

# DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Revista Científica de Educación

ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725

n° 22, enero-diciembre, 2012

Facultad de Educacion de Toledo



## DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

### REVISTA CIENTÍFICA DE EDUCACIÓN

SCIENTIFIC JOURNAL OF EDUCATION

ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725



### Facultad de Educación de Toledo

Toledo, 2012

### ©DOCENCIA E INVESTIGACIÓN®

### Revista de la Facultad de Educación de Toledo

ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725

Año XXXV - Enero /Diciembre de 2012 - 2a Época - Núm. 22 Avda. Carlos III, 21 - 45071 TOLEDO

Tfno.: 925 268 800 Versión digital en:

http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/

### **EQUIPO EDITORIAL**

**Director:** Juan Carlos Pastor Vicedo. **Secretario**: Felipe Gértrudix Barrio.

### Comité Editorial

·Fernández Muñoz, Ricardo

Didáctica y Organización Escolar - UCLM

·Gértrudix Barrio, Felipe

Expresión Musical - UCLM

·Hume Figueroa, Miriam

Psicología - UCLM

·Pastor Vicedo, Juan Carlos

Educación Física - UCLM

·Rodríguez de Gracia, Hilario Geografía

e Historia - UCLM

·Sánchez Redondo Morcillo, Carlos

Sociología – UCLM

### Consejo de Redacción

·García García, Francisco

Catedrático de Universidad de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Complutense de Madrid

·Gértrudix Barrio, Manuel

Profesor de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Rey Juan Carlos

·Giráldez, Andrea

Profesor de Didáctica de la expresión musical de la Universidad de Valladolid

·Teresa Martín Vecino

Profesora de Psicología de la Universidad de Castilla-La Mancha ·Melaré Vierira Barros, Daniela

Profesora de Pedagogía de la Universidad de UNICAM. Campiñas.

Sao Paulo. Brasil

·Paredes Labra, Joaquín

Profesor de Didáctica y Teoría de la

Educación de la Universidad Autónoma de Madrid

·Rosado, María Jesús

Rosado, Maria Jesus

Subdirectora General. ACAP Comunidad de Madrid. Profesora de Sociología de la Universidad Carlos III

de Madrid

·Said Hung, Elías

Observatorio de Educación del Caribe Colombiano de la Universidad del Norte

en Barranquilla, Colombia.

·Said Hung, Elías

Observatorio de Educación del Caribe Colombiano de la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia.

### **Consejo Científico**

·Alvar Ezquerra, Alfredo

Consejo Superior de Investigación Científicas

·Aguaded Gómez, Ignacio

Universidad de Huelva (UHU). Grupo Comunicar

·Cerrillo Torremocha, Pedro César Universidad de Castilla la Mancha ·De Pablos Pons, Juan

Universidad de Sevilla (US)

·García Lledó, Guillermo

Universidad Complutense de Madrid

·Gil Madrona, Pedro

Universidad de Castilla la Mancha

·Guerrero Serón, Antonio

Universidad Complutense de Madrid

·Hernández Hernández, Fernando

Universidad de Barcelona (UB)

·Marquès Graells, Pere

Universidad Autónoma de Barcelona

·Marrón Gaite, María Jesús

Universidad Complutense de Madrid

·Medina Rivilla, Antonio

Universidad Nacional de Educación a

Distancia
•Paredes Labra, Joaquín

Universidad Autónoma de Madrid

·Rayón Rumayor, Laura.

Universidad de Alcalá de Henares

·Salinas Espinosa, Álvaro. Universidad Pontificia Universidad Católica de Chile

·Sevillano García, María Luisa Universidad Nacional de Educación a

Distancia (UNED)

