creation)
Stickers and pencils.
Instructions to fill the school report.
Computer and projector.
Digital board.

Name:		Favourite Subject:	

Name:		Favourite Subject:	
			

SCHOOL REPORT CARDS

My School Report

NAME		FAVOURITE SUBJECT	

- **Were you** good at English?

- Yes, **I was** very good at English.
- Yes, I was good at English.
- No, **I was not** good at English.

SB : **Very good**
NT / B : **Good**
SF / INS: **Not good**

INSTRUCTIONS TO FILL IN THE SCHOOL REPORT (Notebook file)

SESSION 6		
UNIT 7 AT SCHOOL	**SPECIFIC OBJECTIVES**	**CONTENTS**
	- Participate actively in the Class Survey. - Practise the new language. - Do correctly the Final Test.	- Vocabulary related to school (places, subjects, classroom objects) - Grammar: Past simple tense. - Structures: On (Monday) I have got (Maths) at (half past twelve). There was/There were... (I/You..) was good at...
TIME	**ACTIVITIES**	**EVALUATION**
60´	1. Daily Routine. 2. A class survey (Final Task II) 3. Final test.	**EVALUATION OF THE UNIT**

ACTIVITY 1: DAILY ROUTINE

TIME: 5´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class

TYPE OF ACTIVITY: Routine

DESCRIPTION:

The teacher describe the tasks of the day.

LINGUISTIC INPUT:

Good morning! How are you today? ....Nervous? Why?...Don´t worry. It´s very easy if you have studied...Isn´t it? .....

MATERIALS:

No specific materials.

ACTIVITY 2: A CLASS SURVEY (Final Task II)

TIME: 20´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class.

TYPE OF ACTIVITY: Interdisciplinary (Final task II)

DESCRIPTION:

A class survey about the favourite subject and the grades/marks that they got in 3rd of Primary.
Graphic representation on an Excel Template.
Talk about the results of the survey and explanation of the graphics, connecting with their mathematical knowledge.

LINGUISTIC INPUT:

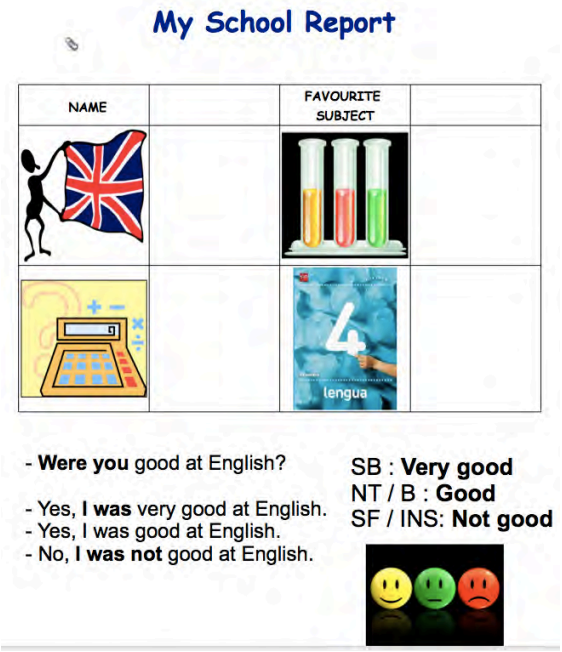
Ok, now we are going to end the Final Task. It is a class survey? Do you Know what is a survey?....
(The teacher explains to the students what a survey is.)
You have to take off your School Reports.
I need three volunteers.
Please X ask to your partners: how many people were good/very good/not good at English?
Please Y count the people that were good/very good/not good at English?
Please Z fill in the template to see the graphics.
.....
Now, with other subject?

Please, now I want to know how many people wrote on their school reports English as the favourite subject. ...

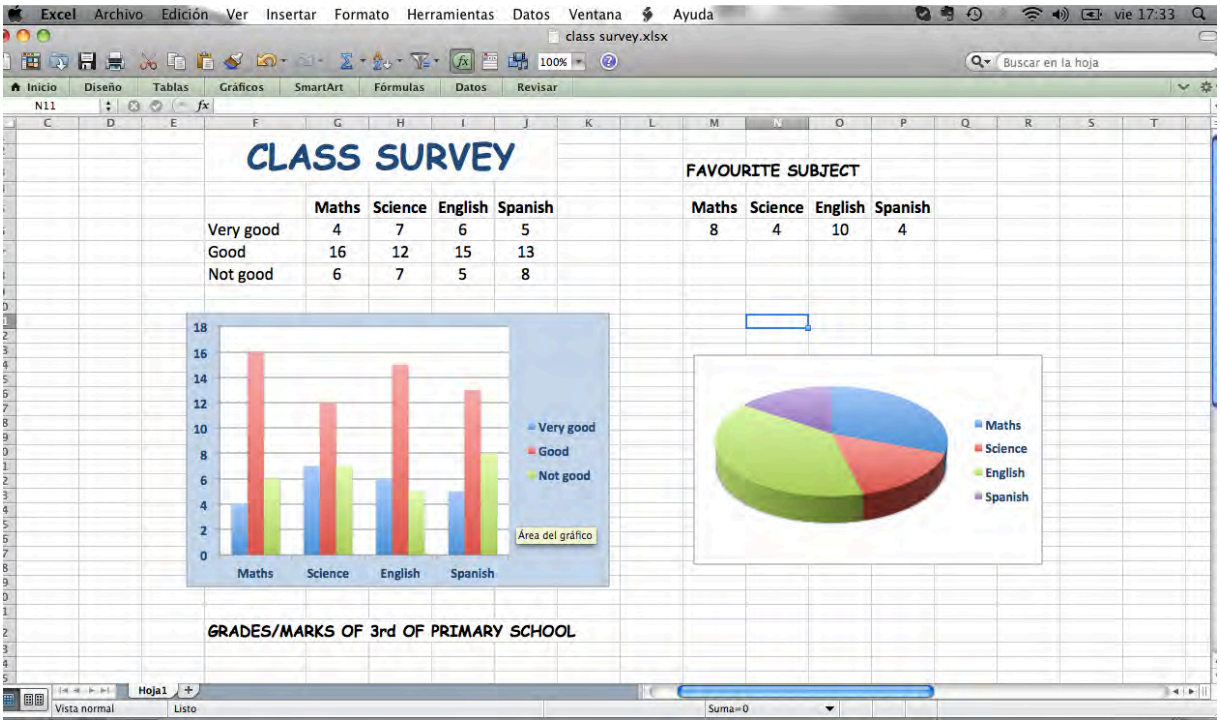
MATERIALS:

School Reports (Session 5- My School Report (Final Task I)
Excel template (own creation).
Computer and projector.
Digital board.

1. **Click on the clip and do the class survey**



2. **Graphic representation of the class survey**



ACTIVITY 3: FINAL TEST

TIME: 35´

CLASSROOM MANAGEMENT: Whole class (individual work)

TYPE OF ACTIVITY: Final test.

DESCRIPTION:

The teacher read the final test in order to answer what the pupils don´t understand.

MATERIALS:

Final test. 26 copies

English 4th of Primary

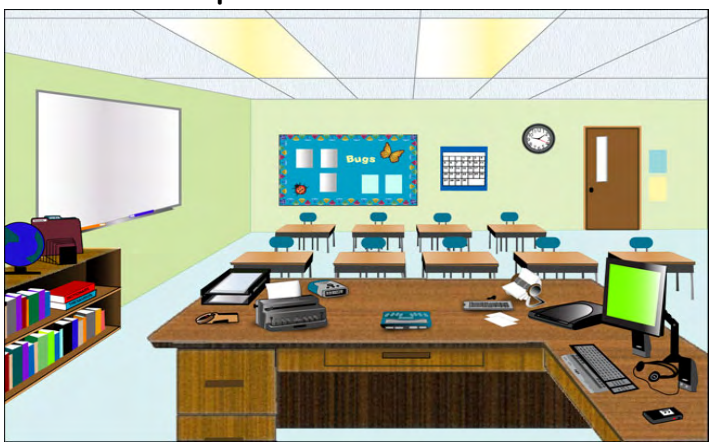
Name and Surname: _____ **Date:** _____

1. **Vocabulary. Dictation.**

2. **Vocabulary. Complete the sentences:**

The …… is used for drawing on the blackboard.
We go out to the …… to play with our classmates.
A …… looks like a small church.
We play tennis on a tennis ……..
Use the …….. to draw a ten centimeter long line.
In …….. we learn about living and non-living things.
There are two microscopes in the ……
My favourite subject is …… I want to be an artist when I grow up.

3. **Look at the picture and complete the sentences to describe the classroom.**



When I was in third of Primary....

_____ a printer _____the teacher´s table.
_____ many books _____the shelves.
_____ a clock _____the calendar and the door.
_____ a board _____the calendar.
_____ nine desks _____the teacher´s table.
_____ a digital board _____ the wall.

4. Match the questions with the answers

1) Where was Alice yesterday?
2) What was the weather like yesterday?
3) How was Mary last night?
4) Was your mother sick yesterday?
5) Where were you yesterday evening?
6) Who was that old woman?
7) Where was your father last weekend?
8) How was the movie?
9) Why weren't you at work yesterday?
10) Was the weather sunny last weekend?

a) I was sick.
b) She was happy.
c) It was boring.
d) Yes, she was.
e) She was at work.
f) No, it wasn't.
g) It was sunny.
h) I was in Madrid.
i) He was in Spain.
j) She was my aunt.

5. Write sentences using these words:

1. There were/ chairs

   ……..

2. wasn´t/ shopping centre

   ……..

3. was good/ last year

   ……..

4. were/ library

   ……..

6. Dictation

……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..

Vocabulary Dictation

1. Words:

Main entrance	Reception
Chapel	Theatre
Highlighter	Scissors
Court	Science
Gymnastics room	Sharpener

6. Sentences:

- What was there in the library?
- When I was younger, there weren´t any computers in my classroom.
- My grandfather was very good at History when he was at this school.
- His favourite subject was Spanish.
- Have you got Maths on Monday?

VI. ANEXO: UNIDAD DIDÁCTICA Y MATERIALES UTILIZADOS

VI.1. CLASSROOM GROUP FEATURES

This Unit has been designed to be applied to two groups of students in the third year of primary education:

- 3 º A is the class of my tutor. It has 27 pupils aged between 8 and 9 years old. There are two learning rates clearly marked in the classroom, so it is necessary to take into account the diversity treatment.
- 3 º B is a classroom of 21 students with the same ages that the previous group with a more equal rate of working but with some clear cases of students apart from the rest in their teaching process.

These children, and due to the stage where they are located, have specific psycho-evolutional characteristics that are essential to know for my educational intervention. The most significant are:

- children are in the stage of concrete operations, reach manipulating objects and language concepts, but are able to form progressively increasingly abstract concepts. Proficiently handle symbols replacing things. Begin to engage in systematic reflection (sort, classify, compare)
- they like to play and interact with their peers, they are easy to stimulate: all interested and his relationship with the teachers not difficult: obey and cooperate as proposed to them.

VI.2.TIMETABLE

	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
09: 00 – 10: 00					
10:00 – 11:00					
11: 00 – 12:00	English 3ªB	English 3ªA	English 3ªB	English 3ªA	English 3ªB
12:00 – 12:30	B	R	E	A	K
12:30 – 13:30	English 3ªA				
13:30 – 13:55					

VI.3. GENERAL UNIT BOARD

LEVEL	3th of Primary Education.
GENERAL OBJECTIVES (RD 40/2007)	The Royal Decree of Minimum Education establishes that the objective of the teaching of a foreign language during this stage will be the development of the following abilities, and in this Unit **SS should be able to:** 1. To Listen and understand messages in different oral interactions, using the transmitted information to do tasks in relation to their experiences. 3. To Express themselves and interact orally in habitual and simple situations, which have a known content and development, using verbal and non-verbal processes and adopting an attitude of respect and cooperation. 4. Reading and understanding various texts, related to their experience and hobbies, texts to extract general and specific information in accordance with a specific purpose. 6. To Learn to use the means around them with progressive autonomy, including new technologies so as to get information and communicate themselves in the foreign language. 8. Show a receptive, interesting and confidence attitude in their own learning capacity to learn and use the foreign language.

SPECIFIC OBJECTIVES	**SS should be able to:** • Understand the topic of the unit. • Understand, become familiar and learn vocabulary for sports. • Do simple communicative exchanges to practice structure, expressions and vocabulary of unit. • Categorize sport vocabulary. • Understand oral interventions and use the language to produce outputs. • Listen, read and understand a story about sports. • Do written communications and activities. • Understand the use of do/play + sports. • Recognize present simple in written and oral messages and practice with it. • Read and understand signs and notices. • Understand the importance of following instructions. • Differentiate between prices, ages, times. • Learn, sing and act a song about instructions and obeying signs. • Work in team. • Answer correctly to the test. • Participate actively at the parade.

CONTENTS (by contents blocks)	BLOCK 1: LISTEN, TALK, COMMUNICATION. - listen sports vocabulary. - listen and relate sentences and pictures. - listen and understand oral information and produce answers. - understand a gestural message. - listen oral activities and be able to complete them. - do simple communicative exchanges. - expose oral information about sports, by mime. - understand and follow instructions. - work in team. BLOCK 2: READ AND WRITE. - classify sport by defined categories. - decode symbols, complete words and relate with the correct picture. - read and understand the story of the Unit. - recognize sentences on the story. - analyze a board, read and complete activities. - read sentences and say true or false. - read advertisements and notices and answer comprehension questions. - recognize and differentiate prices, ages, times. BLOCK 3: CONCEPTS. - sport vocabulary. - communicative structures: present simple. - functions: show when things happen; ask and answer about activities; express obeying instructions.
TIME	Seven one-hour sessions.

ACTIVITIES	1. Daily and final routines. 2. Connecting with previous knowledge. 3. Magic bag. 4. Presentation of vocabulary by flashcards and the meaning by mime gestures. 5. Presentation final task. 6. Review with Smart board activities. 7. Label the pictures. 8. Listening 9. Time for teams (1). 10. Test vocabulary. 11. Card game. 12. Activity number 6 (Activity book, page 66). 13. Activity number 5 (Activity book, page 66). 14. Time for teams (2).	15. Activities number 1 and 2 (Activity book, page 66). 16. Get moving! 17. Activities number 7 and 8 (Activity book, page 67). 18. Time for teams (3). 19. Checking activities 7 and 8. 20. The museum of the signs. 21. Activity number 9,Classbook, page 55. 22. Checking number 5, Activity book, page 66. 23. Activities number 12 and 13(Activity book, page 69). 24. Photograph presentation (ages, times, ages). 25. Let’s sing a song. 26. Time for teams (4). 27. Final test. 28.The Olympic Parade.

EVALUATION	**SS will be able to:** • listen and understand oral interventions. • understand the meaning of sports vocabulary and reproduce it. • work with sports vocabulary. • match pictures and names at sports vocabulary. • listen and read the story, understand it and participate and answer correctly at listening activities. • write correctly sports vocabulary. • understand written messages at the test. • understand verbal structures. • complete correctly activities categorizing and identifying • participate active and correctly in the checking . • participate actively at the museum of the signs, using oral structures, understanding oral and written instructions, reproducing corrects instructions, following instructions. • differentiate numbers as prices, as times and as ages. • participate actively singing the song, relating mime and meaning. • participate actively in team work.
KEY COMPETENCES	1. LINGÜISTIC COMPETENCE: the Unit uses language as tool for oral and written communication. It requires knowledge of vocabulary and functional grammar and an awareness of the main types of verbal interaction and registers of language. 2. DIGITAL COMPETENCE: in this Unit, SS use new technologies trough digital book and activities offered by editorial website. 3. LEARNING TO LEARN AND SENSE OF INITIATIVE AND ENTREPRENEURSHIP: SS promote their own autonomy and develop skills to use in their learning process trough strategies which promote responsibility, perseverance and critical attitudes. 4. SOCIAL AND CIVIC COMPETENCES: the Unit shows the importance to respect the rules and promotes the opportunity to know another culture trough the use of a foreign language.
DIVERSITY	In order to deal with the diversity, I suggest at the Unit several strategies: - use of repetition. - use of mime and a lot of visual resources. - multidimensional tasks (tasks with different levels of difficulty to the different levels of the students, with several steps). - team work (SS help each other in order to get the team task). - use of mother tongue.

VI. 4. BOARD BY SESSIONS

SESSION 1:

1		
	SESSION 1	
UNIT 7: AT THE SPORTS CENTRE	**OBJECTIVES**	SS should be able to: • Understand the topic of the unit. • Become familiar with vocabulary for sports. • Understand oral interventions and produce outputs.
	CONTENTS	• Sports vocabulary: football, baseball, basketball, chess, gymnastics, hockey, judo, table tennis, tennis, volleyball, badminton, rugby, handball, cycling, swimming, surfing, karate, running. • Review food vocabulary.
	ACTIVITIES	1. DAILY ROUTINE. 2. INTRODUCTION ACTIVITY: connecting with previous knowledge. 3. REINFORCEMENT ACTIVITY: magic bag. 4. REINFORCEMENT ACTIVITY: presentation of vocabulary by flashcards and the meaning by mime gestures. 5. WARM UP ACTIVITY: presentation final task. 6. FINAL ROUTINE: seven.
	TIME	One-hour session = 5’ + 10’ + 15’ + 15’ + 10’ + 5’
	EVALUATION (criteria and relation with activities)	• listen and understand oral interventions from the teacher (activities 1 and 6 (routines) and activities 2,3,4,5) • understand the meaning of sports vocabulary and is able to reproduce it (activities 3,4). • understand input and produce output (during all the session).

5'. DAILY ROUTINE.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

This routine is the same that my teacher does during the rest of the year:

Hello boys and girls! How are you?

- ***(What's your name? My name is…)***
- ***What's your dad's name? My dad's name is…***
- ***How old are you? I'm …. years old.***
- ***How many brothers and sisters have you got?***
- ***Did you brush your teeth this morning?***
- ***Did you wash your hands this morning?***
- ***Did you comb your hair this morning?***
- ***What's the weather today?***

Are you ready to start enjoying? Ready, steady, go!

Now, take your notebook and write the date of today. Today is…

And write too the title of the new Unit: Unit 7. AT THE SPORTS CENTRE.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class

MATERIALS: no specific material.

10'. INTRODUCTION ACTIVITY: CONNECTING WITH PREVIOUS KNOWLEDGE.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

To start with the topic, I connect with the previous knowledge of the students about sports through questions that allow them to participate, principally easy questions in order to reach all the students, but with the possibility of higher levels.

- ***Do you know what are sports? What sports do you know?***
- ***Do you know basketball? Do you know football? Do you know volleyball?***
- ***What sports do you play? What's your favourite sport?***

To continue with this connection we are going to do an activity in the Smart board, and to complete it some of the students have to participate.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class

MATERIALS: no specific material.

15'. REINFORCEMENT ACTIVITY: MAGIC BAG.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

At the beginning of this activity, I start with a review of topics previously studied and then, I lead my input through the new vocabulary to teach. With this kind of activity, I hope students explore the meaning before to know the name of introduced objects, and then, relate name and meaning.

Look what I have, it is a magic bag! What do you think it will be inside? Do you think it could be animals? A crocodile, a dog, perhaps? No… the bag is not big enough, it is small to be inside a crocodile, for example, really? What do you think? Yes or no? Let's continue thinking… Do you think it could be vegetables in the box? Rice, broccoli, asparagus, potatoes… Or some fruit? Strawberries, bananas…

Let me see. I am going to have a look at the bag, ok? Oh! What a surprise! I am waiting for something different, what do you think it could be?

I need a helper to help me. Who wants to help me? You? Thank you! Please, can you look at one of the things in the bag? Only look at, don't take yet… Oh, do you expect something like that? Or do you expect something different? Please, take one of the things of the bag and show it to your classmates….

Oh, it is a ball! What sport uses this ball? It is a football ball! We use it to play football. Who has a football ball like this? Ok, let's go to put in the blackboard this card.

Let's continue. Please, another volunteer. Take one of the things in the bag. It is a…. *. What sport do you play with this ball/piece/object? We use it to play…*

****Ball of: football, basketball, volleyball, tennis, table tennis, badminton, gymnastics, rugby.***

****Piece of: chess (Queen and King)***

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class

MATERIALS: real material: a bag; balls of: football, basketball, volleyball, tennis, table tennis, badminton, gymnastics, rugby, golf; pieces of chess; a chessboard; a golf stick; a table tennis bat; a badminton racquet; a swimming-pool cap; a karate/judo belt.

15'. REINFORCEMENT ACTIVITY: PRESENTATION OF VOCABULARY BY FLASHCARDS AND THE MEANING BY MIME.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

At the same time I introduce the vocabulary with the magic bag, I am going to stick the flashcards with the vocabulary in the blackboard. Then, the students will copy the words at their notebooks and, when they finish, I explain them the meaning of unknown words by mime. At the end, we will repeat the meaning of the new words by mime, all together and paying attention on phonetics.

FOOTBALL	BASEBALL	BASKETBALL
CHESS	GYMNASTICS	HOCKEY
JUDO	TABLE TENNIS	TENNIS
VOLLEYBALL	BADMINTON	RUGBY
HANDBALL	CYCLING	SWIMMING
SURFING	KARATE	RUNNING
GOLF	BOXING	SKIING

Ok, that's right. Time is over. Now, let's read the words and highlight those words you don't know or understand.

Do you know all of them? What is football? How do you play football? Please, everybody stand up! That's right! And, what about basketball? Excellent! Do you know…?

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class

MATERIALS: sports flashcards (done by me).

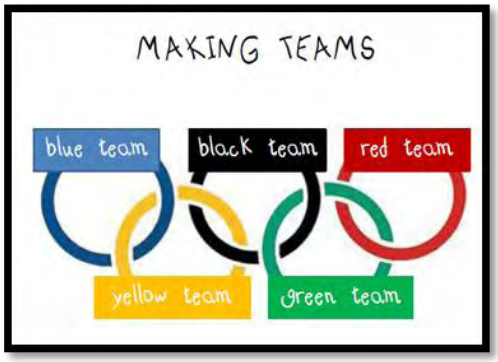
10'. WARM UP ACTIVITY: PRESENTATION FINAL TASK.

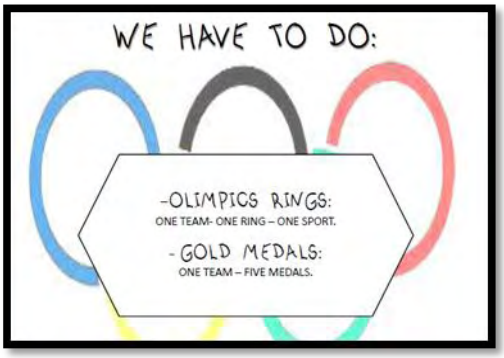
DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

With this presentation, I explain, in a visual way, the final task to the students. At the end of the unit, they have to show all they have learnt in a parade. They walk by teams of four or five students and, then to choose a sport, they have to expose something about it.

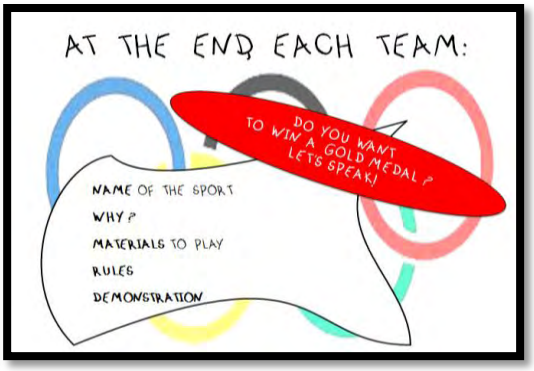
Boys and girls, at the end of next week we are going to do an Olympic parade. Do you know what is a parade?

This is an Olympic parade! It is a walk of people showing the flags of their country in the Olympics Games, because in the Olympics Games there are a lot of countries competing in different sports.





To prepare our parade, first of all we are going to create teams. These teams will be: blue team, black team, red team, yellow team and green team. Each team has to create their own Olympic ring and to try to win a gold medal.



Each team will choose a sport to introduce at the parade. And the components of the team have to try to speak about it in order to win their own gold medal. To win you have to speak. I explain you how the next day.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class

MATERIALS: power point presentation about final task.

5'. FINAL ROUTINE: SEVEN.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

It is a very short clapping game, when the children sing at the same time that they clap and count until seven. The level of difficulty increases.

Come on, first of all, you have to repeat my movements and try to remember them… one, two, three, four, five, six, seven (again)…. (Children and teacher do). Tomorrow I will show you a new movement, a new and more difficult movement.

See you tomorrow/next day….

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class

MATERIALS: no specific material.

SESSION 2:

2		
	SESSION 2	
UNIT 7: AT THE SPORTS CENTRE	**OBJECTIVES**	SS should be able to: • Review sports vocabulary. • Listen to a story. • Read a story. • Practice sports vocabulary in the story and with the classmates. • Work in team.
	CONTENTS	• Review sports vocabulary. • Review animal vocabulary. • Review present simple at affirmative, negative and interrogative form: I don't play basketball; I play tennis; Do you play chess?
	ACTIVITIES	1. DAILY ROUTINE. 2. INTRODUCTION ACTIVITY: review with Smart board activities. 3. REINFORCEMENT ACTIVITY: label the pictures. 4. REINFORCEMENT ACTIVITY: listening 5. WARM UP ACTIVITY: time for teams. 6. FINAL ROUTINE: seven.
	TIME	One-hour session = 5' + 10' + 10' + 15' + 15' + 5'
	EVALUATION **(criteria and relation with activities)**	• work with sports vocabulary (activity 2). • match pictures and names at sports vocabulary (activity 3) • listen and read actively the story, understand it and participate and answer correctly at listening activities (activity 4). • participate actively in team work (activity 5).

5'. DAILY ROUTINE

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Every day I repeat the same routine that I explained in the first session.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: no specific material.

10'. INTRODUCTION ACTIVITY: REVIEW WITH SMART BOARD ACTIVITIES.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

In order to review and go deeper with previous day contents, I use the Smart board with an activity of the digital book. This activity consists of choosing, from several options, only the correct photograph which was a sport. In order to get bigger the difficulty level, I ask the students, when they say their election, to say what sport they have chosen.

Look at these pictures, What can you see? Houses? Foods? Animals? Sports? Please, X come here and point to a sport. Very good! Can you say us what sport is? Do you know the name? Excellent! And, do you know to play? Can you do a demonstration?

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: digital book and Smart board.

10'. REINFORCEMENT ACTIVITY: LABEL THE PICTURES.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

I give the students this test. They do it at the classroom and I will use it to evaluate the acquisition of the new concepts worked the previous day. They only have to identify the sports and relate it with the number in the list.

Now, I am going to give you this game. You have look at the pictures and think what sport is. Then, you have to look for the sport at the list and put the name with the correct picture. Have you understood? Are you sure? Everybody? Ok, ready, steady, go!

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: test.

15'. REINFORCEMENT ACTIVITY: LISTENING.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Students listen the listening of the Classbook. At the first time, they listen with the book closed and the digital book open at the class.

Please, close your Classbook and listen to the story. Are you ready? Everybody in silence… we start

Then we are going to do a second listening with the books open while they follow the comic on their Classbook.

Now, please, open your Classbook at page fifty two. We are going to listen and to read the story.

Then, we work about the activity that the book suggests. It consists of relating a sentence with a frame of the story. First of all, I explain that each sentence refers to a particular frame in the story and I ask the pupils to identify each sentence and relate with a frame. But, previously, I ask to the students for the unknown words and try to explain them through mime and drawings.

Have you understood all the words? Please, tell me if you don't know something.

….

Ok, now, we are going to read this sentence…… Could it refers to picture number one? What do you think?

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: digital book and Smart board.

15'. WARM-UP ACTIVITY: TIME FOR TEAMS

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

This activity is time to start to prepare the parade. At the first day, they only have to create the team and to choose the sport to talk about at the parade. If there is time enough, they can to start to do the ring (I give them the materials).

In one class, there are groups previously created.

But in the other class I use a game in order to create them: CAN YOU FIND ME?

Children received papers with an animal name. They have to localize the rest of the students with the same animal, but they cannot talk. They only can make sounds and try to find the rest of the team.