### **EVALUADORES CIENTÍFICOS EN 2012**

### Universidades españolas

- Álvarez García, Sergio. Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, España.
- Ausín Villaverde, Vanesa. Universidad de Burgos, España.
- Barragán Sánchez, Raquel. Universidad de Sevilla, España.
- Castellanos Simons, Doris. Universidad Autónoma del Estado de Morelo, México.
- Castrillo de Larreta-Azelain, Ma Dolores. UNED, España.
- Del Rincón Igea, Benito. Universidad de Castilla La Mancha, España.
- Durán Medina, José Francisco. Universidad de Castilla-La Mancha, España.
- Gallego Gil, Domingo J. UNED, España.
- García-Valcárcel, Ana. Universidad de Salamanca, España.
- Giráldez, Andrea. Universidad de Valladolid
- Garrido Guzmán, María E. Universidad de Sevilla, España.
- Gértrudix Barrio, Manuel. Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, España.
- Juan Barba, José. Universidad de Valladolid, España.
- Lacasa Díaz, Pilar. Universidad de Alcalá. España.
- López Aymes, Gabriela. Universidad Autónoma del Estado de Morelo, México.
- Marqués Graells, Pere. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Pérez Navío, Eufrasio. Universidad de Jaén, España.
- Pérez Ruíz, Purificación Bibiana. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Rayón Rumayor, Laura. Universidad de Alcalá. España.
- Torres Luque, Gema. Universidad de Jaén, España.
- Rué Domingo, Joan. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- González Víllora, Sixto. Universidad de Castilla La Mancha, España.

### Universidades y centros de investigación internacionales

- Elías Said-Hung, Universidad del Norte, Barranquilla Colombia
- Álvaro Salinas Espinosa. Universidad Pontificia Universidad Católica de Chile-Chile
- Ademilde Silveira Sartori. Universidade do Estado de Santa Catarina Brasil

## **REVISTA CIENTÍFICA INDEXADA** (indexed international scientific journal)

### Bases de datos internacionales selectivas:

**IRESIE** - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa de México.

### Directorios selectivos:

Latindex - Índice Latinoamericano de Publicaciones Científicas.

**DOAJ** - Directory of Open Access Journals.

### Plataformas de evaluación de revistas:

**DICE** - (Difusión y Calidad Editorial de Revistas).

**INRECS** - (Índice Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales).

IEDCYT (Antes CINDOC) - Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología.

MIAR (Information matrix for evaluating journals)

**RESH** (Sistema de valoración integrada de revistas españolas de ciencias sociales y humanidades

### Otras bases de datos bibliográficas:

**Dialnet** - Portal de difusión de la producción científica hispana.

**OEI** - Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (CREDI).

**CSIC** - Directorio de Revistas Españolas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

**Dulcinea** - Directorio de Revistas Científicas Españolas sobre derechos de copyright y condiciones de autoarchivo o depósito en repositorios institucionales o temáticos.

	cencia e Investigaciór SN: 1133-9926 / e-ISS		
		,	

### **SUMARIO**

Co-evaluación y asignación de roles,
una experiencia de innovación docente universitaria7
Manuel Platero Jaime
Sonia Benito Hernández
Antonio Rodríguez Duarte
A 41 in in do 1
Análisis de la recepción del saque en voleibol,
y su relación con el ataque en el k1
Sara Vila-Maldonado
Pedro Julián Arévalo García
Pensamiento crítico en el aula41
Gabriela López Aymes
Guotiela 20pe2 11) ines
Diferencias en el uso de estrategias en el aprendizaje
de la lengua extranjera según el género
Ma de las Mercedes García Herrero
Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita:
de los currículos al aula81
Ángel Gregorio Cano Vela
Marta Cano Rosado
Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil
María R. Díaz Perea Antonio Manjón Cabeza Cruz
Antonio Manjon Caocza Cruz
La participación del alumnado de magisterio
en la construcción de un entorno virtual de aprendizaje.
Análisis a partir del grupo de discusión
Andrés Payà Rico
Piedad Sahuquillo Mateo

El aprendizaje basado en problemas (abp) en gran grupo:	
una experiencia satisfactoria para los estudiantes	
de primero de grado de enfermería de toledo	127
Noelia M. Martín Espinosa	
Álvaro Martín Espinosa	
Ana I. Cobo Cuenca	
La asignatura de música en la Universidad de Valencia:	
de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio	139
Ana María Botella Nicolás	

Recibido: 10-07-12 / Revisado: 10-10-12 Aceptado: 28-12-02 / Publicado: 12/-01-13

# CO-evaluación y asignación de roles, una experiencia de innovación docente universitaria

CO-assessment and roles assignment, an experience of innovation TEACHING in HIGH EDUCATION

Manuel Platero Jaime (manuel.platero@uem.es)
Universidad Europea de Madrid
Sonia Benito Hernández (sonia.benito@upm.es)
Universidad Politécnica de Madrid
Antonio Rodríguez Duarte (duarte@ccee.ucm.es)
Universidad Complutense de Madrid

### **RESUMEN**

La experiencia docente que se describe en el presente documento pretende fortalecer diversos aspectos competenciales del alumnado a través de un método de aprendizaje dinámico. El principal objetivo de la experiencia no es otro que el de hacer que el alumno aprenda los conocimientos básicos de la asignatura, a la vez que desarrolla diferentes aspectos competenciales alineados con la inminente incorporación del alumno al mercado de trabajo. La experiencia docente presenta un sistema de co-evaluación ligado a la asignación de diferentes roles por parte del alumno, que lo hacen una experiencia llamativa y eficiente desde el punto de vista del aprendizaje y el desarrollo competencial del estudiante. Este trabajo aporta, además, una comparativa entre los resultados de una experiencia docente basada en la co-evaluación y el juego de roles con la enseñanza tradicional de los mismos contenidos durante el curso académico anterior en la misma asignatura pero impartida con metodología de enseñanza tradicional.

**PALABRAS CLAVE:** Modalidades de evaluación, aprendizaje cooperativo, juego de roles, coevaluación, desarrollo competencial, metodología de aprendizaje tradicional.

#### **ABSTRACT**

The teaching experience described in this paper aims to strengthen various aspects of competence of students through a dynamic learning method. The main aim of the experience is none other than making that students learn the basics of the subject, while developing different jurisdictional issues aligned with the student's imminent accession to the labor market. Teaching experience presents a co-assessment system linked to role playing by the student, that make it an appealing and efficient experience from the point of view of learning and skills development of the student. This work provides also a comparison between the results of teaching experience based on peer-assessment and role play with the traditional teaching of the same content during the previous academic year in the same subject but taught with traditional teaching methodology.

**KEYWORDS:** Assessment methodologies, cooperative learning, role play, co-assessment, skills development, traditional learning methodology.

### 1. INTRODUCCIÓN

Tras los primeros años de aplicación del "Proceso de Bolonia" en la educación superior en España, y todavía inmersos en un proceso de adaptación al nuevo paradigma educativo, se puede observar un cambio en los objetivos del proceso de aprendizaje tradicional, donde el equilibrio entre la transmisión de los conocimientos técnicos y el desarrollo competencial del alumno, se ha convertido en el gran objetivo del aprendizaje del presente, afectando al trabajo del estudiante, al papel del profesor, a las actividades formativas y a los propios sistemas de evaluación. (González y Wagenaar, 2003)

Una de las explicaciones a la inclusión de las competencias en la enseñanza universitaria la apunta Cowan (2006, 33) cuando afirma que: mucho de lo que los alumnos aprenden y hacen es obsoleto, porque es lo que ya hacen las máquinas, y lo hacen mejor que los humanos. Así, los estudiantes y graduados tienen que pensar más profundamente y operar de modo más consistente en el nivel más elevado del proceso cognitivo que jamás en el pasado.

El conjunto de cambios y adaptaciones que conlleva el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han centrado la base de la formación en el trabajo del estudiante, en el trabajo cooperativo, donde el rol del profesor es de orientador (López Noguero, 2005).

Los estudiantes en las organizaciones modernas deben ser capaces de analizar la información, para mejorar sus habilidades de resolución de problemas y la comunicación y reflexionar sobre su propio papel en el proceso de aprendizaje (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999).