Now, I am going to give you a paper. It has a surprise. You have to read it and not say anything to anybody. It is a secret…. Then, very slowly, we are going to stand up and start to do the sound that our paper says. For example, if my paper says DOG I have to say GUAU, GUAU. Or if

my paper says CAT I will say MIAU, MIAU. Have you understood? Everybody has understood? Everybody is ready? Ok, ready, steady, go!

After to do the teams:

Well, now we have created the teams. You are going to do the blue team, this cardboard is for you, to do the ring. And you are going to do the green team, please, take your cardboard…. (the five teams). Each team has to name a person who save the cardboard, ok? Please, talk about it. A person to save the ring.

Today we have to choose a sport to talk about at the parade. You have to agree with your classmates and, when you know, say the sport to me. For example, red team can talk about basketball, green team about swimming….Have you understood? Everybody has understood? Are you sure? Really?

(Teacher assigns places to work at the class)Blue team, please, come here. Green team put there. Red team here, this place…..Are you ready? You can start when you want.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class at the beginning. Groups of four/five at the end.

MATERIALS: paper with animal names. Blue, red, green, yellow and black cardboards. Pencils and scissors.

5'. FINAL ROUTINE: SEVEN

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Every day I repeat the same routine that I explained in the first session.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: no specific material.

SESSION 3:

3		
	SESSION 3	
UNIT 7: AT THE SPORTS CENTRE	**OBJECTIVES**	SS should be able to: • Understand the use of do/play + sports. • Practice using the new language. • Review sport vocabulary. • Practice present simple in the interrogative and affirmative form. • Work in team.
	CONTENTS	• Structure: do/play + sports. • Sports vocabulary. • Review present simple at affirmative, negative and interrogative form: I don't play basketball; I play tennis; Do you play chess?
	ACTIVITIES	1. DAILY ROUTINE. 2. INTRODUCTION ACTIVITY: test vocabulary. 3. REINFORCEMENT ACTIVITY: card game. 4. REINFORCEMENT ACTIVITY: number 6 (Activity book, page 66). 5. REINFORCEMENT ACTIVITY: number 5 (Activity book, page 66). 6. WARM UP ACTIVITY: time for teams. 7. FINAL ROUTINE: seven.
	TIME	One-hour session = 5' + 15' + 15' + 5' + 5' + 10' + 5'

	EVALUATION **(criteria and relation with activities)**	• write correctly sports vocabulary (test, activity 2). • understand written messages at the test (test, activity 2). • participate actively at card game (activity 3). • understand the structure do/play + specific sport and reproduce it correctly (activity 3, 6, 5). • complete correctly activities (activity 4,5) . • participate actively in team work (activity 6).

5'. DAILY ROUTINE:

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Every day I repeat the same routine that I explained in first session.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: no specific material.

15'. TEST VOCABULARY

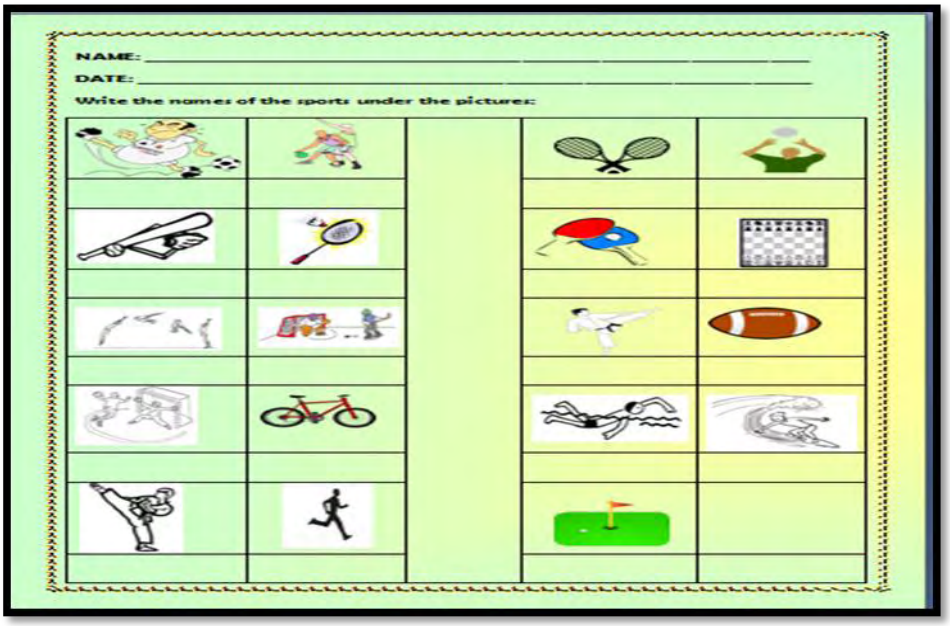
DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

I prepared this test in order to evaluate writing skills. It consists of identify sports and write the name under the picture.

Now, we are going to do this test. You have to complete it, putting the name of the sport under the picture. Come on! It is very easy! Have you understood? Are you ready?

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: copies of test.



15'. INTRODUCTORY ACTIVITY: CARD GAME

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

With this game, I explain the grammar in an inductive way. I introduce the students a range of cards. These cards are a puzzle. The cards have written DO and PLAY and some sports in one side and, on the other side, they have a drawing (flowers or stars). Students have to relate verb DO or PLAY and a specific sport. If the combination is correct, first of all the pieces of the puzzle will fit and, second, on the other side will be the same drawing at the two pieces of the cards. And different drawing if they are wrong and students have to think more time. Only flowers or only stars if it is correct, and a mixture of both if it is not correct.

I have a puzzle. But I don't have to do it. Can you help me? I have a piece which says DO. And another one which says PLAY. They have different color, one is blue and one is red. Besides, I have some pieces with the name of some sports: chess, judo, tennis and gymnastics.

I know that I have to join DO with some sports and PLAY with others in order to get the puzzle. What do you think? I Know, too, if the combination is correct, at the other side we look at flowers or stars. But if we see flowers and stars, the combination is not correct. Do you want to help me? Yes?

I have DO. Do you want to put the tennis piece? Yes? What do you think is correct? It does not fit... Look at the other side. What can we see? Flowers and stars... Oh, it is not correct, we have to choose another piece! What about judo? What do you think? And what can you see at the other side? Only flowers? It is correct! Well done!

We repeat the input with all the combinations to get all the structures.

Ok, what have you learn? Please, take your notebook and write the date of today in a new sheet of paper. Today is….

Then, let's copy this sentence:

"En ingles, como en español, utilizamos el verbo DO para expresar hacer algún deporte. Y el verbo PLAY para decir jugar a algún deporte" (esta parte se les da en lengua materna para asegurar la comprensión y para equiparar el conocimiento en todos los alumnos del aula, evitando que ninguno se quede fuera. Como he dicho en otras ocasiones, hay varios ritmos de aprendizaje en el aula)

DO — *JUDO*, *GYMNASTICS*

PLAY — *TENNIS*, *VOLLEYBALL*, *CHESS*

At the end I present this picture to read:

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: cards, blackboard or Smart board.

5'. REINFORCEMENT ACTIVITY: Nº6, pg 66 (Activity book)

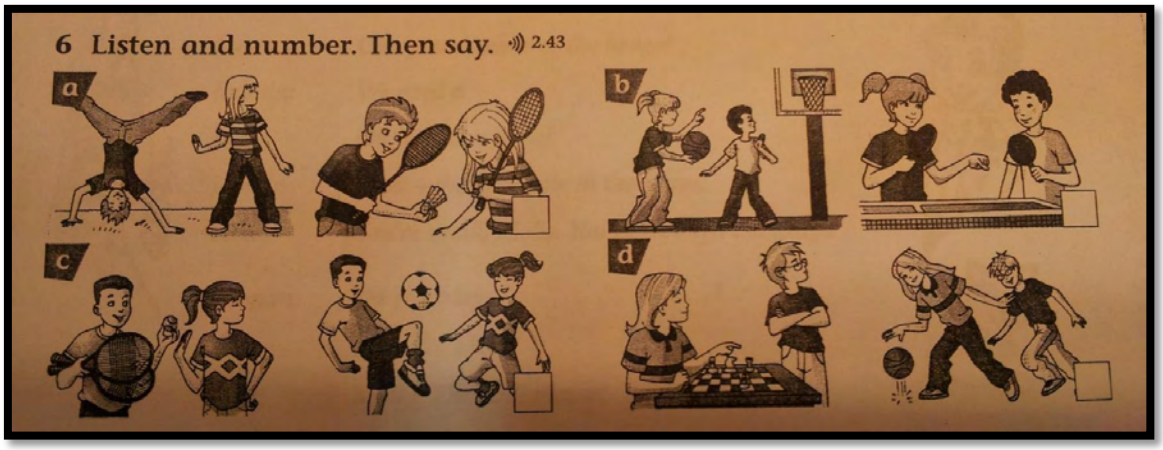
DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

We do this activity in the textbook in order to fix the new concepts and vocabulary worked. Children have to listen and number each of the pictures in the cartoons, finding it after the conversation of the listening.

Please, open your Activitybook at page sixty six. Look at the pictures in exercise number 6. Listen and put the number at the correct picture. For example, at the first picture she plays basketball but don't play chess. When you listen the correct sentence, put the number. (Pointing to each of the pictures) What sport is it? Ok, well done! You know all the sports so we can start. Let's try!

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: Activity book and CD.



5'. REINFORCEMENT ACTIVITY: Nº 5, pg 66 (Activity book)

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

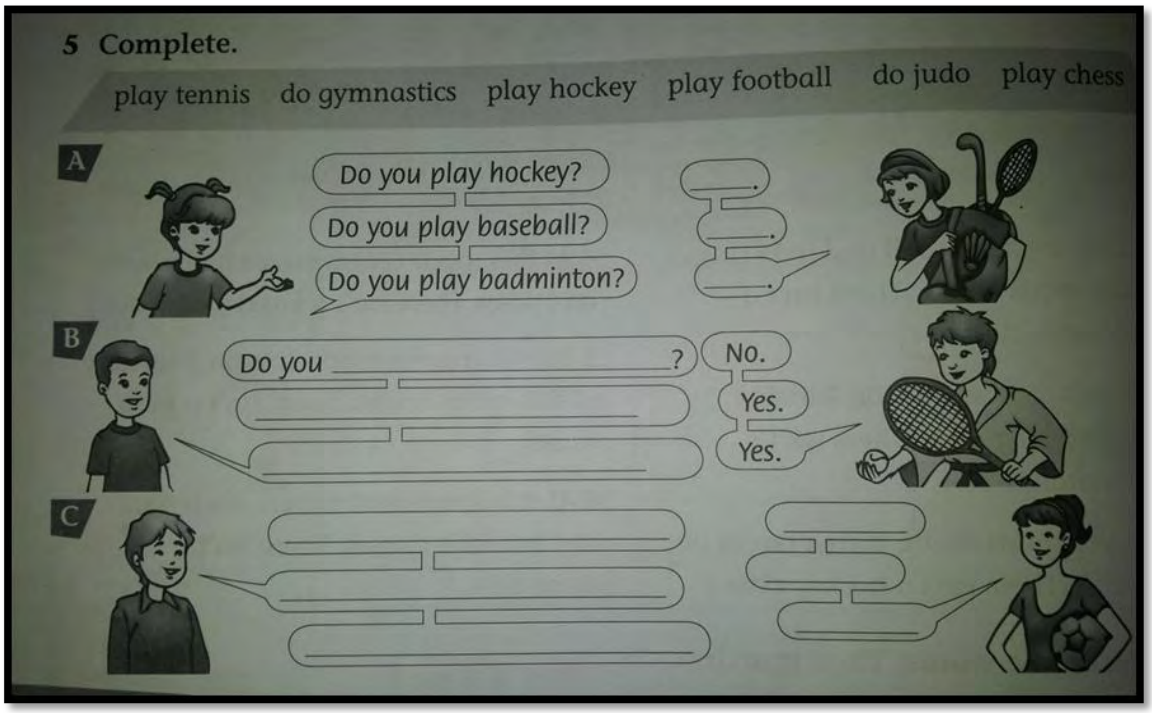
With this activity, the students can reinforce the new grammar worked at the same day and review the present simple in the interrogative form.

Please, continue with your Activity book open at page sixty six. We are going to do the exercise number five. It is very simple, you can see. You only have to complete with the sentences above. For example, (pointing to the first picture), What sports does she play?

Do you remember the verb like? How do you say… "Me gusta el hockey"? And how do you say… ¿"Te gusta el hockey"?? Then, how do you say… "Tú juegas al hockey"? At the same way, you have to do with play and do! Come on, let's do it! Tell me if you have any doubt!

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: Activity book.



10'. WARM UP ACTIVITY: TIME FOR TEAMS.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

This time is giving children to continue their election of a sport for the Olympic Parade and to do the ring. With the rings, we are going to do the flag, one for all the class.

Again, it is time for teams! Do you remember your team? Do you have sport? We have to continue doing the ring and thinking at the sport. Everybody has the cardboard? Please, put with your team at the same place that yesterday. Here blue team, there yellow team… and we can start: ready, steady, go!

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: cardboards.

5'. FINAL ROUTINE: SEVEN

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Every day I repeat the same routine that I explained in the first session.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: no specific material.

SESSION 4:

4		
	SESSION 4	
UNIT 7: AT THE SPORTS CENTRE	**OBJECTIVES**	SS should be able to: • Recognize present simple in written and oral messages. • Review (talking and writing) sports vocabulary. • Categorize sport vocabulary (with ball/ without ball). • Understand the use of I play, I don't play, Do you play…? • Understand and show sentences in present simple (affirmative and negative form).
	CONTENTS	• Sports vocabulary. • Review play/do + sport. • Review verb like in present simple. • Present simple with the verbs play and do.
	ACTIVITIES	1. DAILY ROUTINE. 2. INTRODUCTION ACTIVITY: number 1 and 2 (Activity book, page 66). 3. REINFORCEMENT ACTIVITY: Get moving! 4. REINFORCEMENT ACTIVITY: number 7 and 8 (Activity book, page 67). 5. WARM UP ACTIVITY: time for teams. 6. FINAL ROUTINE: seven.
	TIME	One-hour session = 5' + 15' + 15' + 10' + 10' + 5'

	EVALUATION **(criteria and relation with activities)**	• understand the meaning of written messages in present simple tense and show them correctly doing mime gestures and in writing productions (activity 3, 2, 4) • complete correctly activities, categorizing and identifying (activity 2,4) . • participate actively in team work (activity 5).

5'. DAILY ROUTINE:

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Every day I repeat the same routine that I explained in first session.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: no specific material.

15'. INTRODUCTORY ACTIVITY: number 1 y 2, Activity Book, page 65.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

In the activity number one, students , first of all, have to identify the sports and, then, classify them if they are played with or without ball.

To do the activity number 2, first of all we read the picture in page 51 (Class book), in order to understand a timetable and can do this exercise correctly. Then, I explain that they have to match the sport with the correct day and room, and, in a second listening, add the times.

We are going to listen the activity twice. The first time you have to match the sport and the day and, with the second listening, add the times. For example, I do judo on Mondays. What I have to match? Picture number 1 with letter "a", excellent! Do you agree? Have you understood? Ready? We start!

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: Activity book and CD.

1 Number the pictures. Then write.

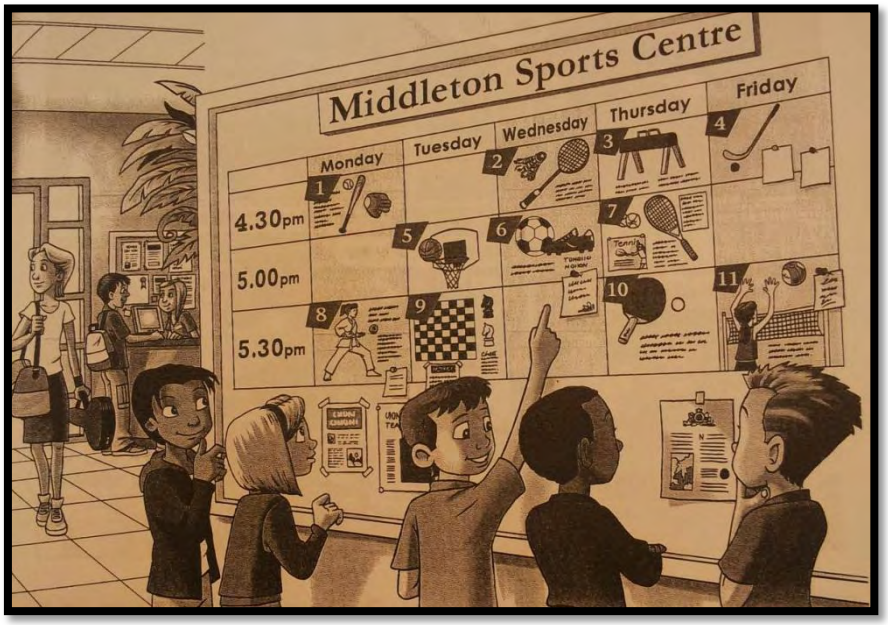
1 tennis 2 basketball 3 table tennis 4 hockey 5 badminton
6 chess 7 judo 8 gymnastics 9 volleyball 10 baseball

With a ball	Without a ball

2 Listen and match. Then listen and write the times. 2.40

Lesson 2

1	2	3	4
a	b	c	d
On Monday	On Thursday	On Wednesday	On Tuesday
At _____	At _____	At _____	At _____
In room 10	In room 8	In room 10	In room 5



15'. REINFORCEMENT ACTIVITY: Get moving!

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

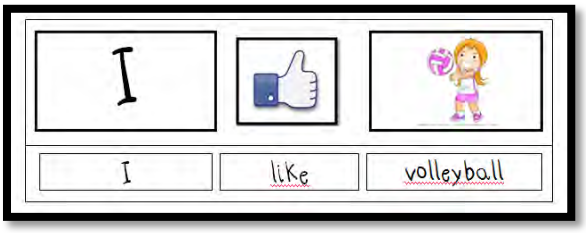
The students have received a card with a message. I ask them to do simple mime gestures for each word, for the other pupils can guess. However, this is not an individual activity because I prepared the cards with numbers. This way, they play in pairs and the time would be shorter.

First of all I represent a message as example and then start that student who knows the correct answer. Then, they repeat in the same way successively.

Well, I am going to give you these cards. You have to read the message in silence, it is a secret! Don't show it to anyone else. Think the way to show it to your classmates. To show it you have to move but don't talk. Are you ready?

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: cards with the printing messages.



15'. REINFORCEMENT ACTIVITY: Nº 7 y 8, pg 67

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

This is an activity to look, read and complete. First of all, I point to the sports on the pictures and the students name them. Then, one of them reads the first text and I ask "Who is he or she?" The students answer and finish individually the activity. Then, we pass to activity number 8.

In the same way, we read the first sentence in order to use it as example to explain them the exercise. This case, they have to circle those sentences which they agree and add something new, if they want.

Let's do activity number 8. I want you to read all the sentences and make a circle that are true for you. For example, do you do judo? Who do judo? Ok, all you make a circle in this sentence. You can add another sport you play, for example, I play tennis or I don't do gymnastics. Everybody has understood? Ok, let's try!

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class, individually.

MATERIALS: no specific material.

8 Circle the sentences that are true for you. Write more sentences.

I do gymnastics.	I don't do gymnastics.
I play football.	I don't play football.
I play the guitar.	I don't play the guitar.
I do judo.	I don't do judo.

7 Look, read and complete.

	Tim	Sam	Tom	Ben
	✓	✓	✓	✗
	✗	✗	✓	✓
	✗	✓	✗	✗
	✓	✗	✗	✓

Hello, I'm _____. I do judo and I play volleyball. I don't play the guitar and I don't play the drums.

Hi, I'm _____. I play volleyball and I play the guitar. I don't do judo and I don't play the drums.

Hi, I'm _____. I play the drums and I play volleyball. I don't do judo and I don't play the guitar.

Hello, I'm _____.

_____

_____

10'. WARM UP ACTIVITY: Time for teams: finish the ring and bases for the speech.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

In the same way that the last day, the students work during a period of time in group, preparing ring and sentences to do a speech in the parade. Today, I am going to give them some structures and ideas what to say.

Again, it is time for teams! Today, we have to finish the ring. Everybody has the cardboard? Ok, but, first of all, I give you some ideas to say at the parade, if you like. I mean, these are some

ideas but you can say whatever you want about your sport. Have you understood? I write them at the blackboard. Please, copy them and then let's choose by teams… Have you finish? Yes? Put with your team at the same place that yesterday. Here blue team, there yellow team… and we can start: ready, steady, go!

	We like _____ ***We love _____ but we hate _____*** ***We play/do _____ but we don´t play/do _____*** ***We play _____ <u>with</u> a ball, a stick… <u>but we don't use</u>… a ball, a stick….*** ***We play _____ this way: DEMONSTRATION***	

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class, groups of four/five students.

MATERIALS: color cardboard and a white cardboard to start do the flag with all the finished rings.

5'. FINAL ROUTINE: SEVEN

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Every day I repeat the same routine that I explained in the first session.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: no specific material.

SESSION 5:

5		
	SESSION 5	
UNIT 7: AT THE SPORTS CENTRE	**OBJECTIVES**	SS should be able to: • Read and understand signs and notices. • Understand the importance of following instructions. • Review vocabulary: pencil sharpeners, bottles of milk, marbles, farm, free, biscuits, chicken, chips, beans, cows, horses, donkeys, hens. • Learn new vocabulary: special offer, souvenir, trips, tractor.
	CONTENTS	• Signs and notices. • Instructions. • Review vocabulary: sports, animal, food and others. • New vocabulary about advertisements.
	ACTIVITIES	1. DAILY ROUTINE. 2. INTRODUCTION ACTIVITY: checking activities 7 and 8. 3. REINFORCEMENT ACTIVITY: the museum of the signs. 4. REINFORCEMENT ACTIVITY: number 9,Classbook, page 55. 5. FINAL ROUTINE: seven.
	TIME	One-hour session = 5’ + 15’ + 20’ + 15’ + 5’
	EVALUATION **(criteria and relation with activities)**	• participate active and correctly in the checking (activity 2). • participate actively at the museum of the signs, using oral structures, understanding oral and written instructions, reproducing corrects instructions, following instructions (activity 3). • understand listening at the activities and produce since then (activity 4) • differentiate numbers as prices, as times and as ages (activity 4)

5'. DAILY ROUTINE:

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Every day I repeat the same routine that I explained in first session.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: no specific material.

15'. INTRODUCTION ACTIVITY: checking number 7 and 8.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

To start, I am going to check the answers in the activities 7 and 8, made the last day in class. The number 8 is an activity that lets a high participation. It is an opportunity to encourage speaking and interacting skills.

Let's see, who can say me the answer of activity number 7? Ok, please come here and put it at the digital board, please. Well done!! Who wants to continue?...

Solutions: 1.Tom / 2. Tim / 3. Sam / 4. Hello, I'm Ben. I play the guitar and I do judo. I don't play the drums and I don't play volleyball.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: activity book and digital board.

20'. REINFORCEMENT ACTIVITY: The museum of the signs.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

To start, I present the activity to the pupils talking to them about signs and instructions. I use questions such as:

This is a sign. Where do you see signs and instructions? What signs and instructions do you see in the street? What are they for?

- ***what to do and what not to do.***
- ***place to go: street, road, park, city, school...***
- ***they help us.***
- ***they warm us.***
- ***they give information.***

To do this activity, I put several signs at the corridor in the morning, after they have arrived at the class. The activity consists of following these signs to go for a walk and to make them aware the function of the signs. They have to do the task that the sign point out.

Now, we are going to stand up very slowly and let's go to put near the door in single file….Well done. Now, we continue in silence and put in twos with the previous classmate… Very good. Ok, let's go to go out to the corridor and look for signs, are you ready? Each sign says us what we have to do, so, pay attention and let's start. Let's go!

Oh, it is true. Here there is a sign. What does it say? It say: "Go straight on". What do you think, have we to stop or to continue? Continue, very good! So, come on!

That's right, there is another sign. It says: "Please, drive slowly". What do you think, have we to run or to be slowly? Excellent, we have to continue this way… So, very slowly let's to look for more signs…..

……

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: signs cardboards, blue tack, digital board.

15'. REINFORCEMENT ACTIVITY: number 9,Classbook, page 55.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

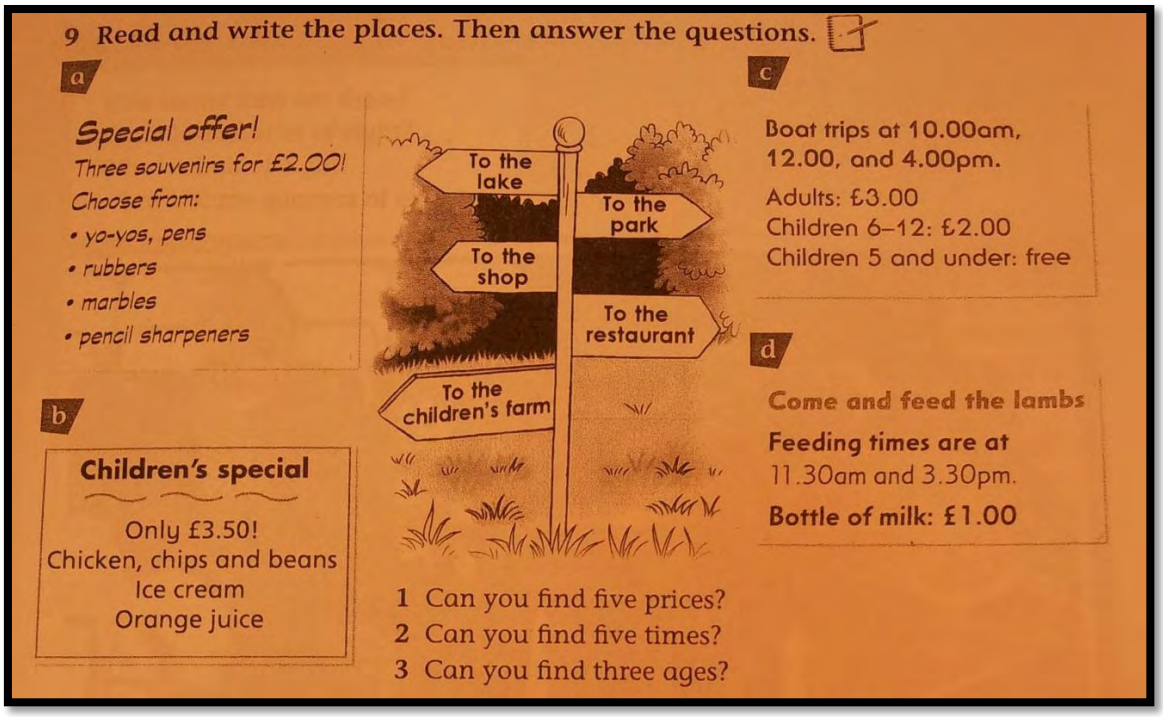
Then to do the previous activity, we go deeper in signs with this one. To do it, we are going to read the advices and explain by mime the unknown words. I point to one by one and ask what the notice that goes with this place is. This way with the other signs, we complete all the activity and introduce the children times, prices and ages.

There are signs on the signpost. (Pointing to one of the sign) What is the notice that goes with this place? Where do you go if you see this offer? Do you go to the restaurant or to the shop?

Can you find prices on the notices? And can you find times? What about ages?

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: Classbook, digital board.



9 Read and write the places. Then answer the questions.

a

Special offer!
Three souvenirs for £2.00!
Choose from:
- yo-yos, pens
- rubbers
- marbles
- pencil sharpeners

b

Children's special
Only £3.50!
Chicken, chips and beans
Ice cream
Orange juice

To the lake
To the park
To the shop
To the restaurant
To the children's farm

c

Boat trips at 10.00am, 12.00, and 4.00pm.
Adults: £3.00
Children 6–12: £2.00
Children 5 and under: free

d

Come and feed the lambs
Feeding times are at 11.30am and 3.30pm.
Bottle of milk: £1.00

1 Can you find five prices?
2 Can you find five times?
3 Can you find three ages?

2' WARM UP ACTIVITY: write homework.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Today, the students have to do an exercise as homework: number 12, Activity book, page 69.

Please, make a note with the homework. For the next day, you have to do number 12, Activity book, page 69.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class**.**

MATERIALS: no specific material, Activitybook.

3'. FINAL ROUTINE: SEVEN

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Every day I repeat the same routine that I explained in the first session.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class**.**

MATERIALS: no specific material.

SESSION 6:

6		
	SESSION 6	
UNIT 7: AT THE SPORTS CENTRE	**OBJECTIVES**	SS should be able to: • Review present simple in the interrogative form. • Review sport vocabulary. • Review structure do/play + specific sport. • Differentiate between prices, ages, times. • Sing a song about instructions.
	CONTENTS	• Present simple in the interrogative form. • Sport vocabulary. • Numbers as prices, ages and times. • Song about different type of instructions.
	ACTIVITIES	1. DAILY ROUTINE. 2. INTRODUCTION ACTIVITY: checking number 5, Activity book, page 66. 3. REINFORCEMENT ACTIVITY: activities number 12 and 13, Activity book, page 69. 4. REINFORCEMENT ACTIVITY: photograph presentation (ages, times, ages). 5. REINFORCEMENT ACTIVITY: let's sing a song. 6. WARM UP ACTIVITY: time for teams. 7. FINAL ROUTINE: seven.
	TIME	One-hour session = 5' + 10' + 10' + 10' + 10' + 10' + 5'

	EVALUATION **(criteria and relation with activities)**	• participate active and correctly in the checking (activity 2). • complete correctly activities (activity 3) • differentiate numbers as prices, as times and as ages (activity 4) • participate actively singing the song, relating mime and meaning (activity 5) • participate actively in team work (activity 6).

5'. DAILY ROUTINE:

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Every day I repeat the same routine that I explained in first session.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: no specific material.

10'. INTRODUCTION ACTIVITY: checking number 5 (Activity book)

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

At the beginning of the class we are to check activity number 5, in order to review present simple and sports vocabulary.

We have activity number 5 without checking, so today we are going to do it. Who wants to start? Ok, you, what have you put at the first sentence? That's really good! Can you write it at the digital board, please?

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: activity book, Smart board.

10'. REINFORCEMENT ACTIVITY: activity 12 and 13, Activity book, page 69.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

We are going to do activities number 12 and 13 to review signs and to introduce the next activity. At number 12, students have to listen and complete with a number each cartoon. There are prices, times and ages to complete. At activity number 13, they have to find a place for each sign.

Boys and girls, we are going to pay attention to the listening, in order to add number and complete the signs. Have you understood? You have to put a number here, here, here… you have to complete all the gaps with numbers. Are you ready? Pay attention, let's go!

Now (after check first activity all together), can you find a place for sign "a"? And for sign "b"?

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: Activity book, digital board.

12 Listen and write the numbers. 2.44

Signs and notices

a

SPECIAL OFFER!

_____ toy animals for £_____ !

Choose from

cows, horses, donkeys and hens!

b

Tractor trips at 10 o'clock,

_____ o'clock, and 4 o'clock.

Adults: £____

Children 6–12: £____

Children 5 and under: free

c

Today's special picnic offer!

A sandwich

_____ biscuits

An apple

An orange juice

ONLY

£ _____ !

13 Where are the signs? Write a, b and c.

10'. REINFORCEMENT ACTIVITY: photograph presentation (ages, times, ages).

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

I use activity number 12 and 13 to review signs and to introduce this presentation. At the same time, this presentation is used for revising the contents of price, time and ages and goes deeper with them. It is not only a presentation but several photographs used for asking students and be them active part. It is not a passive activity.

What can you see at this picture? Is it a cake? Yes! And, is there a number on the cake? What is this number? Is it a price? What do you think? No! Very good! What is this? It is an age, well done! What about the next photograph? What do you think?...

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: Smart board, power point presentation.

15'. REINFORCEMENT ACTIVITY: let's sing a song.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

It is a song about the importance of signs. First of all, we listen to the song reading the book. Then, we sing and dance the song, doing mime gestures to represent the meaning of the words and the song. We repeat the dance twice or three times (with the song at the digital board to see it).

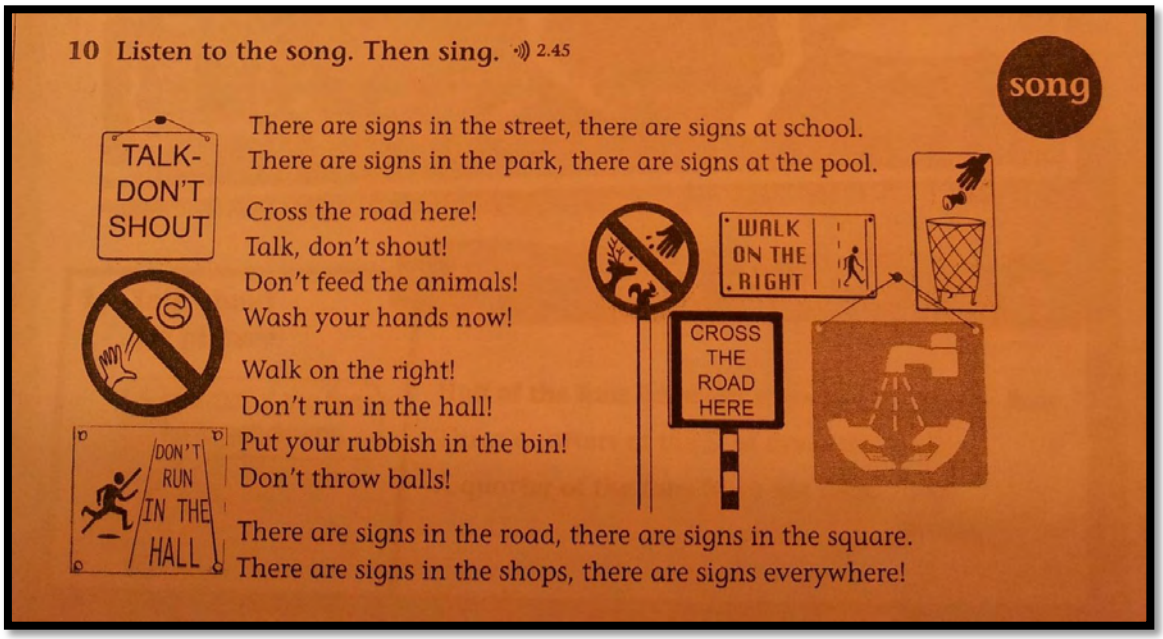
Now, open yourClassbook at page 55. We are going to listen to the song and try to read it. Are you ready?

Ok, do you like the song? Yes? Me too… Now, we are going to dance. Please, stand up, do the actions and sing the song!

Do you want to dance again? Really? Ok, let's go!….

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: Classbook, digital board.



10'. WARM UP ACTIVITY: time for teams. Final preparation.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

It is the last day to prepare the speech and the ring before the parade. I explain them: if they talk, they will win a gold medal. They have to agree with their classmates to say something about the sports. In their groups, the students decide.

This time is the last one to prepare our teams to the parade. Please, talk about your speech and finish your ring, if you didn't finish. Remember: if you talk, you can win a gold medal the next day. Put at your places, please. It's time to start, let's go!

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class, groups of four/five students.

MATERIALS: color cardboard and a white cardboard to start do the flag with all the finished rings.

5'. FINAL ROUTINE: SEVEN

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Every day I repeat the same routine that I explained in the first session.

MATERIALS: no specific material.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

SESSION 7:

7		
	SESSION 7	
UNIT 7: AT THE SPORTS CENTRE	**OBJECTIVES**	SS should be able to: • Answer correctly to the test. • Participate actively at the parade. • Win a gold medal.
	CONTENTS	
	ACTIVITIES	1. DAILY ROUTINE. 2. FIRST ACTIVITY: final test. 3. SECOND ACTIVITY: Final task: The Olympic Parade. 7. FINAL ROUTINE: seven.
	TIME	One-hour session = 5’ + 30’ + 30’ + 5’
	EVALUATION	Indicators at evaluation grid at the end of the document.

5’. DAILY ROUTINE:

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Every day I repeat the same routine that I explained in first session.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS: no specific material.

30'. FIRST ACTIVITY: final test.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

It is a final test in order to evaluate several skills, as writing and reading. This test is go with The Olympic Parade to reach the evaluation, and both there are complementary tools for the assessment.

Name: ----------
Date: ----------

1. Write the correct sentence with the verb do or play:

She plays tennis. She doesn't play tennis.

2. Complete:

Do you play hockey? Yes, I play hockey

Do you play basketball? No, I don't play basketball

4. Answer these questions:

What sports do you play or do?

What sports do not you play or do?

5. In these pictures, what are signs? Colour the correct answer green.

YES / NO

6. In these pictures, what are prices? What are ages? What are times?

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class, individually.

MATERIALS: copies of test.

30'. SECOND ACTIVITY: Final task: The Olympic Parade.

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

As I say previous activity, the final test evaluates writing and reading skills and The Olympic Parade is the complement to it. This way, the parade evaluates speaking, listening and interacting skills at the moment of the performance but, too, reading and writing, previously, when the students were preparing the speech. This is evaluated through skills of observation.

Hello athletes! Today is the day! In a very short period of time, it is going to start the Olympic Parade. Please, put in group and prepare all you need.

Are you ready? Please, make a line with team behind team. This is the order: blue team, black team, red team, yellow team and green team. Listen to the music… It is our national hymn, so it is time to start walk. Come on!

We do two walks around the class. The first walk, I carry the flag and guide the groups. The second walk, I give the flag to a student and I look at them, while greeting and looking their actuation.

Okay, we're going to stop and sit down now. Please, blue team, come here and show us your sport…. (they talk and do about their sport). Have you finished? Excellent, a clap, please! You

have won a medal! You, MERY, win a gold medal, congratulations! (I switch on the music again and I put the medal and give a kiss or wave to them . I repeat this movement and input one by one).

This is the final of The Olympic Parade and the Unit. I hope you have learnt a lot. You have worked very well. Congratulations and thank you!

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class, groups of four/five students.

MATERIALS: flag with the rings, gold medal (done with biscuits and color ropes), music of national hymn in digital board, whatever children wanted to wear in order to explain the sport (balls, caps, t-shirts, tights…)

5'. FINAL ROUTINE: SEVEN

DESCRIPTION AND LINGUISTIC INPUT:

Every day I repeat the same routine that I explained in the first session.

MATERIALS: no specific material.

CLASSROOM MANAGEMENT: whole class.

MATERIALS BY SESSIONS:

SESSION 1: FLASHCARDS

VER ANEXO NÚMERO 1

SESSION 2: LABELTHE PICTURES AND CAN YOU FIND ME?

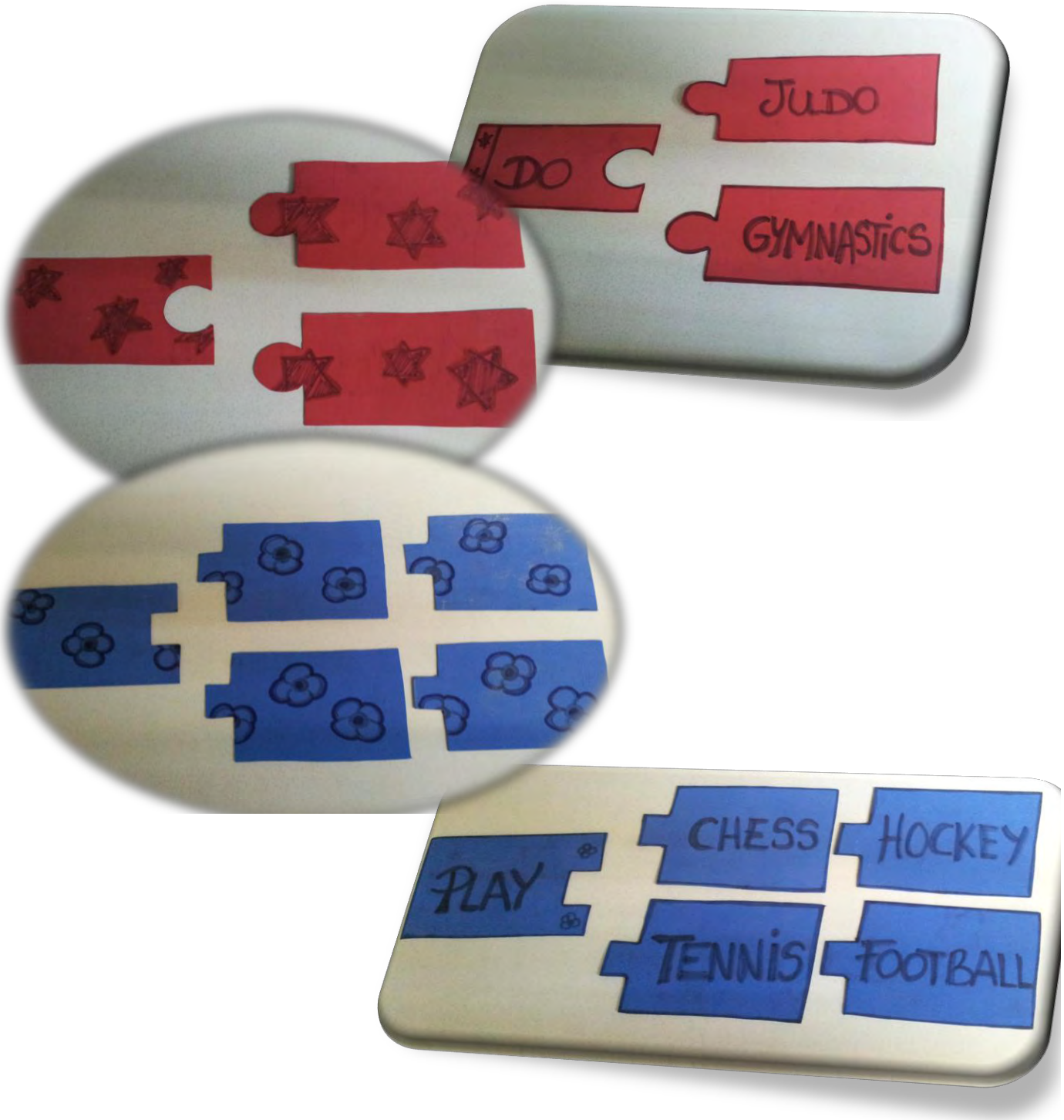
VER ANEXO NÚMERO BÚMERO 2

CAN YOU FIND ME?

SESSION 3: TEST VOCABULARY AND CARD GAME

VER ANEXO NÚMERO 3

CARD GAME



SESSION 4: GET MOVING!

VER ANEXO NÚMERO 4

SESSION 5: THE MUSEUM OF THE SIGNS

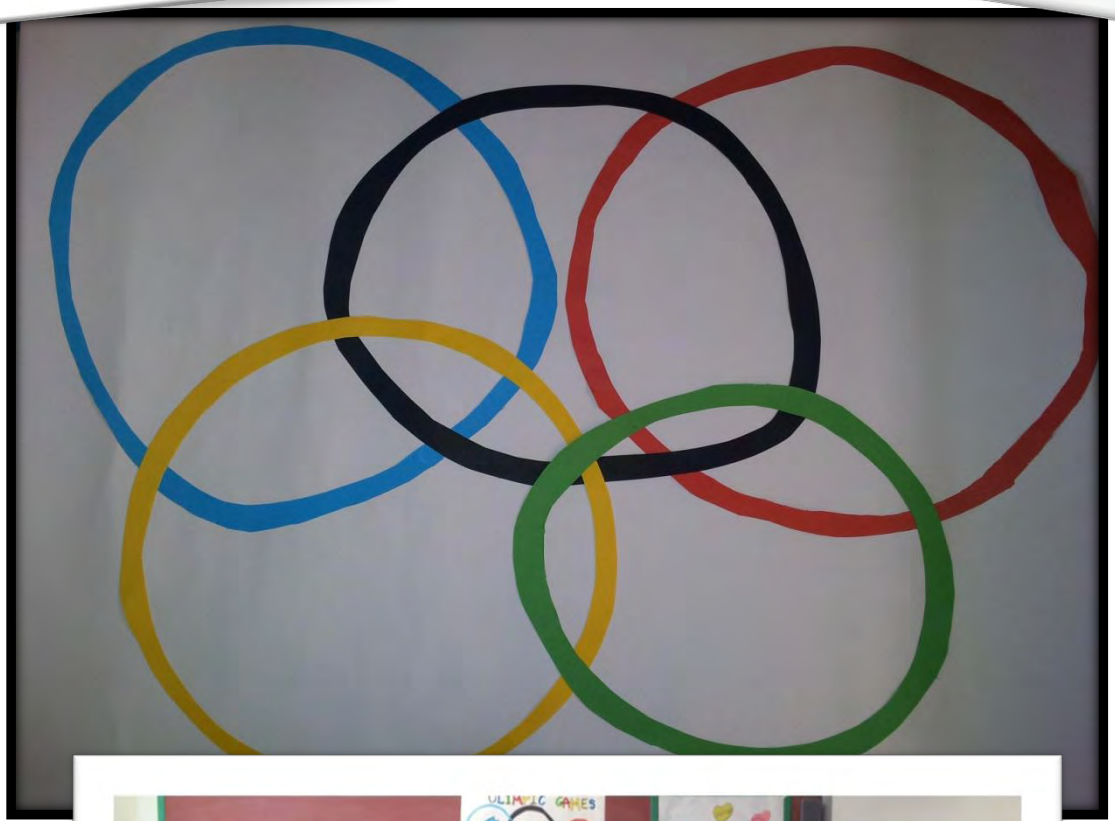
VER ANEXO NÚMERO 5

SESSION 6: PHOTOGRAPH PRESENTATION

VER ANEXO NÚMERO 6

SESSION 7: FINAL TEST AND OLYMPICS PARADE

VER ANEXO NÚMERO 7



OLIMPIC GAMES

VI. Anexos: Unidad Didáctica

ANNEX I: Justification about the methods used.

a. Methodological approach.

The methodology used in my lesson plan is based on Task-Based Language Learning. This approach proposed by Prabhu (1987) appears to fill the gaps set by the Communicative Approach (Richards & Rodgers, 2001). The Task-Based Language Learning is based on the idea that learning begins from the analysis of language as a tool for communication and not as a formal system. This approach uses different specific tasks to vertebrate the unit and a final task that requires to put into practice all the skills and abilities previously developed along the various subtasks.

The Task-Based Language Learning is based on the following principles:

- Activities that involve real communication are essential for language learning.
- It proposes the development of meaningful tasks to promote learning development.
- Meaningful language for students, supports the learning process.
- It focuses on the process rather than on the product.
- Tasks emphasize in communication.
- The students develop language through interaction and intentional communication.
- The activities and tasks are sequenced according to their level of difficulty. Intermediate tasks are necessary for the development of a final task.

It focuses on how learners develop their communicative competence through interactions with a real communication purpose in the language they are learning. It understands that teaching organization is based on action-oriented tasks that integrate and promote different processes related to communication. Learners must develop and use different strategies to solve specific problems in order to complete the different proposed tasks.

In addition, the tasks proposed in this lesson plan have taken into account the Collaborative Learning and the use of Information Communication Technologies collaboratively in two the tasks. Based on the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL), students work collaboratively in teams of 3 people, to carry out the different tasks. Two of these tasks require the use of tablets or computers in the classroom and use three tools of Web 2.0: Wikis, Blog and Virtual Book.

b. Procedure and assessment tools

Students' assessment and self assessment.

To assess the development of the students' skills and competences and therefore the achievement of the objectives proposed I set a series of indicators to evaluate during the development of the unit, and others at the end.

- **Formative Assessment:** On-going assessment during the development of the different sessions, and end of each task. It evaluates both the individual work of each student and the group work.

Tools for assessment:

- *Check-list for the whole unit.* Indicators for assessment are incorporated to a check-list that the teacher will complete using direct observation and direct questions to students while participating in both individual activities and group work. (See Annex IV, Table 1).
- *Check-list for the whole unit with adapted indicators to attend students with Special Needs*. (See Annex IV, Table 2).
- *Games and TPR type activities to assess comprehension of specific content*.
- Games to assess students' readiness to cover the next step in the tasks. (For example: Crazy Stories to check if students are ready to develop a longer written text.)
- *Assemble and voting for Self-assessment and Co-assessment of each group task.*
  At the end of each task every group presents a report regarding the work done and reflecting about possible problems encountered while working in teams and ways of solving them. The task presentation and report will be useful for the team to self-assessment their own task and co-assess the rest of the teams' task.

  Teams will assess 3 aspects that were proposed by the students in consensus in the first session: effort to present a good quality task, creativity, the English used to interact with other students, with the teacher, or in the task presentation.

- *Teacher's assessment of the tasks. Check-list for every task.*
  Aspects relating the accuracy to the task, members' participation, etc. will be also taken into account by the teacher. A check-list with several indicators has been designed to assess every team's work in every task. Teacher will use direct observation. (see Annex IV, table 3, 4, 5, 6.)

- **Summative Assessment:** At the end of the unit.

Tools for assessment:

- *Teacher's assessment of the tasks. Check-list for every task.*
  Aspects relating the accuracy to the task itself. Indicators have been incorporated to a check-list. Teacher will assess the task itself. (See Annex IV, Table 3, 4, 5, 6.)
- *Self-assessment test to assess every student's individual ability to carry out different tasks and actions.* Every student assess individually their own ability to carry out the different activities and tasks proposed. (See Annex IV, Table 7)
- * *Portfolio*. If I continued teaching and using this methodology I would propose a portfolio to assess and collect student work.

Evaluation of the lesson plan

To evaluate this lesson plan and draw the conclusions presented previously the 57 students who participated in this didactic unit have completed a questionnaire. (See Annex IV, Table 8 Questionnaire, See Annex V, Some students' answers).

Also to assess my own lesson plan design and own teaching I have used:

- Notes and reflections in my "diario de prácticas": a personal agenda where after every session I was putting together my impressions, and reflection regarding teaching strategies and lesson plan design.
- Conversations with my school tutor who offered some feedback with his impressions about my performance.
- University Professors' Observation. A professor at the University of Valladolid asked me to participate as observer in two of my ICT sessions to assess the use of technology by teachers of Primary Education. Her feedback bout my practice was tremendously useful.

c. Use of a Personal Learning Environment.

Due to the fact that I was using this didactic unit for my final project, I was using a Personal Learning Environment to organize my personal work, and material for this unit: power point presentations; resources online as links to videos, dictionaries, Wikipedia; tools to use in the tasks for instance access to the school Virtual Book, school Wiki, or school Blog etc.

A Personal Learning Environment, Adell, J. and Casteñeda, L. (2010) is a set of tools, data sources, connections and activities that each person used assiduously to learn. The PLE is an individual and social environment at a time, which thrives of all technology in general, and that includes all different environments, strategies and tools of the real and virtual world that

individuals use to learn. It is personal because it responds to the needs and circumstances of each learner and thus we will not find two identical PLE. It is social because the individual is related to others in two ways, firstly in the way he or she learns from others' work without interacting with them, and secondly in the way learning arises from a process of interaction between individuals.

I did not use the Personal Learning Environment for the development of the Unit with my students, this enriched proposal is the purpose of my final project (Trabajo de Fin de Grado), but I wanted to mention how useful it was in my work during my lesson plan design, implementation and assessment. I would like to share with you, reader, my Personal Learning Environment I created for this Didactic Unit as it will really help you to understand quickly all the tasks and work carried out. Send an email to herrerosara@yahoo.com to have access to my PLE.

ANNEX II: GENERAL FRAMEWORK

Didactic Unit: Holiday time around the world!

General points about the lesson plan

I was teaching in England last year. The students from the school where I was teaching, are working on a project about holiday to exchange experiences of how children in different countries enjoy their school holiday.
I will ask students to think if all countries have the same days of holiday, who decide how many holiday do we have, how holiday would be if we lived in a different country.
I will arise their willingness to participate and carry out a final task by asking them:
"Do you think that if we participate in the project with this English School you will know how to answer these questions? Will you be curious to know when students have holiday in Argentina?".

Decisions based on students' interests. Students decide about the final task.
It is crucial to involve students in decisions making as well as based the lesson plan on students' interests, however, sometimes it is not easy to just let the students decide what they want to work on as there are some objectives and contents to accomplish within the year. Nonetheless it is easy to make the students feel that they are the ones who have decided about what and how to work on the unit. For example, I would do the following in the decision about the final task:
"The English school will share with us their project about Holiday in England, would you like to do the same?"
And how about comparing different countries?"
"How would you like to prepare the project? On a cardboard mural, in your notebooks or a mural online so we can share it with people around the world? Let's vote!"
"How are we going to work? In small groups, big groups or individually? Let's vote!"
"What type of information do you think we could include in a mural about Holiday in Spain?"
Students will participate in a brainstorming. Finally the points to include in the project will be:

- Where do you go on holiday?
- When do you go on holiday?
- Who do you go with?
- What can you do on holiday?

- My favourite holiday

Rules are agreed both by the teacher and the students.
Suggested by the teacher:

- Every group has a team's name.
- Every person should play his/her role within the group.
- The name of every team will be written on a cardboard placed on the classroom's wall. At the end of every task all the teams will vote and different points will be given.
- No Spanish is allowed. A green point will be given to the team that speaks more English at the end of the session.
- The task needs to be completed within the time-limit.
- After every task the group should report their work. How did they feel working in groups? Problem? How did they solve the problem?

Suggested by students:

- Do not argue. Shouting, swearing, arguing in not allowed. Problems need to be solved talking.
- Ideas cannot be copied from another group.

A rewarding system is established from the beginning (Students suggest which aspects to value)
At the end of every session students will assess their own work and will vote about:

The team that spoke more English. Green point
The most original work. Orange point
The team that worked harder. Blue point

Points will be given according to the teams' performance.

Collaborative team work
Students work in groups of three considering this number of people to facilitate group-work. Every person in the group has a different role.
Roles within the group:

- Moderator: Spoken person. Should ask her/his group members to justify the selections made in the group.
- One secretary who types in the computer.
- One designer who is in charge of searching for photos, and organize the mural in the best way.

	General objectives	Specific Objectives	Activities	Assessment. Indicators
Level: 5th Grade. **Groups** 5º A 5º B. 5ºC **Timing** 6 or 7 hours	This proposal is oriented to accomplish the following objectives regarding the Spanish National Curriculum *Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.* 1. To listen and understand messages in varied verbal interactions, using information provided for various tasks related to students' experience. 2. To express oneself and interact orally in simple situations using verbal and nonverbal procedures and adopting a respectful and cooperative attitude towards others. 3. To write simple texts on topics previously covered in the classroom and with the help of models. 4. To develop the ability to work in a autonomous way, and to use new technologies to obtain information and to communicate in the foreign language. 5. To value English and languages in general as a mean of communication and understanding between people of different cultures and as a learning tool. 6. To show a receptive attitude and confidence in one's ability to learn and use a foreign language.	**Through the development of this unit the students should be able to:** **Listening and speaking** - To talk about one and somebody else's holiday. - To talk about one's past holiday: explaining where she/he was on holiday, when she/he was on holiday, who he/she was with, what he/she did on holiday. - To comprehend about others when talking about holiday. - To make–up a version of a song. - To use different colloquial expressions for greetings. - To identify the months of the year. - To relate the different British and Spanish holiday with the correct month of the year. **Read and write**. - To read and write about one's past holiday, explaining where she/he was on holiday, when she/he was on holiday, who he/she was with, what he/she did on holiday. **ICT skills** - To use Information and Communication Technologies to share one's work with other	**Common activities to every session:** - Greeting: "Different ways of saying hello" - What are we going to learn today? - Warm up. - Plenary: What have we learnt today? - Bye bye song: **Warm up activities:** - Tongue Twister - Own version song - Flashcard game: Board Slam-TPR - Song: The months song - Game: Crazy stories. - Game: The Ghosts Game. **Specific activities and Tasks** <u>SESSION 1</u> - 1. The purpose of the unit. - 2. Introduce the session: Holidays! - 3. Brainstorming: - 4. TPR game: Board pelmanism: - 5. Game: Pop it into your	**At the end of the unit the students will be able to: (See Annex IV)** **Listening and speaking** - To talk about one and somebody else's holiday: explaining where she/he usually go, when, who he/she usually go with, what he/she usually do. - To talk about one's past holiday: explaining where she/he was on holiday, when she/he was on holiday, who he/she was with, what he/she did on holiday. - To understand when other people talk about their past holiday. - To make–up a version of a song. - To use different colloquial expressions for greetings. - To sing the months' song. - To relate the different British and Spanish holiday with the correct month of the year. **Read and write**. - To read and write about one's past holiday, explaining where she/he was on holiday, when she/he was on holiday, who he/she was with, what he/she did on holiday. **ICT skills** - To elaborate a written project using the school Wiki

Contents

The contents are framed in the curriculum of Primary Education and will allow the students to develop the 5 skills included in the second language learning: listening, speaking, reading, writing and interacting. This proposal is oriented to accomplish the following contents regarding the Spanish National Curriculum *Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*.