Los métodos tradicionales de evaluación no se ajustan a objetivos tales como el aprendizaje a lo largo de la vida, la reflexión, el análisis crítico, la auto evaluación, la resolución de problemas, etc... (Dochy & Moerkerker, 1997)

Las habilidades desarrolladas en la autoevaluación, la evaluación entre pares, y la coevaluación son muy importantes en el desarrollo del aprendizaje permanente y el desarrollo en individuos autónomos (Sambell, & McDowell, 1998). Los procedimientos de evaluación no sólo deben servir como herramienta para acreditar la certificación de los estudiantes sino que también deberían ser utilizados para monitorear el progreso y guiar a los alumnos, incluyendo si fuera el caso medidas correctoras para la mejora del aprendizaje.

Además de los propios sistemas de evaluación, existen diversas técnicas que pueden ayudar a los alumnos a desarrollar competencias esenciales que se pueden identificar en cualquier ámbito profesional. Una de estas técnicas es la asignación de roles o juego de rol, la cual destaca por la forma en que se involucra al estudiante en su propio aprendizaje a través de la simulación de contextos y situaciones reales que ayudan al desarrollo de numerosas competencias que a lo largo del presente documento se explican (Armstrong, 2003). Por este motivo, se propone la utilización de el juego de roles como una herramienta de apoyo en esta actividad; se debe considerar el juego de rol como un ejemplo de "aprender haciendo" (Barkley, et al, 2007), ya que cuando se organizan los datos para resolver el entramado de la partida, buscando información, tomando notas, elaborando esquemas de actuación y llevándolos a la práctica, favorecen muchos de los procesos imprescindibles a la hora de aprender (Almenar LLongo, *et al*, 2009)

Dentro de este abanico de modalidades de evaluación, la experiencia que se describe a continuación focaliza en la co-evaluación, la cual se apoya en la asignación de roles como técnica complementaria base de la innovación docente.

Para completar el trabajo, se han comparado los resultados académicos de la experiencia que se expone, la cual se realizó en la asignatura "Dirección tecnológica y de la innovación" impartida en un grupo mixto de último curso de las licenciaturas de Administración y Dirección de Empresas, Economía, Informática y Telecomunicaciones, con los resultados que se obtuvieron en la misma asignatura del mismo grupo mixto, impartida en el curso precedente con el método de enseñanza tradicional.

### 2. CONTEXTUALIZACIÓN Y CONCEPTOS CLAVES

Para una mejor comprensión del trabajo que se presenta, a continuación, se expone una revisión sintetizada de los conceptos clave de la presente experiencia. La asimilación de dichos conceptos por parte de aquellos interesados en el tema, será determinante para la aplicación de la experiencia de forma práctica en cualquiera de las áreas de conocimiento conocidas y en cualquier ámbito de la enseñanza.

### 2.1 Contexto de la investigación

En la tabla 1 se describe de forma detallada el contexto en el que se realizó la investigación, en total, participaron 65 estudiantes.

Tabla 1. Contexto de la investigación realizada

Asignatura		Dirección tecnológica y de la Innovación 2009-2010
Programa de la asignatura	Tema 1: visión general sobre tecnología e innovación.	Tema 1: visión general sobre tecnología e innovación.

_		
	Tema 2: tecnología e innovación en la	Tema 2: tecnología e innovación en la
	gestión empresarial.	gestión empresarial.
	Tema 3: dirección estratégica. de la	Tema 3: dirección estratégica. de la
	tecnología e innovación	tecnología e innovación
	Tema 4: la cultura de innovación.	Tema 4: la cultura de innovación.
	Tema 5: tecnología e innovación en la	Tema 5: tecnología e innovación en la
	estructura organizativa.	estructura organizativa.
	Tema 6: la tecnología e innovación en	Tema 6: la tecnología e innovación en
	las áreas funcionales.	las áreas funcionales.
	Tema 7: gestión, registro y protección	Tema 7: gestión, registro y protección
	de innovaciones.	de innovaciones.
	Tema 8: la tecnología e innovación en	Tema 8: la tecnología e innovación en
	los sistemas de información.	los sistemas de información.
	Tema 9: la viabilidad de la	Tema 9: la viabilidad de la
	innovación.	innovación.
	Tema 10: la optimización de los	Tema 10: la optimización de los
	procesos y la viabilidad económica	procesos y la viabilidad económica
	del producto.	del producto.
Créditos	6	6
Tipo de asignatura	Optativa	Optativa
Curso	Último curso de cada titulación	Último curso de cada titulación
	Licenciatura en Administración y	Licenciatura en Administración y
Titulación	Dirección de Empresas, Economía,	Dirección de Empresas, Economía,
	Informática y Telecomunicaciones	Informática y Telecomunicaciones
Número de grupos	1	1
Método de	Basado en la co-evaluación	Tradicional
evaluación	Dasado en la co-evaluación	Tradicional
Número de	33	32
alumnos/grupo		32
Horas de clase a la	4	4
semana		T
	П , 11 ./ .	