Block 1: Listening and speaking

1. Listening and comprehension of the gist of oral speeches.
2. Oral interaction in simulated situations using verbal and nonverbal responses.
3. Produce a simple oral text (through role) framed in a real life situation: saying what he/she did last holiday.
4. Active communication and interaction through team work showing interest in group activities.(Communication in Spanish)
5. Awareness of the foreign language as a communicate tool.

Block 2. Read and write.

6. Reading and comprehension of simple text and notes to follow a task.
7. Writing a simple text to tell about a real life situation: talking about one's school holiday.
8. Use the information and communications

classmates and people in other countries.

- To use a web 2.0. Tools to create and share one's work with others and to value somebody else's work.
- To use the Internet as a source of information.

Knowledge of the language and collaborative work skills.

- To reflect about their learning process: to self-assessment of work organization, group work and work itself.
- To be confidence in one's ability to use English to communicate and value collaborative work.
- To share and justify one's opinion; as well as to listen and be respectful with other's.
- To work and discuss within the group to make decisions

Intercultural awareness.

- To think and reflect how traditions and culture affect in the calendar organization of a country.
- To compare school holidays in Spain and in other countries in the world.
- To develop students' cultural awareness about the way of spending their free time in Spain.

pocket

- Subtask #1: Make-up your version of the holiday song!
- Report and Vote the performance of the different teams

<u>SESSION 2</u>

- Activity 1: Story telling (shared reading): "Tilly and the Tsunami"
- Activity 2: Listening Comp. Act.
- Activity 3: "Pass the beach bag"

<u>SESSION 3</u>

- Activity 1: Video Watching:
- Subtask #2: Role playing, chatting about Easter holiday
- Report and Vote the performance of the different teams

<u>SESSION 4</u>

- Game 1: Months of the year flashcards game
- Actitity 2: Game: The

- To elaborate a written project using the school Virtual Book.
- To use English dictionaries and other online resources like Wikipedia, online newspapers as sources of information.

Knowledge of the language and collaborative work skills.

- To self-assess one's group work and work itself.
- To use English and work collaborative within the group.
- To express and justify one's opinion.
- To listen and be respectful with other's opinions or suggestions
- To make decisions within the group in using consensus.

Intercultural awareness.

- To identify (at least 2) reasons to explain how traditions and culture affect the calendar organization of a country.
- To point (at least 3) similarities and differences between school holidays in Great Britain and in Spain and in other countries around the world.
- To explain how they usually spend their holiday, and explain how they would spend it if they belonged to different country or culture.

Timing	technology to elaborate simple written text and share it with others. 9. Developing awareness for careful presentations and written projects. **Block 3. Knowledge of the language.** *Linguistic knowledge*. 10. Using different strategies to create simple texts. (Use models to elaborate one's text, organize and elaborate a draft, check the final work...) *Awareness of one's learning process.* 11. Reflecting about one's learning process, work organization, group work and self-assessment. 12. Using Information and Communication Technologies in one's work. 13. Developing confidence in one's ability to learn a foreign language and value of collaborative work. **Block 4. Socio-cultural aspects and intercultural awareness** 14. Value English language as a way to communicate and interact with classmates and people from other countries. 15. Interest to learn about people and cultures different to one's own. 16. Finding similarities and differences with other's culture and one's own. (Calendar organization)		Ghosts Game - Introduction - Activity 3: Reading Rob's email - Explain Task 3 - Activity 4: : Find similarities and differences between Spanish and British school holiday. - (Fast finishers) Activity 5: Chose another country that you know something about. Find similarities and differences between Spanish and this other country's school holiday. - Just in case game: Crazy stories <u>SESSION 5</u> - Subtask #3 - Questions to reflect - Report and vote	
Competences	- Communication in the mother tongue. - Communication in foreign languages. - Digital competence. - Learning to learn. - Social and civic competence. - Cultural awareness and expression.			

Diversity	In one of the groups there are two pupils who cannot write or read in Spanish. Therefore are very limited in English both comprehension and expression. These two students will participate as one student more with the rest. In their groups there will be four people instead of three. The group member will help them to understand translating the task into Spanish.. Assessment indicators will be adapted in their case. In other group there is a student with impaired hearing. At the moment he does not have any problem due to the use of the gadget that allows him to receive all the information. Nevertheless his production is weaker. Some of the measures taken into account with his student are: - He should sit down in the first line so that he is close to where the teacher is. - The teacher talks looking at him to facilitate lip-reading. - Assessment indicators regarding oral production will be adapted .

ANNEX III: SESSIONS

FINAL TASK					
Type of activity	**Time**	**Activity Objective**	**Classroom Management**	**Decription**	**Materials**
Task		**Through the development of the final task the students should be able to:** • To talk and write about one's past holiday • To comprehend about others' past holiday. • To reflect about the different ways of spending school holiday in other countries. • To learn about other countries' costumes. • To use a wiki as a tool to share material with the school community. • To do a easy presentation in English to the rest of the class. • To interact and work collaboratively as part of a team. • To share and justify one's opinion; as well as to listen and be respectful with other's	Group work (3 people per group)	**<u>Final Task</u>** **Task**: Students in groups will create a mural about their holidays: When do you go on holiday? Where do you go on holiday? What can you do on holiday? Favourite Holiday -The mural will be included in the school's wiki. -Students will work in groups of 3 people, every group creates a different mural describing a different holiday in their country or in other country in the world. -Every team will do a presentation about their mural to rest of the groups. -As there are students from different countries in the classroom groups would be organized so that there is a foreign student in every group and could enrich the group work. **Roles within the group:** - Moderator: Spoken person. Should ask her/his group members to justify the selections made in the group. - One secretary that types in the computer. - One designer who is in charge of searching for photos, and organize the mural in the best way.	One laptop per group. Digital board
	20 m			<u>Prepare the task</u> Student prepare the murals on a wiki.	
	18m			<u>Task Presentation:</u> Students present their murals	
	6 m			<u>Report:</u> Every team votes their classmates' performance. <u>Voting and self assessment</u>: Self-assess their task and team work.	

MIDDLE TASKS AND SESSIONS

Session 1

Subtask #1: Make-up your version of the holiday song!

Students in groups should create, sing and interpret their own version of a suggested song.

Song:
For a hot sunny holiday
Where do you go?
Come to our country in the sun!
On a beautiful beach,
What can you do?
…
You can swim in the sea,
and windsurf on the water
or sit near the sand all day long
you can swim in the ocean,
or under the waterfall,
or sail round an island all day long.

Voting
Green point: The team that spoke more English.
Orange point: The most original song
Blue point: The team that worked harder.

SESSION 1	**Unit: Holiday time around the world!**	**60 minutes**

Learning Objectives	Evidence for assessment
Through the development of this task the students should be able to: 1. To make–up a version of a song 2. To work and discuss within the group to make decisions To talk about one's holiday: 3. To identify and name different places where people can go on holiday 4. To identify and name different activities that people can do on holiday.	**At the end of the session the student will be able to…** 1. To participate in the group, giving ideas or opinions about their classmates' suggestions to create a song. 1. Act in the group's performance, singing, dancing, mimicking. 2. To participate discussing with her/his group. Supports his/her opinions. Agrees and disagrees in an assertive way. 2. Try to communicate using English as much as possible. 3/4. To understand questions as: Where do you go on holiday? What do you do on holiday? 3/4. To answer correctly to questions as: Where do you go on holiday? What do you do on holiday? Using I was in the… I was doing…

Contents	Assessment tools

0. Understanding and answering questions that include information about "where" and "what".
 	
1. Listening and comprehension of the gist of oral speeches.
 	
4. Active communication (Using Spanish language) and interaction through team work showing interest in group activities.
 	
5.Awareness of the foreign language as a communicate tool.
 	
10.Using different strategies to create simple texts.
 	
11.Reflecting about one's learning process, work organization, group work and self-assessment.
 	
13.Confidence in one's ability to learn a foreign language and value of collaborative work.
	• Direct observation- Use a check list with above indicators. (See Annex IV)
	• Direct questions to students.
	• Assessment of the Subtask #1: Check-list for Subtask #1 (See Annex IV)
	• Students' co-assess Subtask #1:
	  ○ After every team's task presentation, the rest of the teams give feedback regarding the performance.
	  ○ After presenting all tasks students in an assembly vote and give points about their classmates' performance. Points to value: Effort, Creativity, More English Spoken.

	Grouping	Timing	Sequence of activities
Lesson management		1min	**<u>Greeting</u>**: "**Different ways of saying hello"** Music: http://www.youtube.com/watch?v=qGaOlfmX8rQ *Hello!, How are you?(waving hand and turning them as in a question)* *I'm fine thank you,* *Hi! (Rise the right hand) Hey you!(pointing at someone)* *I'm awesome. (Raise your hands up) I'm good (thumbs up)* *Hello, Hello, hi! (slapping on the tables)* *Hello, Hello, hi!* *Hello!, How are you?(waving hand and turning them as in a question)* *I'm fine thank you,* *Hi! (Rise the right hand) Hey you!(pointing at someone)* *I'm awesome. (Raise your hands up) I'm good (thumbs up)*
	Whole group.	1min	**<u>What are we going to learn today?</u>** • To identify places to go on holiday • To identify activities to do on holiday • To make up a song
	Whole class. Students sit down on the floor in a circle	3 min	**<u>Warm up</u>: Tongue Twister** *Where where where,* *Where do you go on holiday?* *What what what,* *What can you do there?*
	Whole group (Students in a circle on the floor)	10 min	**<u>1. The purpose of the unit.</u>** (See Annex III) - Explain and agree about the final task. - Explain how group work will be organized. - Agree about working rules.
		1 min	Students get organized in groups. Students organize roles within the group, and chose a team's name.

	Whole group	4 min	**2. Introduce the session:** Holidays! Tell students that last summer I was in Thailand teaching, but also I spent 15days traveling on holiday and I was in different places. Use flashcards to tell the story. Flashcards are placed on the wall with the name of the places and activities I practiced 3. Brainstorming: Ask students: Where did you go on holiday last summer? (Write on the blackboard their answer) What did you do there?
		5min	**4. TPR game:** *Board pelmanism:* Match the flashcard with the word card.
		5 min	**5. Game**: *Pop it into your pocket* Write one of the names of the places vocabulary on a piece of paper. The teacher starts describing the place she has in the pocket. (Example: I was here last summer. It was hot. I was swimming.) The person who guesses it continues with the game.
	Whole group	2min	**Subtask #1: Make-up your version of the holiday song!** Explain the task: Students in their working groups create their own version of a song. Afterwards, they sing and interpret their songs. They listen and vote to their classmates' versions.
	Group work		Listen to the song once. The teacher presents her version as an example.
		15 min	Prepare the task: Create the version of the song.
		10min	Present the task: Students interpret their own versions to their classmates
		5min	**Report and Vote the performance of the different teams**. Every team votes their classmates' performance. Self-assess their task and team work.
	Whole group.	1 min	**Plenary: What have we learnt today?**
	Whole group.	1min	**Bye bye song:** *See you tomorrow, Bye bye bye,* *See you tomorrow, Have a good day!* *See you, see you, bye!* *See you, see you, bye!*

Session 2

Session 2: Story telling

SESSION 2	**Unit: Holiday time around the world!**	**60 minutes**
Learning Objectives	Evidence for assessment	
Through the development of this session the students should be able to: 1. To understand an oral story and written story. 2. To understand when someone talks about his/her past holiday. To talk about one's past holiday: 3. To understand and explain different places where they were on holiday 4. To understand and explain different activities they practiced on holiday. 5. To understand and explain who they were on holiday with.	**At the end of the session the students will be able to…** 1. To identify the main ideas about a story they have heard. 1.2. To answer some questions about the story they have heard. 3.4.5. To understand questions as: Where do you go on holiday? What do you do on holiday? Who do you go with? Where were you last holiday? What did you? Who were you with? 3.4. 5. To answer correctly questions as: Where do you go on holiday? What do you do on holiday? Who do you go with? Where were you last holiday? What did you? Who were you with?	
Content	Assessment tools	
0. Understanding and answering questions that include information about "where", "what" and "who". 1.Listening and comprehension of the gist of oral speeches. 6.Reading and comprehension of simple texts.	• Direct observation- Use a check list with indicators • Direct questions to students. • Activity: Quiz. (Students in teams answer questions about the story) • Activity: Game *Pass the beach bag*	

Lesson management	**Grouping**	**Timing**	**Sequence of activity**
	Whole group	1min	**<u>Greetings</u>** ***"Different ways of saying hello Song"***
		1min	**<u>What are we going to learn today?</u>**
		3 min	**<u>Warm up</u>**: Sing previous day most original song.

	Whole group	20 min	**Activity 1: Story telling** (shared reading): "*Tilly and the Tsunami*" Pre-reading: Students predict what is going to happen in the story just seeing the first image. While-Reading Ask questions.
	Group work	10min	Post-reading: QUIZ! In teams they answer some questions using a small whiteboard to write their answers.
	Individual	10min	**Activity 2: Listening Comprehension Activity.** - Pre-listening - Post-listening - Checking
	Whole class	10 min	**Activity 3: Game:** *Pass the beach bag* In a bag put flashcards Read all the flashcards in advance and put the flashcards in the bag. Play some music and ask the students to sing while passing the bag. When the music stops the person who has the bag should get three flashcards corresponding to a place, someone, and an action. The classmates should guess where he was on holiday, who she was with, what she did.
		1 min	**Plenary: What have we learnt?**
		1min	**Bye Bye Song**
Diversity	In one of the groups there are two pupils who cannot write or read in Spanish. Therefore they are very limited both comprehension and expression in English. These two students will participate as one more with the rest people in their teams. In their groups there will be four people instead of three. The students will listen to the story telling with all the students. During the quiz their the group members will help them to understand translating the questions into Spanish and asking about their opinions before giving an answer.		

Session 3

Subtask # 2: Role playing, chatting about Easter holidays:
Students, in groups of three people, performance a role playing. They should have to ask and talk about their past Easter holidays.

Students enjoyed Easter holidays one week in advance, so using that they should pretend meeting two of their classmates and ask them about what they did during their holiday. Students work in groups of three or in pairs. They could prepare the conversation in advance. Then, they performance their conversation while their classmates pay attention to every couple as at the end they should have to vote.

Voting
Green point: The team that spoke more English.
Orange point: The most original conversation
Blue point: The team that worked harder.

Example:

Ann: Hi Pat!
Pat: Hello Ann. How are you?
Ann: Good! And you?
Pat: I'm fine.
Ann: How were your Easter Holidays?
Pat: Very good!
Ann: **Where were you?**
Pat: I was in Valladolid
Ann: **Who were you with?**
Pat: I was with my friends and with my family.
Ann: **What did you do?**
Pat: I was studying and doing my homework, but I was at the cinema one day. And you?
Ann: (Where) I was in Valencia
(Who) I was with my family.
(What) I was at the beach walking and playing volleyball with my brother. I was visiting at the Museo de la Ciencia, too.
Pat: Great! I see you tomorrow at school.
Ann: Ok, see you. Bye.

SESSION 3	**Unit: Holiday time around the world!**	**60 minutes**
Learning Objectives	**Evidence for assessment**	
Through the development of this task the students should be able to: 1. To indentify and use different colloquial expressions to say hello. 2. To indentify and use different colloquial expressions to say bye. 3. To interact and talk about one's past holiday. 4. To give details about different places where they were on holiday 5. To give details about different activities they practiced on holiday.	**At the end of this session the students will be able to:** 1.2. To use different colloquial expressions for greetings. 3. To understand questions as: Where do you go on holiday? What do you do on holiday? Who do you go with? Where were you last holiday? What did you? Who were you with? 3.4.5. To answer correctly questions as: Where do you go on holiday? What do you do on holiday? Who do you go with? Where were you last holiday? What did you? Who were you with?	
Contents	Assessment tools	

0. Understanding and answering questions that include information about "where", "what" and "who".
 	
2. Oral interaction in simulated situations using verbal and nonverbal responses.
 	
3. Produce a simple oral text (through role playing) framed in a real life situation: saying what he/she did last holiday.
 	
5.Awareness of the foreign language as a communicate tool.
 	
11.Reflecting about one's learning process, work organization, group work and self-assessment.
 	
13. Developing confidence in one's ability to learn a foreign language and value of collaborative work.
 	
14. Value English language as a way to communicate and interact with classmates and people from other countries.
	• Direct observation- Use a check list with above indicators. (See Annex IV)
	• Direct questions to students.
	• Assessment of the Subtask #2: Check-list for Subtask #2 (See Annex IV)
	• Students' co-assess Subtask #2:
	  ○ After every team's task presentation, the rest of the teams give feedback regarding the performance.
	  ○ After presenting all tasks students in an assembly vote and give points about their classmates' performance. Points to value: Effort, Creativity, More English Spoken.	

	Grouping	Timing	Sequence of activity
Lesson management	Whole group	1min	**Greetings**: *"Different ways of saying hello Song"*
		1min	**What are we going to learn today?**
		3min	**Warm up: Flashcard game:** *Board Slam* (TPR game) Flashcards are around the class. Cards regarding: places, actions, people (where I was on holiday, what did I do, who did I go with) The teacher tells a story and shows picture of the places mentioned. Students run to slam the mentioned word card.
	Team work (teams of 3 people)	2 min	**Activity 1: Video Watching:** Explanation
		6min	Video Watching: "Tell me about your last vacation." http://www.youtube.com/watch?v=2v5AlmrqEug Pre-watching Watching
		10min	After-watching Students watch the video twice Answer some comprehensive questions in groups
	Whole group	3 min	**Subtask #2: Role play, chatting about Easter holiday** Explain the task
		1 min	Present an example of the task:
	Team work (teams of 3 people)	8 min	Prepare the task
	Team work (teams of 3 people) to the whole group.	15min	Presentation of the task (role play)
		6 min	**Report the task and vote**
	Whole group	1 min	**Plenary : What have we learnt today?**
		1min	**Bye Bye Song**

Session 4 and 5

SESSION 4	Unit: Holiday time around the world!	60 minutes

Learning Objectives	Evidence for assessment
Through the development of this task the students should be able to: 1. To sing the months' song and identify the months of the year. 2. To relate different British holiday with their correct month of the year. 3. To talk about one and somebody else's holiday. 4. To compare school holidays in Spain and in other countries. 5. To use the Internet as a source of information. 6. To think and reflect how traditions and culture affect the calendar organization of a country. 7. To develop students' cultural awareness about the way of spending their free time in Spain. 8. To use a web 2.0. Tools (Wiki, Blogs, and Virtual Book) to create and share one's work with others.	**At the end of the session the students will be able to…** 1. To sing the months' song. 2. To match different British holiday with their correct month of the year. 3. To understand questions as: Where do people go on holiday? What do they do on holiday? Who do they go with? When do they go on holiday? 3.. To answer correctly questions as: Where do people go on holiday? What do they do on holiday? Who do they go with? When do they go on holiday? 4. To point at least 3 similarities and differences between school holidays in Great Britain and in Spain 4. To point at least 3 similarities and differences between school holidays in Spain and another country around the world. 5.To use English dictionaries and other online resources like Wikipedia, online newspapers as sources of information. 6.To identify at least 2 reasons to explain how traditions and culture affect the calendar organization of a country. 7.To explain how they usually spend their holiday, and explain how they would spend it if they belonged to different country or culture. 8. To elaborate a written project using the school Virtual Book.
Contents	Assessment materials

0. Understanding and answering questions that include information about "where", "what", "who" and "when". 4. Active communication and interaction through team work showing interest in group activities. 5. Awareness of the foreign language as a communicate tool. 10.Using different strategies to create simple texts. 14. Value English language as a way to communicate and interact with classmates and people from other countries. 15. Interest to learn about people and cultures different to one's own. 16. Finding similarities and differences with other's culture and one's own. (Calendar organization)	• Direct observation- Use a check list with above indicators. (See Annex IV) • Direct questions to students

	Grouping	Timing	Sequence of activity
Lesson management		1min	**Greetings** *"Different ways of saying hello Song"*
		1min	**What are we going to learn today?**
	Whole group	2 min	**Warm up: Song**: *The months song*
	Whole group	10 min	**Game 1**: Months of the year flashcards game
	2 groups	10min	**Actitity 2**: **Game**: *The Ghosts Game*
	Whole group	2min	**Introduction** I would tell the students that I received an email from my English friend Rob. Rob is one of the students I taught in England. He has sent me a calendar with the holidays in Great Britain. Students will listen to the email first and then they will read it.
	Whole group	2min	**Activity 3: Reading Rob's email** Pre-reading: What do you think you will read about? What type of information Rob will give us?

		4 min	- Listen to the email. - Ask questions about what they have understood. - Read the email.
	Whole group	4min	<u>After-reading</u> Ask questions: How many weeks of holiday does Rob have? When are the holidays in Great Britain? When are the holidays in Spain? Who decides when do we have our holiday? Find similarities and differences between Spanish and British school holiday
	Group work	5 min	**<u>Explain Task 3</u>** so that students understand the purpose of the activity. In the next activity students should have to identify similarities and differences between Spanish and British school holiday, information that will be included in the Virtual Book in the Task in the next session.
		10min	**<u>Activity 4</u>:** Find similarities and differences between Spanish and British school holiday. Students work autonomously in their teams. Students take notes in their notebooks. **<u>(Fast finishers) Activity 5</u>:** Chose another country that you know something about or you are curiously to read about. Find similarities and differences between Spanish and this other country's school holiday. Students work autonomously in their teams. Students take notes in their notebooks.
	Whole group	8 min	<u>Just in case game</u>: Crazy stories
	Plenary	1 min	**<u>What have we learnt today?</u>**
		1min	**<u>Bye Bye song</u>**

Change*: I modified sessions 4 and 5. At the beginning in my previous designed I had included the activity 2 (Listening and reading the email) and activity 3 (Identification of similarities and differences between Spanish and British school holiday) in the same session when students started working on the task, however in the session 4 with the first group I realized students needed more time than I predicted to accomplish the task (students work slower using a second language than they did in the ICT classes I observed in Spanish). Therefore I thought it was important that students started working on identifying the information that they should have to include in the Task 3 in a previous session, otherwise they will waste too much time during the ICT-Task session.
Moreover, a lot of time is lost in a session if no ICT and ICT activities are mixed. The ICT session of one hour should be organized in the way that, the task is explained the first 5 minutes, and then students work autonomously during the rest of the class. It is important to complete the task in the session otherwise students will have some problems to retake the task in the following session and time will be misused. It is also crucial that the presentations of all tasks are done in the same session. If there was not time for the six presentations it is better to leave all the presentations for the following session, otherwise the voting and self-assessment will not be effective.

Session 5: Subtask # 3: Are school holidays different in other countries?

Task: Students will elaborate in the Virtual Book a list that presents similarities and differences between the Spanish and British school holiday. Then, students will compare Spain with another country in the same way.
Students will do a presentation of their work in the classroom.
Finally, there will be a link on the school blog to the students' work on the Virtual Book. Students will be asked to comments on their classmates' work on the blog.
http://www.colegioanadeaustria.es/scrapbook/index.php?section=51&page=-1

Voting

Green point: The team that spoke more English.
Orange point: The most original work
Blue point: The team that worked harder

SESSION 5.	**Unit: Holiday time around the world!**	ICT session.	**60 minutes**
Learning Objectives	Evidence for assessment		
Through the development of this task the students should be able to: 1. To sing the months' song and identify the months of the year 2. To relate different British holiday with their correct month of the year. 3. To talk about somebody else's holiday. 4. To compare school holidays in Spain and in other countries. 5. To use the Internet as a source of information. 6. To think and reflect how traditions and culture affect the calendar organization of a country. 7. To develop students' cultural awareness about the way of spending their free time in Spain. 8. To use Information and Communication Technologies to share one's work with other classmates and people in other countries. 9. To use a web 2.0 tool to create and share one's work with others and to value other's work.	**At the end of the session the students will be able to…** 1. To sing the months' song. 2. To match different British holiday with their correct month of the year. 3. To understand questions as: Where do people go on holiday? What do they do on holiday? Who do they go with? When do they go on holiday? 3. To talk about: Where do people go on holiday? What do they do on holiday? Who do they go with? When do they go on holiday? 4. To point at least 3 similarities and differences between school holidays in Great Britain and in Spain 4. To point at least 3 similarities and differences between school holidays in Spain and another country in the world. 5.To use English dictionaries and other online resources like Wikipedia, online newspapers as sources of information. 6.To identify at least 2 reasons to explain how traditions and culture affect the calendar organization of a country. 7.To explain how they usually spend their holiday, and explain how they would spend it if they belonged to different country or culture. 8.9. To elaborate a written project using the school Virtual Book and share it with the classmates.		

Contents	Assessment tools

0. Understanding and answering questions that include information about "where", "what" , "who" and when.
 	
4. Active communication and interaction through team work showing interest in group activities.
 	
5.Awareness of the foreign language as a communicate tool.
 	
6.Reading and comprehension of simple notes to follow a task.
7.Writing a simple text.
 	
8.Use the information and communications technology to elaborate simple written text and share it with others.
 	
9. Developing awareness for careful presentations and written projects.
 	
10. Using different strategies to create simple texts.
 	
11.Reflecting about one's learning process, work organization, group work and self-assessment.
 	
12.Using Information and Communication Technologies in one's work.
 	
13. Developing confidence in one's ability to learn a foreign language and value of collaborative work.
 	
14. Value English language as a way to communicate and interact with classmates and people from other countries.
 	
15. Interest to learn about people and cultures different to one's own.
 	
16. Finding similarities and differences with other's culture and one's own. (Calendar organization)
	• Direct observation- Use a check list with above indicators. (See Annex IV)
	• Direct questions to students.
	• Assessment of the Subtask #3: Check-list for Subtask #3 (See Annex IV)
	• Students' co-assess Subtask #3:
	  ○ After every team's task presentation, the rest of the teams give feedback regarding the performance.
	  ○ After presenting all tasks students in an assembly vote and give points about their classmates' performance. Points to value: Effort, Creativity, More English Spoken.

Lesson management	Grouping	Timing	Sequence of activity
	Whole group	1min	**Greetings:** *"Different ways of saying hello Song"*
		1min	**What are we going to learn today?**
		5 min	**Warm up**: Game: Crazy stories.
	Whole group	2 min	**Subtask #3** Explain the task Steps to follow are written on the board.
	Group work (3 people per group)	30 min	Prepare the task: - Elicit students' previous knowledge, present some questions to raise their curiosity. - Explain the task presenting an example in the virtual book. - Brainstorming
		10min	Presentation: Students present their comparatives tables to the class
	Whole group/ Group work	4min	Questions to reflect
		5min	Report and vote Every team votes their classmates' performance. Self-assess their task and team work.
	Whole group	1 min	**Plenary : What have we learnt today?**
		1min	**Bye Bye Song**

Students are provided with an example in the Virtual Book. The teacher presents this example in the class and indicates where to find it in the Virtual Book. Some links and resources are also provided to facilitate the students' task.

	Similarities	Differences
Spain and Great Britain	Both countries celebrate Christmas Both countries celebrate Easter. People go to the beach in summer.	G.B. celebrates Halloween in October Spain doesn't celebrate Halloween. Spain celebrates 6th January. Children receive presents. In GB. Children receive presents on 25th December.

	Holiday Summer is from June to August.	Easter holidays in GB: 2 weeks Easter holidays in Spain: 10 days. Summer holiday starts in July in GB Summer holiday starts in June in Spain

Resources that students could use:

http://www.wordreference.com http://www.wikipedia.org/

Holidays in other parts of the world:

USA: http://en.wikipedia.org/wiki/School_holidays_in_the_United_States

Pakistan: http://www.easyviajar.com/pakistan/fiestas

http://www.20minutos.es/noticia/1335737/0/espana-paises-mundo/mas/vacaciones/

Questions to reflect: After the groups presentation some of these questions will be orally asked. Students in groups will suggest their answers. The answers will be written and upload on the wiki as a conclusion:

- Why different countries have different holiday?
- Name different reasons why every country organizes their holiday in a different way.
    - The weather
    - The government
    - The calendar
    - The market
    - The culture
    - The religion
- How would your holiday be if you lived in Pakistan? Why?
- And in England? Why?
- And in Argentina? Why?
- Where would you like to live? Why?

Session 6

SESSION 6: Final Task	Unit: Holiday time around the world!	ICT session	60 minutes
Learning Objectives	Evidence for assessment		
Through the development of this task the students should be able to: 1. To talk about one's holiday and understand other's when talking about their holiday. 2.To write about one's past holiday, explaining where she/he was on holiday, when she/he was on holiday, who he/she was with, what he/she did on holiday. 3. To use Information and Communication Technologies to share one's work with other classmates and people in other countries. 4.To use the web 2.0. tools to create and share one's work with others and to value other's work. 5. To use the Internet as a source of information. 6.To develop students' cultural awareness about the way of spending their free time in Spain	**At the end of the session the students will be able to…** 1. To talk about one's past holiday: explaining where she/he was on holiday, when she/he was on holiday, who he/she was with, what he/she did on holiday. 1. To understand when other people talk about their present and past holiday. 2.To write about one's past holiday, explaining where she/he was on holiday, when she/he was on holiday, who he/she was with, what he/she did on holiday. 3.4.To elaborate a written project using the school Wiki. 5.To use English dictionaries and other online resources like Wikipedia, online newspapers as sources of information. 6.To explain how they usually spend their holiday, and explain how they would spend it if they belonged to different country or culture.		
Contents	Assessment tools		

0. Sharing information about "where", "what" , "who" and when.
 	
4. Active communication and interaction through team work showing interest in group activities.
 	
5. Awareness of the foreign language as a communicate tool.
	• Direct observation- Use a check list with above indicators. (See Annex IV)
	• Direct questions to students.
	• Assessment of the Final Task: Check-list for Subtask #3 (See Annex IV)
	• Students' co-assess of the Final Task:
	  ○ After every team's task presentation, the rest of the teams give feedback regarding the performance.
	  ○ After presenting all tasks students in an assembly vote and give points		

6.Reading and comprehension of simple notes to follow a task. 7.Writing a simple text to tell about a real life situation: talking about one's school holiday. 8.Use the information and communications technology to elaborate simple written text and share it with others. 9. Developing awareness for careful presentations and written projects. 10. Using different strategies to create simple texts. 11.Reflecting about one's learning process, work organization, group work and self-assessment. 12.Using Information and Communication Technologies in one's work. 13. Developing confidence in one's ability to learn a foreign language and value of collaborative work. 14. Value English language as a way to communicate and interact with classmates and people from other countries. 15. Interest to learn about people and cultures different to one's own.	about their classmates' performance. Points to value: Effort, Creativity, More English Spoken.

	Grouping	Timing	Sequence of activity
Lesson management		1min	**Greetings**: *"Different ways of saying hello Song"*
		1min	**What are we going to learn today?**
		4 min	**Warm up:** **Game***: The Ghosts Game*
	Whole group	3min	**Set the task** Rob has sent me an email with the mural he has prepared in his class. The teacher shows and reads the project and ask questions: *Where does usually Rob go on holiday?* *When does usually Rob go on holiday?* *What does usually Rob do on holiday?*

			Where was Rob in his favourite holiday? When? Who with? What did he do?
	Whole group	3 min	**Final Task** Explain the task and write down the different steps to follow on the whiteboard.
	Group work (3 people per group)	30 min	Prepare the task
		12 min (2 min. per group)	Task Presentation: Students present their murals
	Whole group/ Group work	5 min	**Report and Vote** Every team votes their classmates' performance. Self-assess their task and team work.
	Group work	5 min	Fast Finishers groups: Write comments on the blog. * Every team writes a comment on the blog about their classmates' work.
	Whole group	1 min	**Plenary : What have we learnt today?**
		1min	**Bye Bye Song.**

*There was not enough time to ask students to write comments on the blog. Moreover most of the students will need some guidelines about how to do it. Nevertheless, some of them have added some general comments voluntarily regarding the unit in general and the methodology used. (See the blog on: http://cpanadeaustriaingles.blogspot.com.es/p/ingles-3-ciclo.html /)

ANNEX III: ACTIVITIES

Task cycle

Introduction to topic and task: Teacher explores the topic with the class, highlights useful words and phrases, helps students understand task instructions and prepare.
Task: Students do the task, in small groups. Teacher monitors.
Planning: Students prepare to report to the whole class(orally or in writing) how they did the task, what they decided or discovered.
Report: Some groups present their reports to the class, or exchange written reports and compare results. (Students receive feedback on their level of success on completing the task.) We use an object: a wood stick with the shape of a fish that symbolizes the turn to speak. The wood stick passes from group to group and the rest has to listen to the speaker with the wood stick.

Session 1

Greeting song: **"Different ways of saying hello".** Music: http://www.youtube.com/watch?v=qGaOlfmX8rQ

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Routine	1min	-To identify and use different colloquial greetings.	Whole class. Everyone has a table to slap on.	This song will be the the greeting song at the beginning of every lesson. The teacher is a model He/she sings and mimics the song. Students follow the teacher's instructions, movements until they learn the song. Then they perform it independently	*Who knows a different way of saying hello?* *We are going to learn different ways of saying "hello", because in English as in Spanish there are different ways of saying hello, and you are going to find it very useful in one of our task, when you perform a role play.* *We'll sing it twice, firstly I sing it so you can learn it and then I'd like to see if you can follow me, Are you ready?* *Hello!, How are you?(waving hand and turning them as in a question)* *I'm fine thank you,* *Hi! (Rise the right hand) Hey you!(pointing at someone)* *I'm awesome. (Raise your hands up) I'm good (thumbs up)* *Hello, Hello, hi! (slapping on the tables)* *Hello, Hello, hi! (x2)*	Tables

What are we going to learn today?

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Routine	1min	To develop students' awareness about their own learning.	Whole group.	The teacher presents in a very clear and simple way the aim of the session. The aims are expressed d as: What are we going to learn today? The teacher writes them down on the whiteboard until the end of the session.	*Ok children, today we are going to learn to* *-To say places where we go on holiday* *-To say activities we do on holiday* *-To make up a song* *At the end of the class we'll check if we have learnt all of these things.*	White board Markers

Tongue Twister

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Warm up	4 min	To develop fluency in the pronunciation of the sound /w/	Whole class Students sit down on the floor in a circle	First an audio plays the Tongue Twister at slow speed. The teacher shows the correct flashcard representing "Where" (and associates a gesture with that word) And "What" (and associates a gesture with that word). *Where where where,* *Where do you go on holiday?* *What what what,* *What can you do there?* Then, the audio speed up. Finally students try to repeat the Tongue Twister. (They participate voluntarily.) Students can think of any other Wh- word and sentence to add to	*Ok, So we said we are going to talk about holiday on this unit, right? So, where do you go on holiday María?(Show the Where flashcard)* *I usually go to the beach on holiday, and you María? (Show the beach flashcard)* *Do you go you go to the mountains? (Show the Mountains flashcard)* *To the beach? Can anyone help María?* *Great!* *And what do you do on holiday? (Show the What flashcard* *I usually ride my bike and swim in the ocean. (Show the Ride my bike, and Swim flashcards)* *And you Marco?* *Ok let's try to begging the class warming up our tongue.* *Lalalaaa! Come on everybody! Lalalaaa!* *Let's listen to a Tongue Twister to keep warming it up!* (Listen to the audio…) (The teacher repeats) *Who would like to try?Ok one by one! (...)* *Excellent! Who can speed up? (...)* *Now, does anyone know any other wh- word? The teacher shows other flashcards on the floor)*	Power point presentation with the Tongue Twister Audio CD player/computer

				the Tongue Twister. Then they will try to perform it.	*Good Daniel! Would you like to make another sentence to add to the Tongue Twister? Anyone else would like to try?*	

The purpose of the unit. Agree about the Final Task and group work.

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Description	Input	Materials
Introduct	10 m	• To present the unit • To explain and agree about the final task. • To explain how group work will be organized. • To agree about working rules.	Whole group	This is an activity to introduce the unit, the final task and discuss with students about working rules. Through this activity the teacher's role is: - To create expectative. -To rise students interest and motivation towards to new unit. -To elicit student's previous knowledge. - To suggest a unit with a real purpose outcome. -To take into account and accomplish students' preferences , opinions, suggestions. The students' role: -They are participants and decide about their own learning process - Students discuss between themselves to make decisions	*"I was teaching in England last year. The students from that school are working on a project about School Holiday to exchange experiences of how people in different countries enjoy their school holiday"* *"Do you think all countries have the same days of holiday? Who decides how many holiday do we have? How would holiday be if we lived in a different country?"* *"Do you think all countries have the same number of day of holiday? Who decides the number of holiday we enjoy? Imagine you lived in England would you have the same holiday as here?"* I will arise their willingness to participate and carry out a final task by asking them: *"Do you think that if we participate in the project with this English School you will know how to answer these questions? Will you be curious to know when students have holiday in Argentina?"* I will make the students feel that they are the ones who have decided how to prepare the final task. *"The English school will share with us their project about Holiday in England, would you like to do the same?"* *And how about comparing different countries?"* *"How would you like to prepare the project? On a cardboard mural, in your notebooks or a mural online so we can share it with people around the world? Let's vote!"* *"How are we going to work? In small groups, big groups or individually? Let's vote!"* *"What type of information do you think we could include in a mural about Holiday in Spain?"* Students will participate in a brainstorming. Finally the points to include in the mural will be: Where do you go on holiday? When do you go on holiday? Who do you go with? What can you do on holiday? My favourite holiday	White board

Game to set groups: "The can has got 5 sardines"

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	
Warm up	1 min	To divide the big group in smaller groups.	Whole group	The teacher tells a story and in between says the words: The can has got 5 sardines. Depending on how many sardines are in every can students should organize in the groups of those people.	*I was on the beach last weekend when I saw..and big big can of 9 sardines, come on…in groups of 9 people! Great! but I was hungry so I picked up the can and ate some sardines, the can has got 4 sardines!! Come on!*	

Introduce the session: Holidays! / Brainstorming

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Introduction	4 min	To elicit students' previous knowledge	Whole group.	Try to elicit students' previous knowledge by showing them pictures of places where to go on holiday and some activities to practice. Then, ask them whrere they were last year and what did they do during their holiday.	*Last summer I was in Thailand teaching English in a school there. Also I spent 15days traveling on holiday and I was in different places. Look at the photo on the board, who could tell where I was? (*Show flashcard with the word: "Where*") (…)* *Very good! I was on the beach* (Use flashcards with the name and with the picture) (Put the picture and word on the wall with bluetag, not in order) *I was in a jungle as well, very good, where else?(…)* *And, What did I do on my holiday?(*Show flashcard with the word: "What*")(…) Great! I was swimming* (show flascard with the word and another with the picture and stick them on the wall separatel*y)* *(Show flashcards to students so that they guess)* *Students: You were fishing, you were canoeing…* *Great! and you? Where were you on holiday last summer?* *Who can tell me? (…)*	Power point Digital Board Flascards: Where When Places Activities Blue tag

TPR Game: "Board pelmanism"

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
(TPR activity) Reinforcement	5 min	-To develop students ability to match oral words with its picture. (Places to go). -To develop students ability to match written words with its picture. (Free time activities)	Whole group	Put the word cards and the flashcards with the pictures on the wall in different columns. Students read all of them. -Pick up the correct cards. The teacher can start calling out one of the picture. One volunteer should stand up and pick up both the word and the picture according to what the teacher said. -Match the flashcard with the word card. One volunteer stands up to match words and picture cards. Use different alternatives: Number the word cards from 1 to 8. The pictures from 9 to 16. Put the cards upside down. One volunteer stands up and try to remember which numbers are the ones to match word and picture.	*(It continues from the previous activity)* *Can everybody see all the cards on the wall?* *You've got one minute to read all of them. Any question? Do you understand everything?* *Now, I'm going to name one of these wonderful places where I was last summer.* *One by one, you can stand up and pick it up, if you get both the name and the picture correct you'll get a point for your team.* *Remember, I am not going to say who stands up, but if I see two people standing up at the same time, or always the same person participating we will stop the game. I would like everybody to participate. Is this important? Do you agree?*	Flashcards with pictures Cards with the names.

Activity/ Game: "Pop it into your pocket"

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Reinforcement	5min	- To create short descriptive sentences. - To identify places to go on holiday. - To identify free-time activities. - To comprehend and guess about a described place.	Whole group SS sitting down on the floor in a circle.	The teacher writes the names of a place where you can go on holiday to in a piece of paper, for example "Last year I was on the beach on holiday". But she/he doesn't show it to anybody. She/he writes the sentence on the whiteboard so that the pupils understand it better: *"Last year I was on ---- on holiday"* The teacher asks students to guess where she/he was on holiday. The person who guesses it continues and writes in the paper the place where he/she was.	*Look what I wrote on the whiteboard.* *Where do you think I was on holiday?* *"Last year I was on ---- on holiday"* *Now I am going to write on this piece of paper the complete sentence and you should have to guess where I was on holiday last summer.* *I should have to give you at least 3 clues.* *So It was hot. There is water. It was in Spain"*	Little pieces of paper. Pen

				Teacher's role: -To serve as an example. -To monitor the game Another version is that students ask question and the person who has "the paper in the pocket" replies yes or no. "Are there mountains? Is it cold?"	*I would like you to pay attention to one thing.* I *wrote: "Last year I was on ---- on holiday". I say I* ***was*** *because it is in the past.*	

Subtask #1: Make-up your version of the holiday song!

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Task		- To be creative and make-up a song. -To create short descriptive sentences. - To identify places to go on holiday. - To identify free-time activities.	Whole group	Task: Students in groups should create and sing their own version of a suggested song.	*In the first task in you working teams you are going to create your own version of a song. Let's listen to the song once, Then I'll sing my version to you. (...)* *Now, in your teams you should create your own version. You can use some of the words that we have use din the games. All the words are on the wall, so you can stand up carefully if you need to copy or remember any.* *You have 15 minutes to prepare the task.* *Then, 10 minutes to very team sing or recite their version.* *Then 5 minutes to vote. Do you remember what are you voting? (...) Effort, creativity, To speak in English!* *Very well, so take that into account to create an original song, and try to speak as much English as possible when asking questions to the teacher or other classmates.*	Students' school material Casette CD or computer with music
	2min			Explain the task: Students in their working groups create their own version of a song. Afterwards, they sing and interpret their songs. They listen and vote to their classmates' versions. Listen to the song once. The teacher presents her version as an example.		
	15min		Team work (teams of 3 people)	Prepare the task: Create a version of the song.	*So you are going to start working in a second, how are you going to organize the work? Remember time limit cannot be extended. Does everyone need to copy the song on the notebook? (...)* *Very good, you should organize the work and everyone should play a different role that you will rotate next day. Which are the roles necessary for this task? (...)* *Good! One secretary who writes the song on the notebook, Ok, maybe each of you can work on a different stanza to save time, but every one has to collaborate. More ideas?* *Another person is the designer. He/she should give ideas about how you are going to interpret the song.* *Remember if you feel shy or not comfortable you can sing the song sitting in your seats. Nobody needs to feel embarrassed.*	
	10 min		Team work (teams of 3 people) to the whole group.	Present the task: Students interpret their own versions to their classmates		
	5min			Report: Every team votes their classmates' performance. Self-assess their task and team work.		

Plenary: Voting

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Co-Assessment	5min	To involve students in their self-assessment and assessment of their classmates.	Whole group.	Students established a rewarding system at the beginning of the unit. At the end of every session students will assess their own work and will vote about: -The team that spoke more English. Green point - The most original work. Orange point -The team that worked harder. Blue point Points will be given according to the teams' performance. Points are marked in the "Points Board" which is placed on the classroom's wall.	*Ok boys and girls, now it is time to vote about how we did our work today.* *Ok, I will remember you the rules that we agreed with before:* *Discuss with you team members which teams are you going to give the green, blue and orange point.* *Everyone in the groups should agree.* *You can only give one point in every category and you cannot vote yourself.* *You cannot change you decision once we start voting.* *Ok we will give the point to the teams that receives more votes.* *If there are two teams with the same number of votes, what should we do?* *Ok ,We will a point to both teams.* *Are you ready?* *So hands up to give orange point, the most original song, to the Blue Team? Hands up if you think the most original song was The Penguin's version? (...)*	Cardboard with all the points

Plenary: What have we learnt today?

Routine Assessment	1min	To develop students' awareness about their own learning. To develop students' metacognitive strategies.	Whole group.	The teacher reads the points that wrote down at the begging of the session and asks students if they have learnt to do that. Through these questions the teacher assesses students. Direct observation and a check list is used in this session.	*Ok children, have we learnt to:* *-To say places where we go on holiday?* *-To say activities we do on holiday?* *-To make up a song?* *Let's see, who would like to tell me what she/he does on holiday. Rise your hand if you are able to make up a song.* *Great so we have learnt to do that today!*	White board Markers

Bye Bye Song: Music: http://www.youtube.com/watch?v=qGaOlfmX8rQ

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Routine	1min	-To identify and use different informal greetings to say bye	Whole class. Every one has a table to slap on.	This song will be the the greeting song at the beginning of the lesson. The teacher is a model He/she sings and mimics the song. Students follow the teacher's instructions, movements until they learn the song. Then they perform it independently	*Who knows a different way of saying bye?* *We are going to learn different ways of saying "bye". We'll sing it twice, firstly I sing it so you can learn it and then I'd like to see if you can follow me, Are you ready?* *See you tomorrow,* *Bye bye bye,* *See you tomorrow,* *Have a good one!* *See you, see you, bye!* *See you, see you, bye! (x2)*	Tables

Session 2

Activity: Shared reading

It is a collaborative learning experience in which students read with the teacher as she navigates them through the text. Students become engaged in the reading of the text. Students became engaged in the reading of the text as well as in the thinking work shared reading. Teacher use shared reading to demonstrate strategies that children will use when reading independently.
The teacher reads books that are slightly above the children's literacy levels with attention to the language of the text. Also the text used is large enough for the students to see the pictures and the text as the teachers reads. This visual, along with the gestures and expressions the teachers uses when reading; help make the content and language comprehensible for the students. All of these help students to develop language during shared reading.

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Description	Input	Materials
Main activity	Before and During the read: 20min	-To guide students in reading comprehension. -To develop listening comprehension and reading comprehension skills.	Whole group. Students sitting on the floor.	**Before the read** Students make predictions. By discussing the front cover, including the title and illustrations, students can use their prior knowledge to anticipate what the story will be about. These predictions will be revised during the read and extended as students hear the story. **During the read** The teacher should read the story from beginning to end so that students can get a sense of the story. To make the initial read more effective the teacher should point out what she is reading and how the text is supported by the illustrations. Once the students have a basic understanding of the text, there are a number of strategies a teacher can focus on to guide students through reading the text: - Inviting students to join in the reading when there are repetitive sentence structures or familiar words. - Pausing where the text supports rhyme and phonemic awareness.	(Showing the title) *"Look at the title: Tilly and the Tsunami! Wow! Do you know what a tsunami is? and a wave? I'll do a picture of both.* *Can anyone tell us what they are?"* *So..Good!* *We could say a tsunami is a big wave.* *And a wave the movement on the sea surface.* *(Showing first image)* *So, what do you think is the story about? About waves and tsunamis?* *But what are we working on? Holidays!! So what do you think?* **Questions to ask:** **1st page** Where's Tilly from? Does she study Geography? **2nd page** What's is Tilly doing now? **3rd page** Where is she now? Do Tilly and her family like the beach? **4th page** **5th page** Does the ocean look normal? What's the problem with the ocean? **6th page** Why is Tilly shouting? How is she feeling? **7th page** What are Tilly and her family doing? **9th page** What's happening on the beach?	-Smart board -Digital edition of the story

				- Stopping to allow students to make personal connections with the text and share their thinking. - Practicing a language function, such a character descriptions, to continue to build English oral language. **After the read.** The teacher proposes questions to talk about the text comprehension.	**10th page** Are Tilly and her family safe? **11th page** Where's Tilly now? What's she getting? **12th page** What do the teachers think of Tilly?	

- CHEN, L. y MORA-FLORES, E. (2006) Balanced Literacy for English Language Learners, K-2. Portsmouth. Heinemann (64-71)

Quiz!

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Main activity Assesssment of listening comprehension skills	10min	-To develop students' listening comprehension skills. - To assess students' listening comprehension skills. -	Whole group Students sit down with their teams.	This is an activity part of the previous activity. Students sit down in their working teams. This is a quiz and questions about the story will appear on the digital board. Every team has a small board to write their answers on. Students have 6 seconds to write their answers, then they will show their board. Teams win a point if the answer is right.	*"Ok, now we are going to do a Quiz!* *So let's sit down in teams in your correct table and chairs."* *"Do you know what a Quiz is?" (...)* *"Very good! Un concurso!"* *"Let's see who remembers more about the story!"* *"Every team will have a little-board and a marker to answer their questions"* *"The questions will appear on the digital board. Are you ready?"*	6 little whiteboards 6 markers (one per team)

Listening comprehension Acticity

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Reinforcement	10 min	To understand (orally) where someone was on holiday. To understand (orally) what someone did on holiday. To understand (orally) with who he/she was on holiday.	Individual	<u>Pre-listening.</u> Ask students to look at the worksheet. Ask questions to see if they can understand and explain with short sentences the information in the square. Make students to predict what they will hear. They will hear the audio 2 times. <u>Post-listening</u> Ask any student to pick up a character and explain in a simple way the information he /she understood.	*So we already know how to say where we were on holiday, (Show flashcard Where) and what we did. (Show flashcard What). But can you say: who did you go with? (Show flashcard Who) Anyone?* *I was on the beach with my parents last summer, and you? (…)* *(Paste the 3 flashcards on the wall)* *Now we are going to hear four children telling us about their holiday. (pass around some worksheets) Look at the first square, Can anyone tell me where Hanna was? Who was she with? And what did she do? (…)And about Nico?* *Great!* *So we are going to hear different conversations about these students and you should write the number in the square depending on the order you hear them talking.* *Can anyone tell what do we have to do in this activity?(…)* *We are going to hear the listening twice. Firstly just concentrate on what you hear, and forget about the paper. Then, you will have a minute to write your answers. Afterwards, I will play the listening again and you can check if what you understood was right.* *Finally, we will comment about it.* (The teacher writes on the white board in a very simple way what to do in every different moment)	20 Worksheets CD CD player

Game: Pass the beach bag

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Reinforcement	10 min	To express (orally) where someone was on holiday. To express (orally) what someone did on holiday.	Whole group	Read all the flashcards in advance and put the flashcards in the beach-bag. Play some music and ask the students to sing while passing the bag.	*Look at this card, can anyone tell me what can you read here?* *-Beach, mountain, lake, my village etc.* *- With my parents, With my cousin (…)* *Cousin is my uncle's son? Can anyone try to explain it?(...)* *Ok now I am going to put all of these cards in my beach bag and we are going on a day trip, would you like to go on a trip?*	A beach bag 3 types of flashcards: one of each

		To express (orally) with who he/she was on holiday.		When the music stops the person who has the bag should get three flashcards corresponding to a place, someone, and an action. The classmates should guess where she/ he was on holiday, who she/he was with, what she/he did.	*We'll hear some music playing and while we are singing we are passing the bag around. Once the music stops the person who gets the bag is the one who goes on a trip. He/she picks up three cards, everyone with a different colour.* *The rest of the people have to guess where she/he was on holiday, who she/he was with, what she/he did.* *For example I pick up these three cards, who could make a sentence about where I was. (The teacher shows the cards and write the example sentence made by a student on the whiteboard)* *"You were in an island. You were kitesurfing. You were with your family."*	colour: places, people, activities CD CD player

Session 3

Board Slam (TPR game)

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Warm-up	4 min	To assess students ability to match oral words with its picture. (places to go). To assess students ability to match written words with its picture. (places to go).	The whole group is divided in two teams. They stand up in a line.	Use the game "The can has got 5 sardines" to divide the students in two groups.The whole groups gets divided in two teams.) Put the word cards on the wall. Students read all of them. Students line up in their teams at both sides of the wall, and the first person in each line hold the fly swatter. The teacher starts telling a story and showing one of the picture. The first person of each team should run to hit the correct word. The team that hits first the correct card wins a point.	*Can everybody see all the cards on the wall? You've got one minute to read all of them. Any question? Do you understand everything?* *I am going to tell a story and show one picture that matches one of the words I mention* *The first person of every team gets the* fly swatter *and should run to hit the word on the wall that matches with the picture I showed.* *Please, line up in your teams and open your eyes very widely, because although it is only the first person who runs to hit the correct cards, you are a team and you can help the runner. Any question?*	Fly Swatter Picture flashcards Word cards

Activity: Video watching http://www.youtube.com/watch?v=2v5AlmrqEug

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Main activity	6min	-To understand others when talking about their holiday. -To talk about somebody else's past holiday: explaining where she/he was on holiday, when she/he was on holiday, who he/she was with, what he/she did on holiday.	Team work (teams of 3 people)	**Before watching:.** -Show the first video image, and the title to the students. -Guide questions so that they predict the information they will hear in the video. -Students make hypothesis-	*Look at the woman and this man, read the title of the video, what do you think they are talking about?* *(...)Last Holiday! Very good.* *And where do you think she was on her last holiday? What do you think she did* *Who do you think she was with?*	Worksheet with the questions about the video.(See annex V) 6 little whiteboards 6 markers (one per team)
				While watching : -Play the video twice. -Students verify their hypothesis.	*Who was right? Who guessed where the girl was on holiday? (...)* *Do you have any question?*	
	10min			**After watching.** -The teacher presents some questions on the board and read them. Verify that the students understand the questions. -Students are given a sheet with the questions -Students answer the questions in their teams. They use the little whiteboards and markers to answer. -Answers are share in the classroom -Watch the video again to verify the correct answers	**After watching questions:** *Now look at the questions on he board.(The teacher reads them) Do you understand all of them? Who can explain in English but with different words the first question? (...)* *Great! you have 5 minutes to answer the question on the little whiteboards, as we were in a Quiz Show!* *Let's check the answers. I'll read the question and I would like to see all the boards up, one two..Boards up! (...)* *Let's watch to the video one last time and see that we have answer correctly all the questions.*	

Subtask #2: Role play: Chatting about Easter holiday.

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Task		-To indentify and use different colloquial expressions to say hello. -To indentify and use different colloquial expressions to say bye. -To interact and talk about one's past holiday. -To give details about different places where they were on holiday -To give details about different activities they practiced on holiday.	Whole group	Students enjoyed Easter holidays one week in advance, so using that they should pretend meeting two of their classmates and ask them about what they did during their Easter holiday.	*Last week we enjoyed Easter holiday. Who remembers what Easter is?* *Excellent! So I would like to know what you did during your holiday? And I am sure your classmates would like to know about it too. Do you?*	Cards with the situation students have to speak about. (20 cards) Fish wood stick to report.
	2min			<u>Explain the task:</u> Students work in their work teams. Every person gets a different role card, that states: Where? Who with? When? Last Easter Holiday. What did you do? The information regarding "where, who with, and when", is given. Every student should complete the "What" point with different activities she/he thinks might have done in that trip.	*In our teams, each of you are going to pick up a card. In the card you will find information about:* *Where?* *Who with?* *When? Last Easter Holiday.* *What did you do?* *Did every get a card? Great! Look at it!* *Wow! A new word: When? But it is easy because we are all talking about last Easter! (...)* *As you can see all the information is filled except: What did you do? So, for example Mario, would you like to read you card, please?* *Ok, Mario was in Valencia, (The teacher writes on the whiteboard) He was with his family. He was one week in Easter.* *Mario, what do you think you did in Valencia one week? (...) Excellent, so Mario was at the beach. He was in the Museo de la Ciencia.* *Today's task is: perform a role play where you meet your group mates and ask what they did in Easter.* *You have 10 minutes to complete your card and practice the situation with your mates.* *Then, we are all going to sit down on the floor. In the groups of three you are going to stand up and perform the situation to the rest of the class. And important!! Do we need to be nervous? No! Everybody knows the same, and everybody is performing a similar situations. If it is your turn and you feel very shy of nervous don't worry , just let us know and your*	
	10 min		Team work (teams of 3 people)	<u>Prepare the task:</u> Every student complete the "What did I do" part in the card. In their teams they could prepare the conversation in advance Students work in an autonomously.		
	15 min		Team work (teams of 3 people) to the whole group. The whole group are	<u>Present the task</u>: Students performance their conversations. Their classmates pay attention to every couple as at the end they should have to vote.		

			sitting in a circle on the floor to create a more friendly environment.		*team can wait until the end.*	
	6 min			Report: Every team votes their classmates' performance. Self-assess their task and team work.		