Fuente: elaboración propia.

### 2.2 Conceptos clave

### 2.2.1 Aprendizaje Cooperativo.

Hay tres formas básicas de trabajo en relación con el grado de interacción entre los estudiantes que van a determinar los resultados del aprendizaje. Los estudiantes pueden competir para ver quién es el "mejor"; pueden trabajar individualmente con indiferencia de lo que hagan el resto de estudiantes, o pueden trabajar en colaboración con un gran interés en el aprendizaje de los demás, así como su propio (Johnson & Johnson, 1997).

El aprendizaje cooperativo se da cuando los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes de aprendizaje (Johnson & Johnson, 1999).

Un grupo de trabajo aprende de forma cooperativa cuando cada miembro del grupo asume y entiende que el éxito individual pasa por alcanzar el éxito grupal. En este sentido la mayoría de los estudios que han comparado la eficiencia del aprendizaje cooperativo, competitivo, individualista demuestran que el aprendizaje cooperativo es el más efectivo

(Johnson & Johnson, 1997).

La experiencia docente que se describe utiliza el aprendizaje cooperativo como uno de los pilares básicos del proceso de aprendizaje y del sistema de evaluación.

#### 2.2.2 Co-evaluación

Las consideraciones introducidas en el presente documento se basan en los métodos de evaluación alternativos planteados en diversos estudios. (Sadler, 1989; Newman y Wehlage, 1993; Taras, 2002 y Álvarez, 2005). La autoevaluación y la evaluación entre iguales, tienen en cuenta las valoraciones de los estudiantes, sin embargo, en la co-evaluación el docente comparte la responsabilidad de la evaluación con el estudiante.

La co-evaluación se basa en la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, dando al estudiante la oportunidad de formar parte del diseño y la aplicación de la evaluación sin que el docente pierda el control necesario sobre la evaluación del alumno (Hall, 1995). Sinónimos para co-evaluación son la evaluación colaborativa y/o cooperativa.

Somervell (1993) ve la evaluación colaborativa como un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el estudiante y el instructor se reúnen para aclarar los objetivos y estándares. En este caso el estudiante no es necesariamente responsable de la evaluación, sino que el estudiante ha colaborado en el proceso de determinar qué se evaluará y tal vez, por quién. Pain, Bull y Brna, argumentan que la evaluación colaborativa se puede aplicar a un evaluador y un alumno conjuntamente para evaluar una comprensión mutua de los conocimientos de los estudiantes. Se trata de una verdadera colaboración en la medida en que ambas partes trabajen en el objetivo común de proporcionar una evaluación mutuamente convenida del conocimiento de los estudiantes.

La marca distintiva de la co-evaluación es la participación activa del estudiante en la tarea de la evaluación. Docente y estudiante, clarifican los objetivos del aprendizaje y aplican los criterios de calificación planteados. Ambos, participan de forma consensuada, interactuando para alcanzar el objetivo de emitir una evaluación compartida basándose en los criterios iniciales. (Somervell, 1993; Topping, 1998).

El proceso de co-evaluación contribuye al desarrollo de habilidades y competencias, al mismo tiempo que orienta al estudiante en el rol del docente, ya que la en co-evaluación se produce un cambio de rol al compartir el proceso de evaluación, que tradicionalmente siempre había asumido el docente. (Hall, 1995). En este sentido, se aprecia una conexión directa tanto de la experiencia práctica como de la base teórica con el segundo de los conceptos a considerar, la asignación de roles.