Session 4

Songs: "The months of the year" http://www.youtube.com/watch?v=EEOhuuKtFYU http://www.youtube.com/watch?v=v608v42dKeI						
Type of activity	**Time**	**Activity Objective**	**Classroom Management**	**Decription**	**Input**	**Materials**
Warm up	2 min	To name the months of the year.	Whole group	Play the song once. Encourage students to sing	We are going to listen to a funny song with a funny singer, would you be able to do it better? (…) Are you ready?	Video /song Digital Board
TPR Activity: Flashcard game, "The months of the year"						
Type of activity	**Time**	**Activity Objective**	**Classroom Management**	**Decription**	**Input**	**Materials**
Warm up	8 min	To relate the months of the year with some celebrations in and out of Spain.	Whole group	Put the word cards and the flashcards with the pictures on the wall in different columns. Students read all of them. - The teachers starts telling story of -Pick up the correct cards. The teacher can start calling out one of the picture. One volunteer team should stand up and pick up both the word and the picture according to what the teacher said.	*So in December we celebrate Chritsmas,* (Show the picture a and the word card and stick it on the wall) *and in January we start school,* (Show the picture a and the word card and stick it on the wall), Can any one tell me what do we celebrate in February? Good! Carnivals! (Show the picture a and the word card and stick it on the wall, and so on) *Do you think in the USA they also celebrate Eater or Carnivals? I am going to tell you some stories about festivals in the USA and depending on when you think they celebrate*	Flash cards with the months of the year.

				-Match the flashcard with the word card.	*the, you should run to touch the word card!* *Now I would like the Penguins to stand up.* *"When I lived in the USA we celebrated this festival at the beginning of the Autumn, every one dresses-up and knocks from door to door asking for trick or treat!* *Students: Halloween!* *Great, so Penguins take the card of the month when Halloween is celebrated.*	

The ghost game

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Reinforcement	10min	-To write simple sentences following the correct order of its elements in English. -To develop students' creativity when writing. -To identify the correct order in a story. -To identify the meaning of the	Whole Class	The class is divided in two teams or three if the group is too large. Draw two ghosts on the top of the white board, for each team. They will represent the lives, or opportunities to make a mistake that each team have. They will write on the white board a story between both teams. In my case I want them to talk about past holiday, so I write on the left: *Title.* *When?* *Where?* *What?* *Who with?* One person per team writes a sentence. There 3 rules, that need to follow not to lose a	After playing "The can has got 5 sardines" the class in divided in 3 groups of 6 people. *Between the 3 teams you are going to write a story about your last holiday. A volunteer from the first group will write the title. It is important that you take a couple of seconds in advance to talk with the team what you will write.* *The second team should start the story. Pay attention to the title. For example: "Winter holidays in the Noth Pole."* *The first information is When? So, for example you would write:* *"I was in December."*	White board Marker

		interrogative pronouns.		ghost: 1.The story needs to have a connection. Sentences need to make sense and connect. 2. No forget subjects, or verbs. 3. Do not take more than 3 seconds to write. (The person who writes needs to think the sentence in advance with her/his team)	*(…)* *There are three rules (…)* *Each team has 2 little ghosts. If you make any mistake you will lose a ghost. Wins the team that ends with more ghost.*	

Activity: Crazy Stories

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Reinforcement	10 min	To write simple sentences following the correct order of its elements in English. To develop students' creativity when writing. To identify the meaning of the interrogative pronouns.	Whole Class, Students sitting on the floor in a circle.	This is an activity that will make students to write a short sentence and be creative. Every student has a piece of paper and a pen. They should write one sentence following the correct order of its elements in English. The first word they write is a subject, they write the name of someone in the class. This is connected with Who? Then, they fold the paper and pass it around. Once everyone gets a new paper, is not allowed to open it. They will write the second word regarding what the character is doing. They fold the paper and pass it around. They will do the same with the	*Do you like stories? Yes! Great! Because in 5 minutes we are going to write 20 crazy stories! Everybody please get a piece of paper and a pen.* *I said a story buy it is going to look more like a sentence.* *When we write a story, or sentence what is the first element of the sencence?* *A person! Very good! The character of the story! So: Who is the character of you story? (showing the flashcard "Who")* *Let's write the name of someone in the classroom, to make our stories more funny. Three seconds! One two three, fold the paper, (the teacher mimics all the time) and pass the paper to the person on your right.* *Excellent! Did you get a new paper?* *Now, what's the second information in a sentence? "What" The teacher shows the flashcard with "What")* *What is this person doing, right?* *Let's write only the action: is sleeping, or something crazy: is eating spider! Can anybody give me any idea? (…) (Students give ideas, the teacher writes them on the white board)* *One, two, three. Fold and pass the paper.*	20 Little pieces of paper 20 pen Flashcards (to elicit wh-words)

				third regarding a place, and the fourth regarding when. At the end students can open the paper and read the crazy sentence that they got aloud. words in the correct order	*The third element, Where? The teacher shows the flashcard with "Where") Where is the character eating spiders? Can anyone tell me? (...)* *In a cemetery! Great! One, two, three. Fold and pass the paper.* *(The teacher continues the example on the whiteboard) We have, María eats spiders in the cemetery…What do we need now?* *(...) Good! We need to say when! (The teacher shows the flashcard with "When")* *So When does she eat spiders? Everyday? At the weekend? On Mondays? In May? (...) Awesome!* *(The teacher writes the students suggestions on the whiteboard.) Three seconds to write! Great! One, two, three. Fold and pass the paper.* *And now we got the new paper and…what do we do now? (...) Yes! Let's open the crazy stories that we got. Who wants to read it?*	

Reading an email from a British School: Rob's Email

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Main activity	1min	-To set subtask #3. - To elicit information students' will need to use in the task.	Whole group	<u>Pre-reading:</u> -Show the email on the digital board.	*Look at this email that I just received from one of my students in England:* *What do you think you will read about? What type of information Rob will give us?*	Presentation Audio with email
	4min			Listen to the email. Ask questions about what they have understood. Read the email	*So, who can tell me:* *How many weeks of holiday does Rob have? (...)* *When are the holidays in Great Britain?(...)* *When are the holidays in Spain?(...)* *Who decides when do we have our holiday?* *Find similarities and differences between Spanish and British school holiday*	
	4min			<u>After-reading</u>		

Session 5

Subtask #3: Are school holidays different in other countries?

http://www.colegioanadeaustria.es/scrapbook/index.php?section=51&page=-1

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Task		-To relate different holiday with their correct month of the year. -To compare school holidays in Spain and in other countries in the world. -To use the Internet as a source of information. -To think and reflect how traditions and culture affect the calendar organization of a country. -To develop students' cultural awareness about the way of spending their free time in Spain. -To use Information and Communication Technologies to share one's work with other classmates	Whole group	Students will create in the Virtual Book a list or table that presents similarities and differences between the Spanish and British school holiday. Then, students will compare Spain with another country in the same way. Students will do a presentation of their work in the classroom. Finally, there will be a link on the school blog to the students' work on the Virtual Book. Students will be asked to comments on their classmates' work on the blog.	*Why different countries have different holiday?* *Who can tell me different reasons why every country organizes their holiday in a different way.* *The weather* *The government* *The calendar* *The market* *The culture* *The religion* *Who could tell me, how would your holiday be if you lived in England? And in Argentina?* (…) *Today we are going to do the task number 3, that it is going to be very important to do the final task properly. Task 3 is titled: "Are school holidays different in other countries?"* *What do you think? (…)* *Let's read Rob's email. And the calendar, Are school holidays different in other countries? Let's think of differences between British School holidays and the Spanish ones. I'll write down on the whiteboard the points that make. (…)And similarities? Great!* *Today you should in our working teams:* *1st Read the email from Rob, find 3 similarities and 3 differences between Spanish and British school holidays.* *2nd Create a table o a list in the Virtual Book comparing Spanish and British school holiday.* *3rd Choose another country.* *Find 3 similarities and 3 differences between Spain and the country you chose. You can use wikipedia and these links…* *Write the 3 similarities and 3 differences in the Virtual Book*	Two laptops per group Fish wood stick to report.
	4 min			Explain the task: - Elicit students' previous knowledge, present some questions to raise their curiosity. - Brainstorming - Explain the task presenting an example in the virtual book. - Steps are written on the Virtual Book. - Example and online resources for the task are provided, on the virtual book.		

	15 min	and people in other countries. -To use a web 2.0 tool to create and share one's work with others and to value other's work.	Team work (teams of 3 people)	<u>Prepare the task:</u> Students work in an autonomous way in their groups.	*You have 15 minutes to do this.* *Finally you will do a presentation in the class.*	
	15 min (2 min. per group)		Team work (teams of 3 people) to the whole group. The whole group are sitting in a circle on the floor to create a more friendly environment.	<u>Presentation the task</u>: Students performance their conversations. Their classmates pay attention to every couple as at the end they should have to vote.		
	8 min			<u>Questions to reflect</u> Same questions are asked to check what students' have learnt	*Great jobs! now, I would like to ask you the same questions I asked at the beginning of the class, have you learnt something new? Who could tell me, how would your holiday be if you lived in England? And in Argentina?*	
				<u>Report</u>: Every team votes their classmates' performance. Self-assess their task and team work.	*Ok, now, it is time to speak about the work in the team. Yu have only 30 second to speak and you need "Maurice the Fish" to talk. You should say what you think made it easier to work in the team, have everybody collaborated equally? What problems have you found?* *Awesome! and finally, it is time to vote:* *Thumb up for the Penguins to be the team who wins the Green point: The team that spoke more English? Thumbs up for…?*	

Session 6

Final Task: Holiday Time around the world

http://cpanadeaustriaingles.blogspot.com.es/p/ingles-3-ciclo.html

http://educartic.wikispaces.com/finaltask

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
	3min	• To talk and write about one's past holiday • To comprehend about others' past holiday. • To reflect about the different ways of spending school holiday in other countries. • To learn about other countries' costumes. • To use a wiki as a tool to share material with the school community. • To do a easy presentation in English to the rest of the class. • To interact and work collaboratively as part of a team. • To share and	Whole group	Set the task Rob has sent an email with the mural he has prepared in his class. The teacher shows the email and asks questions to the students.	*Look, Rob has sent me an email with the mural he has prepared in class.* *Who wants to read it?Good! Who could tell me...* *Where does usually Rob go on holiday?* *When does usually Rob go on holiday?* *What does usually Rob do on holiday?* *Where was Rob in his favourite holiday? When? Who with? What did he do?*	
Task	3min		Group work (3 people per group)	Explain the Task: Students in groups will create a mural about their holidays: When do you go on holidays? Where do you go on holidays? What can you do on holidays? Favourite Holiday (Select one from one member in the team) The mural will be included in the school's wiki. Students will work in groups of 3 people, every group creates a different mural describing a different holiday in their country: Easter Holidays in Spain, Summer Holidays in Spain, Summer Holidays in X, Christmas Holidays in X, Summer Holidays in X. Every team will do a presentation about their mural to	*So today we end the unit with a task similar to the one that Rob did. We are going to do it in the school Wiki so that students from other schools can see your projects. We are going to use the wiki and the blog.* *Her in the blog you find the instructions, so first (...)* *You click on Wiki to go to the wiki, access with your password, and select the number that your team has* *You have 20 minutes to prepare the task, then 2 minutes per team to do a presentation.* *After presenting the rest of the teams can ask questions.* *We will use our friend The Fish Maurice to talk about the team work. and vote.* *And finally we are going to learn to comment on the school blog. And you will have 5 minutes with your group to make a comment about in your opinion which was the most original, best, funny or interesting work.*	One laptops per group. Digital board

		justify one's opinion; as well as to listen and be respectful with other's • To use blog to interact as a communicative tool.		rest of the groups. As there are students from different countries in the classroom groups would be organized so that there is a foreign student in every group and could enrich the group work. **Roles within the group:** - Moderator: Spoken person. Should ask her/his group members to justify the selections made in the group. - One secretary that types in the computer. - One designer who is in charge of searching for photos, and organize the mural in the best way.	*(…)Questions?*	
				If there was time left students would write about the three members' favourite holiday.		
	20 m			Prepare the task Student prepare the murals on a wiki. They work in an autonomous way in their groups.	*Now it is time for you to work, you can use the web links that I recommended you last day. Let me know if you have problems by rising your hand not to disturb other teams.*	
	15m			Task Presentation: Students present their tasks. After presenting other teams can ask questions. (2 min. per group)	*Now it is time to present your beautiful projects, who would like to start? You should not be nervous because we know each other perfectly and remember if you cannot think in English, use Spanish. The important thing is that you are learning while practicing.*	
	5m			Report: Every team votes their classmates' performance. Self-assess their task and team work.	*Ok, now, it is time to speak about the work in the team. Yu have only 30 second to speak and you need "Maurice the Fish" to talk. You should say what you think made it easier to work in the team, have everybody collaborated equally? What problems have you found?* *Awesome! and finally, it is time to vote:* *Thumb up for the Penguins to be the team who wins the Green point: The team that spoke more English? Thumbs up for…?*	
	7 m			Write comments on the blog. Students should give feedback about their classmates'	*Now here in the blog at the bottom there are an space to write comments. Does any of you*	

				tasks on the blog.	*participate in blog? What do you usually say? Why not?* *Why is it important to learn to write comments can we communicate? Look this is a blog that I wrote last year, and I love that my classmates made comments because it meant they like it. (…)* *Now you have 3 minutes to think about something you would like to highlight from this class, your classmates task, and write it down on the blog.* *Either you write in English or in Spanish be careful with spelling, capital letters etc.*	

Just-in-case activities and movement activities

Game: "True and false chairs." (TPR)

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Warm-up	6 min	-To present vocabulary students need to use. -To assess students understanding about key words.	The whole group in divided in two teams	Create two teams. Place two chairs with a sign, one is right and the other wrong. Use flashcards or just describing sentences depending on the vocabulary or ideas you would like to work on. The two teams should line-up, the first on each line should run to sit down in the appropriate chair depending if what the teacher said was right or wrong	*The two teams should tine-up and the first person on every line is the one who will run to sit down on the correct chair. For example if I say:* *"February is the month when we celebrate Christmas." Is it right or wrong? (…)* *Ok, so the first two peopleshould right to sit down on the wrong chair. The person who sits first wins a point for her/his team.*	Two chairs. Two signs. Flashcard.

Hockey Pockey (movement Song) http://www.youtube.com/watch?v=UDmCSvqhhoI

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Warm-up	3min	-To break the body's	Whole Class	Students set in a circle	*Let's stand up to get fresh before getting ready for the next activity. Let's make a circle. I'll sing the*	

		quietness and let the students move (Transition between activities)	Standing up in a circle.	standing up. They suggest a part of the body, and everybody sings.	*song first, and as soon as you catch it you can follow me. Who can tell me a part of the body? Arm! Right arm? or left arm? Right arm good! Ready steady go!* *"You put the right arm in, the right arm out, in out in out, you shake it all about…"*	

Memory game

Type of activity	Time	Activity Objective	Classroom Management	Decription	Input	Materials
Reinforcement	5 min	- To present and become familiar with vocabulary that students will use afterwards.	Whole group Students sitting down in a circle on the floor.	One person says a sentence. The person on the right should repeat it using 3rd person, as he is describing what the other person did. The sentences will be added and the winner is who is able to remember as many sentences as possible.	*This is a memory game, I will start saying where I was on holiday and the person on my right should remember it, and add where she was. For example: "I was on the beach in France." You should say: "Sara was on the beach in France" and add where you were. "And I was on the mountains in Asturias" (…)* *To make it more difficult now we are going to add where you were, with when, and who were you with. So if Maria who is on my left says "I was in a lake in July with my parents" I should say, "María was on a lake in July with her parents". But I also need to remember what all the previous people said.*	

ANNEX IV: ASSESSMENT

Table 1. Teacher's check list for the whole unit. (Final and ongoing assessment, depending on the indicator.)

Student's Name:	Group Name:				
Class:					
The student is able to:	**Very well**	**Well**	**With help**	**Not able**	**How?**
Listening and speaking - To talk about somebody else's holiday: explaining where she/he usually go, when, who he/she usually go with, what he/she usually do. - To talk about one's past holiday: explaining where she/he was on holiday, when she/he was on holiday, who he/she was with, what he/she did on holiday.					-The beach bag. -Direct questions (Direct observation) -Subtask #3 -Final Task
- To understand when other people talk about their past holiday.					-The beach bag. -Direct questions -Direct observation -Final Task
- To make–up a version of a song.					-Subtask #1
- To use different colloquial expressions for greetings.					-Sing the "Hello Song" - Sing "Bye Bye Song" -Subtask #2
- To sing the months' song.					-The months' song. (Session 4)
- To match different British and Spanish holiday with the correct month of the year.					-Flashcard game, The months of the year -Subtask # 3
Read and write. - To read and write about one's past holiday, explaining where she/he was on holiday, when she/he was on holiday, who he/she was with, what he/she did on holiday.					-Final Task
ICT skills - To elaborate a written project using the school Wiki.					-Final Task
- To elaborate a written project using the school Virtual Book					-Subtask #3
- To use English dictionaries and other online resources like Wikipedia, online newspapers as sources of information.					-Subtask #3 -Final Task
Knowledge of the language and collaborative work skills. - To self-assess one's group work and work itself.					-Subtask #1 -Subtask #2 -Subtask #3 -Final Task
- To use English and work collaborative within the group.					
- To express and justify one's opinion					
- To listen and be respectful with other's opinions or suggestions.					
- To take decisions within the group in using consensus.					
Intercultural awareness. - To identify (at least 2) reasons to explain how traditions and culture affect the calendar organization of a country.					-Subtask #3
- To point (at least 3)similarities and differences between school holidays in Great Britain and in Spain and in other countries around the world.					-Subtask #3
- To explain how they usually spend their holiday, and explain how they would spend it if they belonged to different country or culture.					-Subtask #3 -Final Task

Table 2. Example of teacher's check list for the whole unit with adapted indicators to attend students with Special Needs.

Student's Name:	Group Name:				
Class:					
The student is able to:	**Very well**	**Well**	**With help**	**Not able**	**How?**
Listening - To understand when other people talk about their past holiday.					-The beach bag. -Direct questions -Direct observation -Final Task
- Participates in the group giving opinions about their classmates' suggestions to create a song. (in Spanish) - Participates in the group's performance, dancing, mimicking					-Subtask #1
- To indentify colloquial expressions for greetings.					-Sing the "Hello Song" - Sing "Bye Bye Song" -Subtask #2
- To understand the months' song.					-The months' song. (Session 4)
- To match different British and Spanish holiday with the correct month of the year.					-Flashcard game, The months of the year -Subtask # 3
ICT skills - To participates in the group while elaborating a written project using the school Wiki.					-Final Task
- To participates in the group while elaborating **a** written project using the school Virtual Book					-Subtask #3
- To use English dictionaries and other online resources like Wikipedia, online newspapers as sources of information with help of someone in the team.					-Subtask #3 -Final Task
Knowledge of the language and collaborative work skills. - To self-assess one's group work and work itself.					-Subtask #1 -Subtask #2 -Subtask #3 -Final Task
- To express one's opinion					
- To listen and be respectful with other's opinions or suggestions.					
- To make decisions within the group in using consensus.					
Intercultural awareness. - To identify (at least 2) reasons to explain how traditions and culture affect the calendar organization of a country. Using Spanish Language					-Subtask #3
- To point (at least 2) similarities and differences between school holidays in Great Britain and in Spain and in other countries around the world. Using Spanish Language					-Subtask #3
- To explain how they usually spend their holiday, and explain how they would spend it if they belonged to different country or culture. Using Spanish Language					-Subtask #3 -Final Task

Table 3. Teacher's check list for the Subtask #1

Name of the team:	Team members:			
Class:				
Subtask #1: Make-up your own song!				
1: Poor / 2: Fair/ 3: Accurate/ 4: Brilliant	1	2	3	4
Team work: (Observation while groups are working) - All the members collaborate offering ideas, expression their opinions and listening to others. - If some problems come up they are solved by consensus.				
Creativity: - Use of creative and varied vocabulary. (The words used rhyme or make sense)				
Task presentation (acting): - All the members in the group sing. - Use other resources to be original (Dancing, mimic the song, use a external objects in their performance…)				
Students' co-assessment. The rest of the teams have chosen this team for being the one which: - Spoke more English - Presented the most original and creative task. - Made a higher effort.				
Total	**_____over 32**			

Table 4. Teacher's check list for the Subtask #2

Name of the team:	Team members:			
Class:				
Subtask #2: Chatting about last Easter Holiday! (Role Playing)				
1: Poor / 2: Fair/ 3: Accurate/ 4: Brilliant	1	2	3	4
Team work: (Observation while groups are working) - All the members collaborate offering ideas, expression their opinions and listening to others. - If some problems come up they are solved by consensus.				
Acting. (Task presentation): - Students act naturally. (Fluent speech, improvise the questions, use rising intonation in questions, intonation when saying hello and bye, use body language to communicate) - Include all the information in the task.				
Students' co-assessment. The rest of the teams have chosen this team for being the one which: - Spoke more English - Presented the most original and creative task. - Made a higher effort.				
Total:	**_____ over 28**			

Table 5. Teacher's check list for the Subtask #3

Name of the team:	Team members:			
Class:				
Subtask #3: Are school holidays different in other countries?				
1: Poor / 2: Fair/ 3: Accurate/ 4: Brilliant	1	2	3	4
Team work: (Observation while groups are working) - All the members collaborate offering ideas, expression their opinions and listening to others. - If some problems come up they are solved by consensus.				
Content: - It includes all the points in the task. - The text is well-organized. - Rich and creative text. (Use of longer sentences.)				
Outlook: - Use of different headings. - It is visually attractiveand easy to read (due to word size, colours used) - It includes a picture.				
Use of written language: - Spelling errors and punctuation errors (e.i. Capital Letters) - Use of complete sentences. (Sentences include subject and verb)				
Task presentation: - All the members participate in the oral presentation. - They look at the audience while presenting.				
Students' co-assessment. The rest of the teams have chosen this team for being the one which: - Spoke more English - Presented the most original and creative task. - Made a higher effort				
Total	**_____over 60**			

Table 6. Teacher's check list for Final Task.

Name of the team:	Team members:			
Class:				
Final task: Holiday time around the world				
1: Poor / 2: Fair/ 3: Accurate/ 4: Brilliant	1	2	3	4
Team work: (Observation while groups are working) - All the members collaborate offering ideas, expression their opinions and listening to others. - If some problems come up they are solved by consensus.				
Content: - It includes all the points in the task. - The text is well-organized. - Rich and creative text. (Use of different activities to explain what they do on holiday, include varied information…)				
Outlook: - Use of different font, headings - It is visually attractive and easy to read (due to word size, colours used) - It includes pictures				
Use of written language: - Spelling errors and punctuation errors (e.i. Capital Letters) - Use of complete sentences. (Sentences include subject and verb)				
Task presentation: - All the members participate in the oral presentation. - They look at the audience while presenting.				
Students' co-assessment. The rest of the teams have chosen this team for being the one which: - Spoke more English - Presented the most original and creative task. - Made a higher effort.				
Total	**_____over 60**			

Table 7. Students' self-assessment

Can you do it?

	Very Well	Well	Not well
Listening and Speaking 1. I can make-up my own song in English 2. I can sing my song about the holidays 3. I can perform the role play: - I can ask and understand somebody about her/his holiday. - I can tell someone about my past holiday. - I can say "hello" using different words. 4. I can understand a story in a book. 5. I can sing the month's song. 6. I can match different British and Spanish holiday with the correct month of the year. 7. I can understand about somebody's past holidays. 8. I can talk about my past holiday. 9. I can talk about somebody's holidays. 10. I can use English to make a presentation of my tasks.			
Reading and Writing 1. I can understand a story in a book. 2. I can read about somebody's holiday. 3. I can compare two calendars and find similarities and differences. 4. I can write a about my holiday.			
Use of Technologies 1-. I can use the school Virtual Book to elaborate a written project. 2. I can use the school Wiki to elaborate a written project. 3. I can use the school Blog to access to information and express one's opinion. 4. I can use English dictionaries, Wikipedia, online newspapers to find			

information.			
Collaborative work 1. I always participate in the group, giving ideas and opinions about my classmates' suggestions. 2. I don't get angry if I disagree with someone's opinion, I find the right words to express mine and to get to a common agreement.			
Intercultural Awareness 1-. I can name at least 2 reasons to explain how traditions and culture affect the calendar organization of a country. 2. I can point 3 similarities and differences between school holidays in Great Britain and in Spain and in other countries around the world. 3. I can explain how my holiday would be if I lived in a different country.			
Other things I consider important:			

Table 8. Students' questionnaire to assess the unit's effect and students' satisfaction.

At the end of the lesson, in order to assess my work and take students' feedback about the methodology, materials and organization used, I passed the following questionnaire to all the students:

Cuestionario anónimo.

1. ¿Qué te ha gustado **más** de la unidad?
   - ☐ Utilizar ordenadores
   - ☐ Trabajar en grupos con mis compañeros
   - ☐ Las tareas realizadas.
   - ☐ Que has tomado decisiones en la clase, y no ha sido el profe quien lo ha decidido todo. (Por ejemplo: reglas de trabajo, has votado el trabajo de tus compañeros, la recompensa final etc)
   - ☐ Has aprendido a resolver problemas que pueden surgir entre compañeros. (Por ejemplo en el grupo de trabajo.)
   - ☐ Otra……..

2. ¿Por qué?
   _____

3. ¿Qué te ha gustado **menos** de la unidad?
   - ☐ Utilizar ordenadores
   - ☐ Trabajar en grupos con mis compañeros
   - ☐ Las tareas realizadas.
   - ☐ Que has tomado decisiones en la clase, y no ha sido el profe quien lo ha decidido todo. (Por ejemplo: reglas de trabajo, has votado el trabajo de tus compañeros, la recompensa final etc)
   - ☐ Has aprendido a resolver problemas que pueden surgir entre compañeros. (Por ejemplo en el grupo de trabajo.)
   - ☐ Otra……..

4. ¿Por qué?_____

5. ¿Te ayuda trabajar con tus compañeros? ____ ¿Por qué?
   _____

6. ¿Qué has **aprendido** en esta unidad?
   - ☐ Inventar canciones en inglés.
   - ☐ Utilizar el libro virtual.
   - ☐ Utilizar y escribir en la Wiki
   - ☐ Utilizar el blog para hacer comentarios sobre el trabajo de alguien.
   - ☐ Has perdido el miedo de hablar en el centro de la clase.
   - ☐ Has hablado más inglés que antes

7. ¿Por qué crees que lo que has aprendido es **importante**?

_____

ANNEX V: STUDENTS QUESTIONAIRES

Unidad Didáctica: Holiday Time Around the World

Cuestionario

1. ¿Qué te ha gustado **más** de la unidad?
   - X. Utilizar ordenadores
   - X. Trabajar en grupos con mis compañeros
   - X. Las tareas realizadas.
   - X. Que has tomado decisiones en la clase, y no ha sido el profe quien lo ha decidido todo. (Por ejemplo: reglas de trabajo, has votado el trabajo de tus compañeros, la recompensa final etc)
   - X. Has aprendido a resolver problemas que pueden surgir entre compañeros. (Por ejemplo en el grupo de trabajo.)
   - X. Otra..la..canciones.....

2. ¿Por qué? Me ha gustado trabajar con el ordenador, ya que es muy importante para todo hoy en día y cosas que aun no sabemos.

3. ¿Qué te ha gustado **menos** de la unidad?
   - X Utilizar ordenadores
   - ... Trabajar en grupos con mis compañeros
   - ... Las tareas realizadas.
   - X. Que has tomado decisiones en la clase, y no ha sido el profe quien lo ha decidido todo. (Por ejemplo: reglas de trabajo, has votado el trabajo de tus compañeros, la recompensa final etc)
   - ... Has aprendido a resolver problemas que pueden surgir entre compañeros. (Por ejemplo en el grupo de trabajo.)
   - ... Otra.....

4. ¿Por qué? Se tarda mucho tiempo en encender el ordenador y esas cosas

5. ¿Te ayuda trabajar con tus compañeros? Si ¿Por qué? Las decisiones las tomamo todos

6. ¿Qué has **aprendido** en esta unidad?
   - X. Inventar canciones en inglés.
   - X. Utilizar el libro virtual.
   - X. Utilizar y escribir en la Wiki
   - X. Utilizar el blog para hacer comentarios sobre el trabajo de alguien.
   - X. Has perdido el miedo de hablar en el centro de la clase.
   - X. Has hablado más inglés que antes

7. ¿Por qué crees que lo que has aprendido es **importante**? Por que si alguna vez me tengo que ir a Inglaterra pues hablo bien Ingles

Unidad Didáctica: Holiday Time Around the World

Cuestionario

1. ¿Qué te ha gustado **más** de la unidad?
   - X. Utilizar ordenadores
   - X. Trabajar en grupos con mis compañeros
   - X. Las tareas realizadas.
   - X. Que has tomado decisiones en la clase, y no ha sido el profe quien lo ha decidido todo. (Por ejemplo: reglas de trabajo, has votado el trabajo de tus compañeros, la recompensa final etc)
   - X. Has aprendido a resolver problemas que pueden surgir entre compañeros. (Por ejemplo en el grupo de trabajo.)
   - X. Otra…Canciones……

2. ¿Por qué?
   Trabajar en grupo me gusta mas por que apoyan mis ideas

3. ¿Qué te ha gustado **menos** de la unidad?
   - … Utilizar ordenadores
   - … Trabajar en grupos con mis compañeros
   - … Las tareas realizadas.
   - … Que has tomado decisiones en la clase, y no ha sido el profe quien lo ha decidido todo. (Por ejemplo: reglas de trabajo, has votado el trabajo de tus compañeros, la recompensa final etc)
   - … Has aprendido a resolver problemas que pueden surgir entre compañeros. (Por ejemplo en el grupo de trabajo.)
   - … Otra……

4. ¿Por qué? Me han gustado todos, he aprendido divirtiendome mucho.

5. ¿Te ayuda trabajar con tus compañeros? Si ¿Por qué?
   Por que trabajando juntos colaborando en las tareas

6. ¿Qué has **aprendido** en esta unidad?
   - X. Inventar canciones en inglés.
   - X. Utilizar el libro virtual.
   - X. Utilizar y escribir en la Wiki
   - X. Utilizar el blog para hacer comentarios sobre el trabajo de alguien.
   - X. Has perdido el miedo de hablar en el centro de la clase.
   - X. Has hablado más inglés que antes

7. ¿Por qué crees que lo que has aprendido es **importante**?
   Por que todo esto en la vida lo tendremos que utilizar.

Unidad Didáctica: Holiday Time Around the World

Cuestionario

1. ¿Qué te ha gustado **más** de la unidad?
   - X Utilizar ordenadores
   - X Trabajar en grupos con mis compañeros
   - X Las tareas realizadas.
   - X Que has tomado decisiones en la clase, y no ha sido el profe quien lo ha decidido todo. (Por ejemplo: reglas de trabajo, has votado el trabajo de tus compañeros, la recompensa final etc)
   - ... Has aprendido a resolver problemas que pueden surgir entre compañeros. (Por ejemplo en el grupo de trabajo.)
   - ... Otra.....

2. ¿Por qué? Porque ha sido muy divertido. Utilizar el ordenador es importante. Me gusta trabajar con mis compañeros, nos ayudamos, y dan ideas.

3. ¿Qué te ha gustado **menos** de la unidad?
   - ... Utilizar ordenadores
   - ... Trabajar en grupos con mis compañeros
   - ... Las tareas realizadas.
   - ... Que has tomado decisiones en la clase, y no ha sido el profe quien lo ha decidido todo. (Por ejemplo: reglas de trabajo, has votado el trabajo de tus compañeros, la recompensa final etc)
   - X Has aprendido a resolver problemas que pueden surgir entre compañeros. (Por ejemplo en el grupo de trabajo.)
   - ... Otra.....

4. ¿Por qué? Porque es b que menos me ha gustado.

5. ¿Te ayuda trabajar con tus compañeros? Si ¿Por qué? Porque b hemos hecho en grupo

6. ¿Qué has **aprendido** en esta unidad?
   - X Inventar canciones en inglés.
   - X Utilizar el libro virtual.
   - X Utilizar y escribir en la Wiki
   - X Utilizar el blog para hacer comentarios sobre el trabajo de alguien.
   - ... Has perdido el miedo de hablar en el centro de la clase.
   - ... Has hablado más inglés que antes

7. ¿Por qué crees que lo que has aprendido es **importante**?
   Porque así lo puedo utilizar y hablar conversaciones en inglés.

Unidad Didáctica: Holiday Time Around the World

Cuestionario

1. ¿Qué te ha gustado **más** de la unidad?
   - … Utilizar ordenadores
   - … X Trabajar en grupos con mis compañeros
   - … Las tareas realizadas.
   - … Que has tomado decisiones en la clase, y no ha sido el profe quien lo ha decidido todo. (Por ejemplo: reglas de trabajo, has votado el trabajo de tus compañeros, la recompensa final etc)
   - … X Has aprendido a resolver problemas que pueden surgir entre compañeros. (Por ejemplo en el grupo de trabajo.)
   - … Otra……

2. ¿Por qué?
   Por si hay una (cosa) cosa que no te gusta pues hablamos y lo comentamos.

3. ¿Qué te ha gustado **menos** de la unidad?
   - … Utilizar ordenadores
   - … Trabajar en grupos con mis compañeros
   - …X Las tareas realizadas.
   - … Que has tomado decisiones en la clase, y no ha sido el profe quien lo ha decidido todo. (Por ejemplo: reglas de trabajo, has votado el trabajo de tus compañeros, la recompensa final etc)
   - … Has aprendido a resolver problemas que pueden surgir entre compañeros. (Por ejemplo en el grupo de trabajo.)
   - … Otra……

4. ¿Por qué? No me ha gustado los toros que he hecho yo con mi grupo (el rol)

5. ¿Te ayuda trabajar con tus compañeros? Si ¿Por qué?
   Porque son muy mayos.

6. ¿Qué has **aprendido** en esta unidad?
   - … Inventar canciones en inglés.
   - … Utilizar el libro virtual.
   - … Utilizar y escribir en la Wiki
   - … Utilizar el blog para hacer comentarios sobre el trabajo de alguien.
   - …X Has perdido el miedo de hablar en el centro de la clase.
   - … Has hablado más inglés que antes

7. ¿Por qué crees que lo que has aprendido es **importante**?
   Porque así no tengo tanta verguenza.

Unidad Didáctica: Holiday Time Around the World

Cuestionario

1. ¿Qué te ha gustado **más** de la unidad?
   - ... √– Utilizar ordenadores
   - ... Trabajar en grupos con mis compañeros
   - ... Las tareas realizadas.
   - ... Que has tomado decisiones en la clase, y no ha sido el profe quien lo ha decidido todo. (Por ejemplo: reglas de trabajo, has votado el trabajo de tus compañeros, la recompensa final etc)
   - ... Has aprendido a resolver problemas que pueden surgir entre compañeros. (Por ejemplo en el grupo de trabajo.)
   - ... Otra.....

2. ¿Por qué? Porque me ha encantado trabajar en equipos y que nos ayuden cuando no sabemos algo

3. ¿Qué te ha gustado **menos** de la unidad?
   - ... Utilizar ordenadores
   - ... Trabajar en grupos con mis compañeros
   - ... Las tareas realizadas.
   - ... √– Que has tomado decisiones en la clase, y no ha sido el profe quien lo ha decidido todo. (Por ejemplo: reglas de trabajo, has votado el trabajo de tus compañeros, la recompensa final etc)
   - ... Has aprendido a resolver problemas que pueden surgir entre compañeros. (Por ejemplo en el grupo de trabajo.)
   - ... Otra.....

4. ¿Por qué? Porque quiero hacerlo con mis compañeros (nos) no me gusta hacerlo yo solo.

5. ¿Te ayuda trabajar con tus compañeros? Si ¿Por qué? Cuando no se algo me ayudan a entenderlo.

6. ¿Qué has **aprendido** en esta unidad?
   - ... Inventar canciones en inglés.
   - ... Utilizar el libro virtual.
   - ... Utilizar y escribir en la Wiki
   - ... Utilizar el blog para hacer comentarios sobre el trabajo de alguien.
   - ... √–Has perdido el miedo de hablar en el centro de la clase.
   - ... Has hablado más inglés que antes

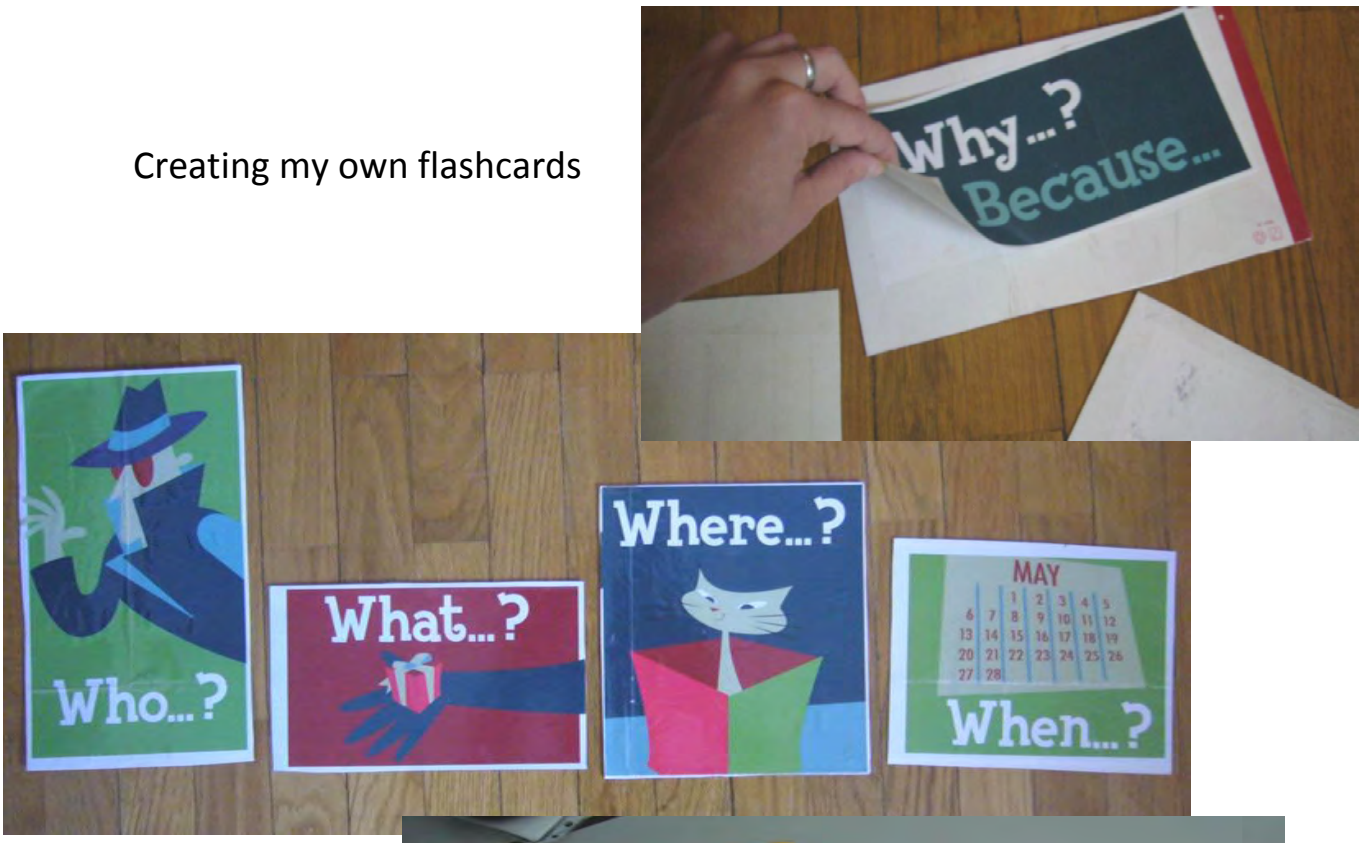
7. ¿Por qué crees que lo que has aprendido es **importante**?
   Porque me ayuda a no ser tímido y a entenderme más con mis compañeros

ANNEX VI: PHOTOS AND MATERIAL USED

To have access to all the Power Point presentation, videos, and worksheets used in this unit please contact herrerosara@yahoo.com to access to her Personal Learning Environment.

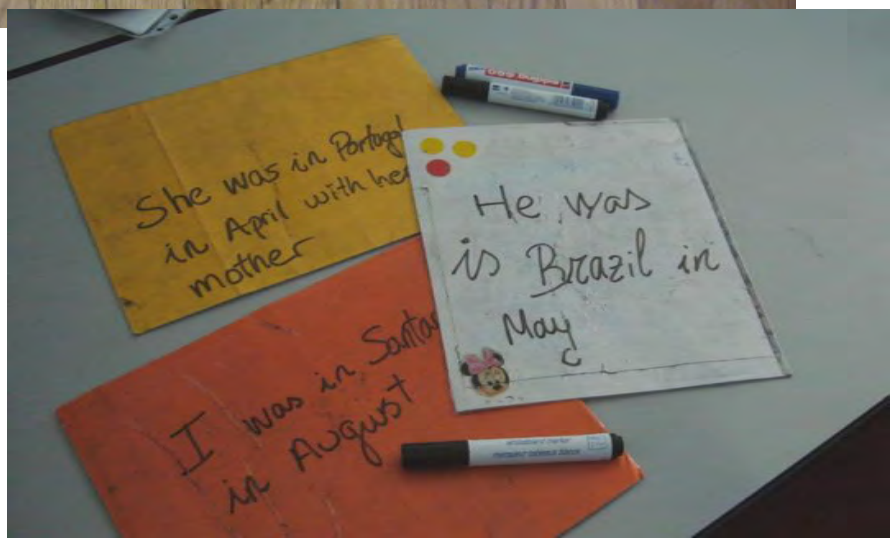
Flashcards: Picture and word cards; and handmade cards and materials.

Creating my own flashcards



Creating my own individual whiteboards

and own activities



Session 2: Listening Comprehension Activity

Name:

Listen and write a number on the top according to the order of the speaker.

Name: Hannah ☐	Name: Nico ☐	Name: Kelly ☐	Name: Jack ☐
When?: August	When?: July	When?: August	When?: July
Where?: the beach	Where?: the mountains	Where?: the beach	Where?: an island
What?: swim and play volleyball	What?: walk and ride a bike	What?: swim and play football	What?: walk and ride a bike
Favourite holiday?: Spain	Favourite holiday?: France	Favourite holiday?: Thailand	Favourite holiday?: Italy

Task Cycle

Setting the task: Eliciting Students' previous knowledge

Explaining the Task:

Indications about <u>where to find the task</u> and <u>steps to follow</u> are given.

An <u>example of the task and a list of online resources</u> are also provided.

Capítulo: *ARE HOLIDAYS DIFFERENT IN OTHER COUNTRIES?*

Haz click aquí para ver la imagen a tamaño original.

TASK:
In your working teams,
1st. Read the email from Rob, find 3 similarities and 3 differences between Spanish and British school holiday.

2nd Create a table o a list in the Virtual Book comparing Spanish and British school holiday.

3rd Now choose another country.
Find 3 similarities and 3 differences between Spain and the country you chose.
Write the 3 similarities and 3 differences in the Virtual Book.

4th Presentation

Capítulo: *ARE HOLIDAYS DIFFERENT IN OTHER COUNTRIES?*

Entradas en **ARE HOLIDAYS DIFFERENT IN OTHER COUNTRIES?**:

1. Resources for the task - Sara Herrero Arnanz
2. Differences holidays: - Penguins
3. Similarities and diferences - The leopards
4. Holidays dfferent - The 4 panthers
5. differences and similarities - The energy monsters
6. Holidays in Spain, England and USA - The roaring lions
7. Diferences:Holidays in Portugal - The Three Little Penguins
8. Differencies and similaries of holidays - The Imagination
9. Differences and simillarities - The red leopards
10. Example Task 3 - Sa
11. British School Holid
12. Differnces and simil
13. Diferences holidays:
14. Spain and United Ki
15. Differences and Sim y Paula G
16. School Holidays in S
17. Black and wait - Isic
18. Differences and Sim
19. Spain and Great Bri

Similarities and differences between school holidays: United Kingdom and Spain.

SIMILARITIES

1. Both countries celebrate Christmas

2. Both countries celebrate Easter.

3. People go to the beach in summer.

DIFFERENCES

1. The United Kingdom celebrates Halloween in October
Spain doesn't celebrate Halloween.

2. Summer holidays start in July in the U.K.
Summer holidays start in June in Spain.

3. Easter Holidays in the U.K.: 2 weeks
Easter Holidays in Spain: 10 days

Similarities and differences between school holidays: Spain and ....

Sara Herrero Arnanz

Indice *Siguiente*

Resources that you could use:

http://www.wordreference.com

http://www.wikipedia.org/

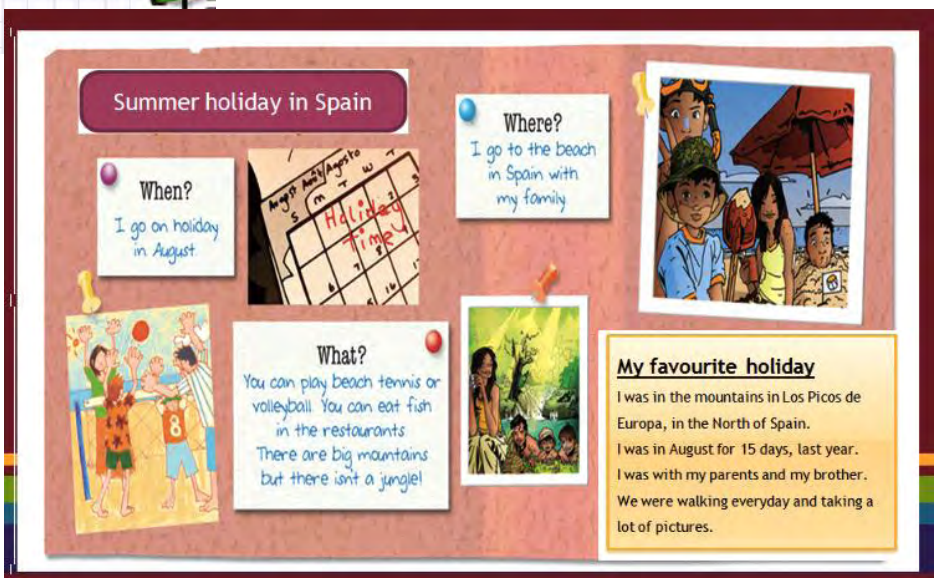
Holidays in other parts of the world:

USA:
http://en.wikipedia.org/wiki/School_holidays_in_the_Unite

Pakistan: http://www.easyviajar.com/pakistan/fiestas

http://www.20minutos.es/noticia/1335737/0/espana-paises-mundo/mas/vacaciones/

Argentina:http://argentina.angloinfo.com/family/schooling-education/attending-school/
Sara Herrero Arnanz

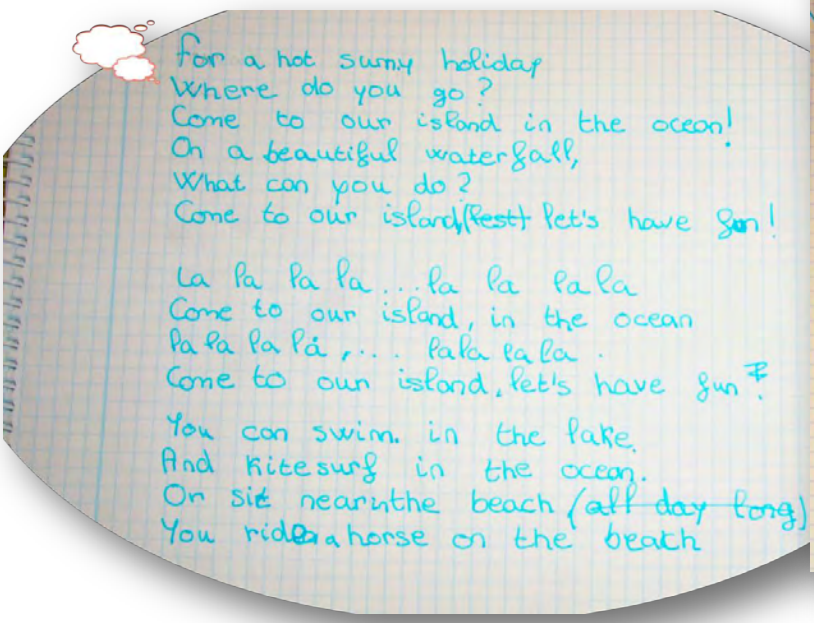


<u>Students work autonomously</u> in teams of three people

Students need some help from the teacher.

Students' tasks

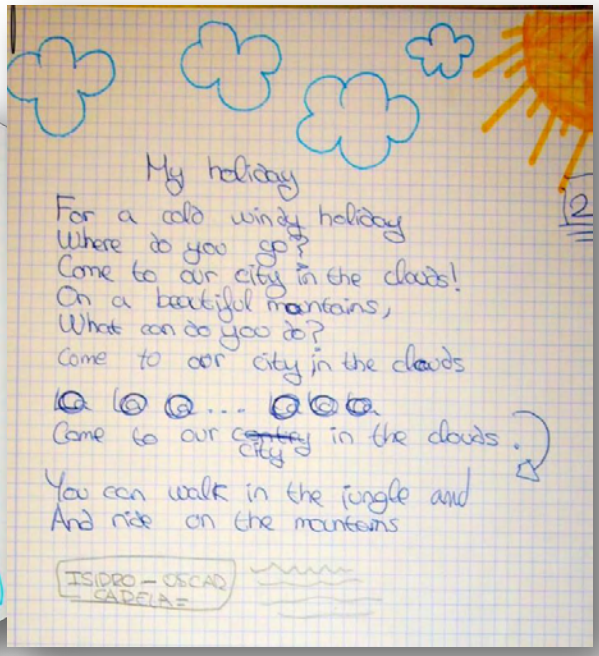
Subtask #1: Make-up your version of the holiday song!



For a hot sunny holiday
Where do you go?
Come to our island in the ocean!
On a beautiful waterfall,
What can you do?
Come to our island, (Rest) let's have fun!

La la la la... la la la la
Come to our island, in the ocean
La la la la,... la la la la.
Come to our island, let's have fun!

You can swim in the lake,
And kitesurf in the ocean.
Or sit near the beach (~~all day long~~)
You ride a horse on the beach



My holiday
For a cold windy holiday
Where do you go?
Come to our city in the clouds!
On a beautiful mountains,
What can do you do?
Come to our city in the clouds
La la la... la la la
Come to our ~~centry~~ city in the clouds.
You can walk in the jungle and
And ride on the mountains

ISIDRO – OSCAR
CARELA

Subtask #2: Role Play: Chatting about Easter holiday.

Subtask #3: Are school holidays different in other countries?

You can see students' Task #3 at: http://www.colegioanadeaustria.es/scrapbook/index.php?section=51&page=-1

Capítulo: *ARE HOLIDAYS DIFFERENT IN OTHER COUNTRIES?* Página 2

Spain and England

SIMILARITIES

1.Both coutries celebrate Halloween in October.

2.Both countries go to the beach in August.

3.Both countries back to school in September.

DIFFERENCES

1. We celebrate carnival in Spain, in England they have one-week holiday.

2. Every seven weeks, they have got one-week holiday in England.

3. In Spain, we celebrate 6th January.

Spain and Brazil

DIFFERENCES

1.In Brazil they have got 22 days holiday and in Spain 36 days holiday.

2.In Brazil it is very hot every day and in Spain only in summer.

3. In Brazil they don't have Halloween festival.

Capítulo: *ARE HOLIDAYS DIFFERENT IN OTHER COUNTRIES?* Página 6

Similarities of Spain-U.K

1° Back to school in January and September.

2° No holidays in November.

3° The Christmas holiday is two weeks.

Differences of Spain-U.K

1° U.K : No holiday in June. Spain: Holiday in June

2° U.K : October one-week holidays. Spain: no one-weeks in holidays in October

3° U.K: In February one-week holidays.Spain: no one-weeks in holidays in February.

Similarities of Spain- States United

1° The Christmas holiday is two weeks.

2° Most schools and universities have Christmas, Easter and Summer Holidays

Differences of Spain-United States

1° Most schools and universities are divided into two semesters in a school year. Spain: No

2° Spain: Easter lasts two weeks . In United States Easter lasts days.

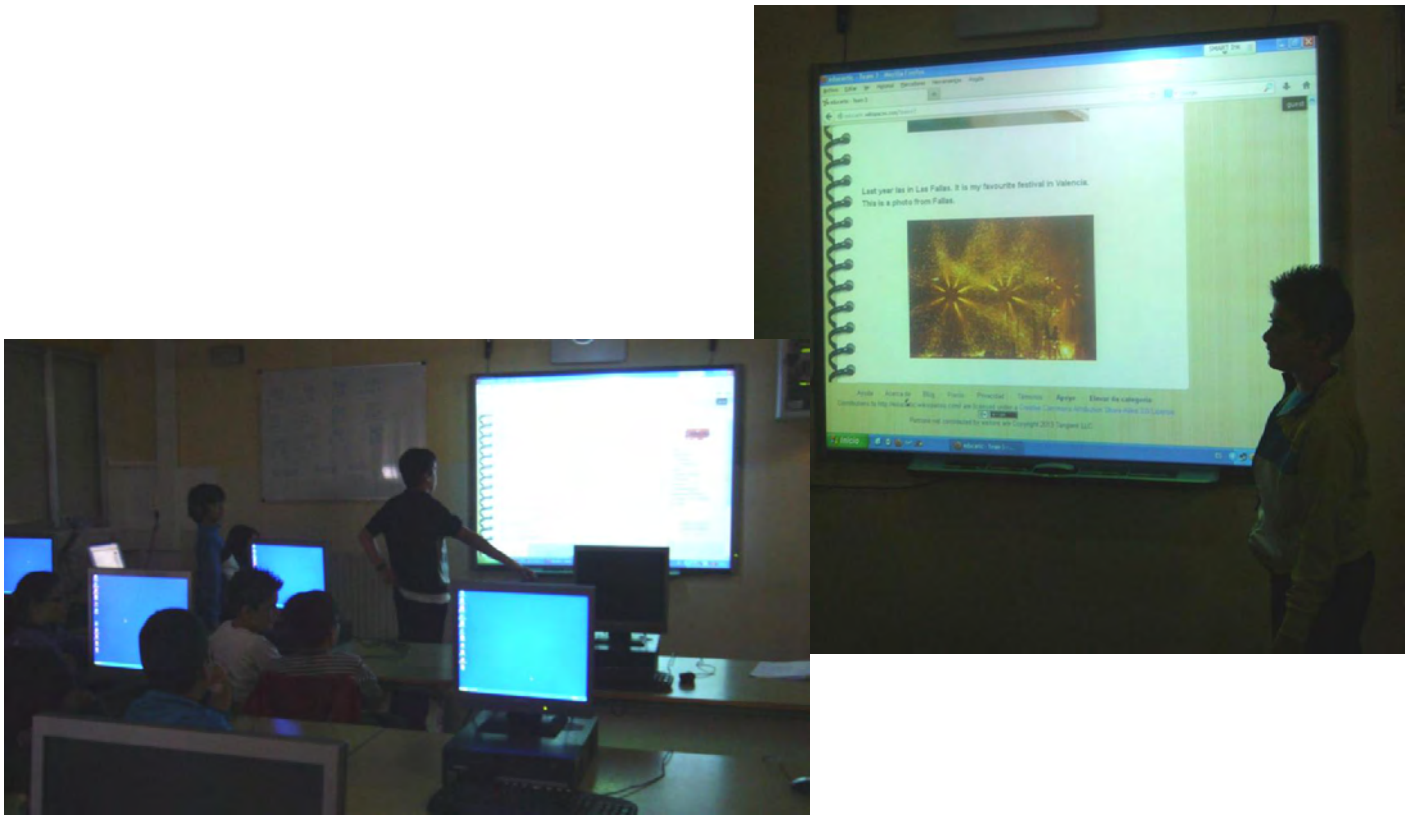
3° Labor day is in early September in USA, It is in May in Spain.

Final Task: Holiday Time around the world!

You can see students' Final Task at: http://cpanadeaustriaingles.blogspot.com.es/p/ingles-3-ciclo.html

http://educartic.wikispaces.com/finaltask

Students present their tasks:



Students assess their classmates' tasks and give points to their work.

ANEXO 65

RESUMEN DE UNIDAD DIDÁCTICA

Objetivos	Contenidos	Tareas de E-A	Evaluación
- Aprender a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la Educación Física escolar. - Fomentar en los alumnos el espíritu de colaboración y el trabajo en grupo. - Adquirir los conceptos clave de la práctica deportiva de la orientación. - Confeccionar planos de orientación a través de la observación del entorno próximo.	- La práctica deportiva de la orientación en el medio natural como medio para buscar el disfrute y la iniciativa personal. - Confección de planos de orientación con recorridos e itinerarios, marcando los rumbos y explicando los símbolos. - Reconocimientos y valoración del trabajo colaborativo y cooperativo dentro del grupo. - Conocimiento y aceptación de las normas del juego y la práctica deportiva. - Respeto y cuidado del medio ambiente. - Aprendizaje del manejo y	1ª Sesión: Actividad de Aula - 1 Actividad Inicial: - Presentación sobre orientación: Explicación de conceptos teóricos, a través de un PowerPoint. Actividad Principal: - Realización de croquis del aula: Iniciación a la lectura y creación de planos, a través de una representación de un elemento conocido. Actividad Final: - Corrección de croquis: Mejora de los croquis por parte de los alumnos, siguiendo instrucciones del profesor. 2ª Sesión: Salida Previa Actividad inicial: - Observación del entorno: Inspección del medio para encontrar elementos curiosos. Actividad principal:	Criterios de evaluación: - Es capaz de manejar los recursos técnicos utilizados en la actividad. - Trabaja bien en equipo, aceptando su papel y valorando el de los demás. - Responde de manera correcta a las cuestiones planteadas sobre la práctica deportiva que se va a realizar. - Confecciona correctamente croquis y planos de su entorno cercano. Instrumentos de evaluación: A través de la observación se va a

	control de los medios técnicos de apoyo de la actividad, así como el cuidado del mismo.	- Realización de croquis y mapa: Una vez se ha inspeccionado el entorno y se ha recogido información sobre el mismo. <u>Actividad final:</u> - Recogida de materiales: Una vez realizada la actividad por los alumnos, es conveniente que el profesor recoja y revise los materiales, para poder dar puntualizaciones la siguiente vez que se utilicen. 3ª Sesión: Actividad de Aula - 2 <u>Actividad Inicial:</u> - Entrega de materiales: Los alumnos recuperan los materiales de la sesión anterior (salida previa a Moreras) y se dividen en grupos. <u>Actividad Principal:</u> - Realización de recorridos de orientación: Los alumnos prepararán tanto los recorridos de orientación como la colocación de las balizas en los mismos, para que otro día sus compañeros de otro grupo tendrán que buscar y solucionar. <u>Actividad Final:</u>	rellenar una tabla donde se pondrá con una serie de ítems el grado de cumplimiento de los objetivos (más específicos que los generales de la unidad). Así los ítems son: - MB (Muy Bien) - B (Bien) - R (Regular) - M (Mal)

		- Entrega de respuestas: Cada baliza tiene una pregunta, cuyas respuestas tienen que entregar los alumnos al profesor para preparar las hojas de respuestas 4ª Sesión: Actividad en el Patio <u>Actividad inicial</u>: - Presentación a los alumnos de la actividad y de las herramientas de apoyo tecnológico, así como su funcionamiento <u>Actividad principal:</u> - Carrera de orientación en el patio del centro: Cada grupo tiene que realizar un recorrido de orientación, resolviendo las cuestiones que presenta cada baliza, recogiendo las respuestas en su hoja de postas. Actividad final: - Corrección de hojas de portas: Con las hojas de respuestas facilitadas por el profesor, los alumnos corrigen sus hojas de postas. 5ª Sesión: Salida Final	

		Actividad inicial: - Orientarse en el entorno: Cada grupo tiene que reconocer la zona en la que tienen que trabajar y encontrar la primera baliza, que servirá como punto de partida. Actividad principal: - Carrera de orientación: Cada grupo debe de completar el recorrido de orientación que le ha propuesto otro grupo, buscando las balizas y contestando el contenido de las mismas. Así como haciendo fotos a los elementos donde se encuentran las balizas. Actividad Final: - Corrección de mapas y muestra de fotos: Con las hojas de respuestas, cada grupo corrige su hoja de postas y muestra sus fotos para comprobar que realmente ha encontrado cada baliza.	

NARRADO DE LAS SESIONES

SESIÓN 1: TRABAJO EN EL AULA
Duración: 1 h
Lugar de realización: Aula de la clase de 6º B
Recursos tecnológicos: Pizarra digital y wiki Oriéntate.
Otros materiales:
Condicionantes técnicos: El aula dispone de conexión wifi
Objetivos educativos de la propuesta: 1. Adquirir nociones sobre orientación. 2. Confeccionar un plano/croquis del aula.
Descripción de la propuesta
Esta primera sesión va a servir para iniciar la Unidad Didáctica sobre la orientación deportiva, para lo cual primero se planteará una clase de teoría sobre este tema, apoyada con un power point para presentar la orientación, en el que se plantearán los principios básicos de la orientación y lectura de mapas al alumnado, así como un video de una carrera de orientación (sacado de youtube) y ejemplos de mapas de orientación, para ver las leyendas y elementos básicos para realizar esta práctica deportiva. Después juntaremos a los alumnos en 3 grupos de 6 (que servirán para todas las actividades de la unidad) para que realicen un croquis de su aula, detallado, en el que deben aparecer identificados todos los objetos del aula, indicando con una pequeña leyenda que significan cada uno de los elementos. Todo esto se realizará con el fin de que todos colaboren y hagan sus aportaciones para hacer un mapa lo más completo posible. Tras esto, siguiendo las instrucciones del estudiante en prácticas, se hará una foto a cada uno de los mapas de los diferentes grupos, con el fin de proyectarlos en la pizarra digital del aula. En cada uno de los croquis, el estudiante en prácticas deberá de hacer ver al grupo los errores que han cometido, señalándolos en la misma pizarra digital. Finalmente el estudiante en prácticas proyectará su propio croquis, en el que mostrará a los alumnos todos los detalles que deben de tener los croquis a fin de que ellos puedan volver a hacer otro croquis de manera adecuada en alguna de las actividades siguientes

SESIÓN 2: SALIDA PREVIA A ENTORNO CERCANO
Duración: 1h 30 min (en el mismo día, es decir, no ocupa dos sesiones de Educación Física)
Lugar de realización: Parque de Las Moreras
Recursos tecnológicos: Wiki Oriéntate y tablet (con mapa de la zona).
Otros materiales: Mapa de orientación de las moreras, folios (A3), bolígrafos/lapicero y goma..
Condicionantes técnicos: No hay red wifi en las moreras, pero si en el centro.
Objetivos educativos de la propuesta: 1. Observar y conocer el entorno cercano.

2. Orientarse en el espacio.

3. Recoger datos a través de la observación.

4. Adquirir nociones de lectura de mapas de orientación.

5. Trabajar en equipo.

Descripción de la propuesta

La maestra y los dos estudiantes en prácticas dividen la clase en los mismos tres grupos de 6 personas, . Posteriormente les explicarán a los alumnos que lo que deberán hacer allí cuando lleguen es observar todos los elementos correspondientes a la zona en la que van a trabajar, es decir, reconocer su zona del mapa. (5´)

La maestra y los dos estudiantes en prácticas acompañan a los tres grupos hasta el kiosco central del parque de las moreras. (15´)

Una vez allí el cometido del estudiante en prácticas, que dirige la actividad, es decir a los alumnos que tras hacer el reconocimiento de la zona que les corresponda, deberán realizar un croquis (en papel) de la misma, puesto que esta información será relevante para sus compañeros más adelante. Con el croquis realizado, deben de atender a los elementos más importantes de su zona, y que a ellos les llamen la atención (por ejemplo donde está posicionada una fuente o el color del tejado de un cobertizo). (30´)

Con estos datos, ellos (cada grupo) tienen que saber posicionar en el mapa de su zona los elementos que han observado en esta, de tal manera que desde un punto concreto del mapa se pueda visionar el elemento al que hacen referencia (ya que poner el mapa un elemento con el 100% de precisión es muy complicado). De este modo el objetivos de cada grupo de alumnos es posicionar y localizar tanto en su mapa como en su croquis los elementos que ellos hayan observado (todos los que ellos consideren oportunos), de manera que puedan volver al lugar donde se encuentra el elemento si no están seguros de su posición en el mapa (Es decir, cada grupo debe de posicionar en su croquis los elementos observados, pudiendo volver a revisarlos si se considera oportuno). (20´)

La maestra y los estudiantes en prácticas acompañan de nuevo a los alumnos de vuelta al centro. (15´)

Toda la información recogida será entregada a la maestra y los estudiantes prácticas, para que no se extravíe y pueda ser utilizada días más adelante. Por otro lado, también serán de gran utilidad fotografiar y/o escanear los croquis de todos los grupos (esto se debe a que se pueden subir a la plataforma y los otros grupos pueden observar previamente a la salida como va a ser, más o menos, el recorrido de orientación de los otros grupos) (5´)

SESIÓN 3: TRABAJO EN EL PATIO DEL CENTRO
Duración: 1 h 30 min
Lugar de realización: Patio del centro Gonzalo de Córdoba.
Recursos tecnológicos: Tablets/móviles, miniportátiles, Plataforma de apoyo tecnológico que se diseñe al efecto (e.g. Google site, Wiki, etc) y Blog del colegio.
Otros materiales: Mapa de orientación del patio del colegio, cuestionario (hoja de postas) y bolígrafos.
Condicionantes técnicos: En el patio del colegio se puede hacer uso del wifi del centro.
Objetivos educativos de la propuesta: 1. Ampliar nociones de orientación. 2. Leer un plano. 3. Orientarse en un espacio conocido: el colegio. 4. Adquirir una noción práctica de lo que es una carrera de orientación. 5. Aprender a utilizar dispositivos para visualizar realidad aumentada.
Descripción de la propuesta
Con los tres grupos de 6 personas asignados desde el principio de la Unidad. La maestra y los dos estudiantes en prácticas entregan a los alumnos un mapa de orientación del patio del centro, el cual tendrá un recorrido diferente asignado a cada grupo. Posteriormente se procederá a bajar con los alumnos al patio. (Hay que tener en cuenta que los alumnos cambian de clase y la pérdida de tiempo para bajar al patio) (10´) Para realizar el recorrido de la carrera, la maestra y los dos estudiantes habrán colocado previamente las balizas con códigos de realidad aumentada (los cuales tendrán dentro de los mismos un contenidos referente al deporte de la orientación), que permitan realizar esta tarea. Para empezar la actividad el estudiante en prácticas dirá que lo que han de buscar en esta carrera de orientación no son las típicas balizas sino códigos de realidad aumentada (como se dijo en la sesión de presentación de la unidad). Posteriormente se realiza una breve explicación del uso de Junaio: A cada grupo de alumnos se les entregarán un par de folios, los cuales tienen un código QR, que sirve para ver el contenido de realidad aumentada en la superficie del otro folio. Posteriormente el estudiante en prácticas

(que tendrá también un código de realidad como los alumnos) se servirá de una tablet para explicar paso a paso como ver el contenido de ese código (con la tablet iniciada, se entrará en la aplicación Junaio y se procederá a leer el código QR que nos de acceso a ver el contenido del código de realidad aumentada del folio, mostrando este a los alumnos). Con su explicación practica, se entrega un tablet a cada grupo, para que cada grupo pueda ver su código de realidad aumentada, supervisado por la profesora y los estudiantes en prácticas (20´)

Cada uno de los tres grupos toma su mapa, su hoja de postas (la cual ha sido previamente preparada por el estudiante en prácticas, la cual tendrá en su interior preguntas referidas al contenido de realidad aumentada de cada baliza) y un tablet y se les explicará que cada uno de los grupos debe empezar con un recorrido diferente, para no verse copiados los unos por los otros. A partir de ahí cada uno de los grupos debe de buscar su punto de partida en la carrera de orientación, junto con un profesor. El punto de partida será una baliza, que consistirá en un código de realidad aumentada, con un material diseñado al efecto (las balizas contendrán, por ejemplo, videos sobre orientación, mapas, fotos...con información referente a la orientación), que previamente a sido preparado por el estudiante en prácticas. (15´)

Una vez encontrado el punto asignado, el objetivo de los alumnos es responder a las preguntas de la hoja de postas, visualizando del contenido del marcador que corresponde a cada una de las balizas, del mismo modo que el marcador inicial y siguiendo el orden establecido en el mapa. Una vez contestadas todas las preguntas, previa búsqueda de todas las balizas del recorrido, se procederá a volver al aula para completar la actividad. (30´)

Al volver al aula, se pondrán en común las respuesta generadas de la carrera de orientación , teniendo cada grupo un miniportátil para comprobar las respuestas, entrando en la plataforma de la Unidad, donde estará la resolución de la hoja de postas (15´)

Observación: Los contenidos generados para esta actividad deben ser colocados previamente por el profesor en la plataforma creada para esta Unidad, antes de realizarse la actividad (antes de ir al colegio, ya que si se colgase en la plataforma el día antes los alumnos podrían llevar las respuestas preparadas), apareciendo para cada contenido su imagen, la pregunta que debían contestar los alumnos y la respuesta a dicha pregunta.

SESIÓN 4: TRABAJO EN EL AULA (2ª PARTE)
Duración: 1 h
Lugar de realización: Aula del la clase de 6º B
Recursos tecnológicos: Miniportátiles, Plataforma de apoyo tecnológico que se diseñe al efecto (e.g. Google site, Wiki, etc) y Blog del colegio.
Otros materiales: Mapa de orientación de las Moreras, folios y bolígrafos.
Condicionantes técnicos: Hay red Wifi en el aula.
Objetivos educativos de la propuesta: 1. Trabajar en equipo. 2. Elaboración de un recorrido de orientación.
Descripción de la propuesta
Este es el momento en el que recuperaremos los trabajos de la sesión anterior, en la que cada grupo recogió información de la zona que les fue asignada (croquis, mapas y apuntes de los alumnos). Con todo ello diremos a la clase que se junte en los grupos de 6 que han llevado durante toda la unidad. (5´) Con toda la información que se recogió en la salida previa, cada grupo debe revisar su croquis (lo pueden coger de la plataforma, puesto que el estudiante en prácticas lo habrá colgado allí previamente) y volver a mirar los sitios de donde se sacaron la preguntas para poder localizarlo en el mapa (ya que como se dijo en la sesión anterior, no se busca una precisión del 100 % a la hora de colocar la baliza, sino que lo que se busca es que desde la baliza con el código de realidad aumentada se vea el/los elemento/s sobre los que se va a preguntar) (15´) Posteriormente cada grupo, usando los mini-portátiles, genera las preguntas sobre las observaciones previas y deciden, finalmente, el orden de colocación de las balizas del recorrido (numeradas) que deberán seguir los integrantes de otro de los grupos para poder responder de manera a las preguntas generadas (las preguntas irán numeradas de modo que cada una tenga su correspondencia con la baliza a la que va destinada). Además de las preguntas, también escribirán en un folio aparte las respuestas a las mismas y, por otro lado, generarán un breve texto con las instrucciones para llegar al punto en el que otro grupo encontrará el formulario (tanto para encontrar la primera baliza, como para ir de una a otra. Por último sería recomendable pedir también que los alumnos indiquen en cada baliza una instrucción que diga que no sólo hay que contestar a la pregunta, sino que también se deberá hacer una foto del elemento al que hace referencia cada pregunta. (30´)

En último lugar, cuando todos los grupos generen sus preguntas y decidan su colocación y el orden en que los otros grupos deben buscar las balizas, se dirá a cada grupo (A, B y C) que recorrido deberá seguir el día de la salida (quedando: B sigue el recorrido de A – C sigue el recorrido de B – A sigue el recorrido de C). Por otro lado se pedirá a los alumnos que suban sus preguntas a la plataforma indicando que grupo son y el nombre de todos los integrantes de ese grupo, junto con una foto del mapa de las Moreras con el recorrido que han elegido. (10´)

Nota: Una vez que los grupos han generados las preguntas que los otros grupos deben realizar, el estudiante en prácticas las deberá de recoger de la plataforma para, usando google forms, crear un cuestionario, que será la hoja de postas que los alumnos deberán completar el día de la salida. Posteriormente deberemos encargarnos de geoposicionarlos (cada cuestionario) en el lugar elegido los alumnos. En cuanto a los folios con las respuestas de las preguntas, el estudiante en prácticas deberá de colgarlas junto a las preguntas, pero esto será el mismo día de realizar la salida final, puesto que sino los alumnos sabrían las respuestas antes de plantearles las preguntas.

SESIÓN 5: TRABAJO EN EL PARQUE DE LAS MORERAS
Duración: 2 h (en el mismo día, es decir, no ocupa dos sesiones de Educación Física)
Lugar de realización: Parque de las Moreras
Recursos tecnológicos: Tablets/móviles, Plataforma de apoyo tecnológico que se diseñe al efecto (e.g. Google site, Wiki, etc) y Blog del colegio.
Otros materiales: Mapa de orientación de las Moreras, Formularios previamente creados por el alumnado.
Condicionantes técnicos: No hay red Wifi en las Moreras.
Objetivos educativos de la propuesta: 1. Realizar una carrera de orientación. 2. Utilizar dispositivos de visualización de realidad aumentada. 3. Trabajar en equipo. 4. Conocer el entorno cercano.
Descripción de la propuesta
La maestra y los dos estudiantes, con los tres grupos de 6 personas de las sesiones anteriores ya dispuestos, proceden a llevar a los alumnos al kiosco de las moreras. (15´) Con los estudiantes en las Moreras, el profesor y los estudiantes en prácticas les darán a cada grupo su mapa correspondiente (se distribuyó en la sesión de preparación que grupo sigue cada recorrido). Con los mapas asignados, les muestran las indicaciones elaboradas en la sesión de preparación para llegar al punto en el que encontrarán el primer formulario con la pregunta a las que deben dar respuesta (que fue creado por otro de los grupos). Este primer formulario será un marcador (el cual tiene que abrir con Junaio, que tendrán fresco de la sesión anterior (20´) Una vez encontrado el punto asignado, cada grupo visualiza las preguntas a las que deben dar respuesta, con el mapa de las Moreras, por lo que su objetivo será dar respuesta a todas las preguntas que los otros grupos han hecho (por lo que deberán de llevar el cuestionario en papel a modo de hoja de postas). Exploran el entorno para poder darles respuesta y contestan a las preguntas usando el tablet y, del mismo modo, deberán usar las tablets para hacer la foto de la zona en cuestión (que luego se podrá subir al blog del colegio y la plataforma para compartirlas) (40´) Con todo esto acabado, el maestro y los estudiantes en prácticas procederán a llevar a los alumnos de

vuelta al centro (15´)

Una vez estén los alumnos en el centro, se pedirá que se pongan en grupos de 6 para, posteriormente, entregarles las hojas con las respuestas que ellos han considerados correctas y las cotejen con las respuestas que previamente a colgado el profesor en la plataforma, basándose en las respuestas que los grupos que prepararon cada recorrido le dieron en la sesión anterior. Con esto se buscará que ellos mismos corrijan sus propias respuestas, pudiendo preguntar al grupo que organizó su recorrido en caso de que surja alguna duda. De este modo fomentamos el Feed-Back y la cooperación entro todo el grupo. (20´)

ANEXO 66

PROGRAMACIÓN ANUAL CURSO 2012-13

- **OBJETIVO**

CONOCER, REFLEXIONAR Y COMPRENDER LA EDUCACIÓN MUSICAL EN SU CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIAL, DESARROLLANDO CAPACIDADES DE PERCEPCIÓN, CREATIVIDAD Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Disfrutar de la audición de obras musicales de diferentes épocas, estilos y culturas.
- Relacionar la obra musical con la sociedad en la que ha surgido.
- Analizar las obras musicales de diferentes periodos, estilos y culturas.
- Utilizar correctamente el lenguaje oral y escrito, así como los términos propios de la asignatura de música.
- Analizar críticamente la información que ofrecen los medios de comunicación.
- Fomentar el trabajo cooperativo mediante actividades y proyectos.

- **PRÁCTICA DOCENTE:**

  - METODOLIGÍA

Trataremos de emplear una metodología activa y participativa, empleando estrategias que favorezcan el interés por la música y el aprendizaje necesario para poder situarla en el tiempo y poder diferenciar entre culta, popular y étnica.

Trabajaremos el silencio para aprender a escuchar y poder descubrir nuevos sonidos y estilos musicales.

Se realizaran trabajos individuales y en grupo que luego se expondrán en el aula, usando principalmente las tecnologías TIC, (power point, MIDI, Encore,..)

Usaremos las posibilidades de la web 2.0 en el aula de música, los recursos TIC de música y su didáctica.

- Pruebas orales y escritas
- Razonamiento
- Participación en clase
- Realización de trabajos
- Actitud en clase y ante la asignatura
- Esfuerzo personal
- Comportamiento

  - CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

- Pruebas orales y escritas (45%)
- Participación en clase (10%)
- Realización de trabajos (10%)
- Actitud (20%)

- Comportamiento (15%)

    - EXAMEN FINAL

- 2º ESO; 10%
- 3º ESO; 10%
- 4º ESO; 10%

- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

  Los alumnos con mayor dificultad se les propondrá la realización de trabajos de acuerdo a su capacidad.

- SEGUIMIENTO DE LOS ALUMNOS CON ASIGNATURAS SUSPENSAS

  Cada profesor, en diálogo con el alumno, acordarán la forma de recuperación de la asignatura

- EVALUACIÓN INICIAL

Después de un repaso de los contenidos del curso anterior se realizará una prueba inicial para ver el nivel de conocimientos de cada alumno.

- **EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS**

Al finalizar cada tema o núcleo, se han evaluará los conocimientos adquiridos.
Se tendrá en cuenta la entrega de trabajos y ejercicios.
Se tendrá en cuenta la práctica rítmica y la interpretación de ejercicios con flauta.
Las recuperaciones se realizarán después de cada evaluación (3º) y en el repaso de la asignatura (2º).

- **CRITERIOS DE ORTOGRAFÍA**

Se han acordado los siguientes criterios;

- Presentación escrita; todo aquel escrito que no sea legible, se devolverá para que el alumno lo repita. Si es un examen, lo que no pueda leerse no se calificará.
- Ortografía; se descontará 0,2 p. por cada falta de ortografía y 0,2 p. por cada grupo de 5 tildes no puestas o mal puestas.

- **RELACIÓN CON LOS PADRES**

Se atenderá a los padres siempre que ellos lo soliciten.

- **ACTIVIDADES Y SALIDAS CULTURALES**

  - Elaboración de instrumentos musicales.
  - Presentación en PPs sobre temas relacionados con la asignatura.
  - Elaboración de un trabajo de investigación sobre distintos géneros musicales.
  - Debates sobre temas actuales relacionados con la asignatura.
  - Asistencia, en la Catedral, a un concierto escolar de órgano.
  - Visita a un estudio de grabación y realización de una grabación en CD

- **PROPUESTAS DE MEJORA**

Trabajar en la motivación y el interés para que los alumnos valoren la música como valoran las demás asignaturas.

Potenciar la asistencia de los alumnos a los actos culturales que se celebren en la ciudad.

Seguiremos trabajando la evaluación continua, teniendo en cuenta los criterios de calificación propuestos por el departamento.

- **FOMENTO DE LA LECTURA**

La lectura es y ha sido uno de los medios más importantes de la cultura y de sus valores humanos.

Además de ser un gran transmisor de la educación, también juega un papel importante en el desarrollo del lenguaje.

Creemos que en lo que debemos educar a nuestros alumnos/as no es en el tipo de lectura, sino educarles en el gusto por la lectura en sí misma.

Objetivos

- Fomentar la lectura y el interés por las biografías de los distintos compositores que se van estudiando a lo largo de la Secundaria.
- Despertar el interés del alumno por el lenguaje musical e interpretar una partitura.
- Saber leer la música por medio de la escucha y de la interpretación de lo que el compositor nos está trasmitiendo en consonancia con la época en la que se escribió.

Líneas de acción

- Reconocimiento de los distintos tipos de música por épocas, tendencias y características propias.
- Fomento de la interpretación musical por medio de la escucha y el silencio.
- Lecturas de las distintas noticias y documentos que aparecen en los diferentes medios de comunicación referidos a la música.
- Lectura de críticas sobre conciertos y actuaciones celebradas con motivo de los distintos acontecimientos.
- Diferenciación de los distintos estímulos externos, sean musicales, ruidos ambientales, sonidos naturales...
- Fomento de una actitud crítica frente a la contaminación acústica y concienciar al alumno de la importancia de mantenerse en unos niveles acústicos normales, fuera y dentro del aula.

- Búsqueda e información en Internet o en otros medios de toda aquella información relacionada con la música.

Actividades

- Lectura y escucha de letras de diferentes géneros musicales.
- Lectura de versos poético – musicales de la Edad Media, como Alfonso X “El Sabio”, Martín Codax…

Recursos

- Discos compactos.
- Reproductor de cds, USB.
- Letras escritas.
- TIC y sus recursos

Usos de las wikis:

Un wiki puede servir como **espacio de comunicación de la clase** o en conjunción con un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje tradicional, como herramienta de comunicación integrada.

Puede utilizarse como **punto focal en una comunidad** interesada en un tema determinado, relacionado con el contenido de la asignatura.

Espacio para **realizar y presentar tareas/Portafolios** electrónico.

Por su flexibilidad y la facilidad de creación y edición, es un espacio natural para **albergar textos y otros materiales durante la escritura**.

Creación colaborativa de libros de texto, manuales o monografías, colecciones de problemas o casos, bien por un grupo de docentes, desde una perspectiva más tradicional o, desde una perspectiva constructivista social, de los propios estudiantes.

También es la herramienta ideal para **publicar en su estado final los proyectos de trabajo** de grupos de estudiantes.

Usos Blogs :

El formato Blog permite que los lectores hagan comentarios, clasifican los post por categorías y suelen contener además un *Blogroll* o lista de enlaces a otros sitios Web de interés del autor. Además permiten sindicar los contenidos, crear *tags* o etiquetas y realizar *trackbacks* (enlaces a otros sitios) o *pingbacks* (actualizaciones), creando toda una comunidad de usuarios interconectados, lo que se ha llamado “blogsfera”.

Ventajas del uso del blog en las aulas:

- Favorece la organización de contenidos.
- Permite introducir de forma sencilla contenido hipertextual y multimedia que amplía y complementa.
- Motiva al alumno a observar, leer y percibir a través de uno de los medios que más explota las posibilidades del lenguaje escrito y audiovisual.
- Favorece el contacto con los entornos audiovisuales y multimedia.
- Prepara al alumnado en muchas de las Competencias Básicas presentes en el Nuevo Currículo de la Asignatura.
- Es una potente herramienta comunicativa que me permite una comunicación más ágil con los alumnos, favorece la orientación a través de los contenidos y prácticas de la asignatura y saca rendimiento educativo de uno de los medios preferidos por los jóvenes: Internet.
- Le exige un espíritu crítico en la lectura de los artículos y la elección de los enlaces.
- Fomenta la valoración positiva de las Nuevas Tecnologías de la Información y

Comunicación como herramientas de expresión, creación, conocimiento y aprendizaje.

Aplicaciones de las redes sociales a la educación:

1.- Grupos de clase para tutorías.
2.- Grupos para asignaturas, donde el profesor coloque los ejercicios y los alumnos los vayan colgando en la plataforma.
3.- Formar grupos de alumnos para trabajos que sean equipo.
4.- Formar grupos de intercambio de ideas y propuestas educativas.
5.- Apoyo didáctico a las clases teóricas.