### 2.2.3 Juego de roles

Es preciso que en los proyectos innovadores, se elaboren perfiles comprensivos en los que se definan con toda claridad las estrategias metodológicas que se llevaran a cabo, los materiales y recursos más idóneos, los nuevos roles y relaciones entre los sujetos participantes del mismo (Fullan, 1982). En este sentido diversos trabajos apuntan a un formato estructurado de interacción entre alumnos, donde se detalla el rol que cada uno debe asumir y la manera de llevarlo a cabo. La eficacia de tales interacciones ha quedado demostrada en ciertas prácticas cooperativas, como las tutorías entre alumnos. (A.A.V.V., 1989; Melero y Fernández Berrocal, 1995)

En cualquier caso, parece claro que la asignación de roles puede contribuir tanto a la delimitación de una tarea común para el conjunto de miembros del grupo como a la especificación de la responsabilidad y la contribución individual de cada miembro, y puede suponer también una forma de aumentar los recursos de los alumnos para regular y hacer progresar la actividad.

Errington (1997) enumera una serie de razones para la adopción del juego de roles en la educación superior en relación con los resultados de aprendizaje. Una de las aplicaciones más directas de los juegos de rol es la demostración de los conocimientos adquiridos, destrezas o habilidades de un curso de estudio. El juego de roles también se puede utilizar para fomentar la aplicación práctica y la integración de los conocimientos en un contexto profesional, sin aventurarse en el ambiente de trabajo. Estas razones son la base de la motivación del uso del juego de roles en la experiencia que se describe en este artículo.

Los estudiantes suelen confundir los roles con actuaciones teatrales, puede dar lugar a la falta de familiaridad con el temor y la ansiedad y los estudiantes pueden retirarse por completo (Jones, 1988; Mitchell, 1998). Esta limitación no se considera dramática en el contexto en el que se desarrolla la experiencia puesto que los roles asumidos (profesor y alumno) están completamente asimilados por el estudiante al ser las dos figuras más comunes en el ámbito universitario en el que se mueve el estudiante.

En la presente experiencia, la distribución de roles, la planificación detallada de las tareas y los plazos, son especificados claramente por el docente responsable a comienzos de curso. Por ello, el equilibrio entre tarea grupal y responsabilidad individual recae fundamentalmente en la combinación entre los pasos a realizar de manera individual y conjunta, y en el seguimiento que el docente responsable va realizando en las distintas fases del trabajo.

Se encuentra también aquí una combinación de formas de apoyo indirectas a través de las pautas de trabajo y directas mediante las reuniones con cada grupo. No resulta difícil pensar en variaciones diversas de la concreción de esos apoyos por parte del docente responsable: empleando pautas más o menos detalladas, planteando sugerencias diferenciales a grupos distintos, aumentando o reduciendo la frecuencia de reuniones con cada grupo, introduciendo momentos de reunión y revisión general del proceso con todo el grupo-clase, etc. Estos apoyos varían en función de los recursos que muestren en cada momento los alumnos para desarrollar la actividad. (Onrubia, 1997).

## 3. Descripción de la metodología del curso impartido, co-evaluación y juego de roles adaptado al plan bolonia

### 3.1 Objetivos

El principal objetivo de la experiencia docente fue el de optimizar las aptitudes, actitudes y capacidades de los estudiantes a través de un sistema de aprendizaje cooperativo, centrado en el fomento de la creatividad y alineado con las competencias y los protocolos exigidos por el mercado laboral y por la sociedad global del presente.

El hecho de compartir conocimientos asumiendo diferentes roles a través de experiencias relacionales, ayudó al alumno a asimilar de forma más sencilla los conceptos teóricos así como a desarrollar ciertas competencias que, mediante dicho proyecto, se vieron fortalecidas significativamente.

La asignatura se desarrolló en un entorno de aprendizaje colaborativo cooperativo mediante un sistema de co-evaluación, en el que los alumnos ejercieron diferentes roles y

responsabilidades. Durante el transcurso del curso el alumno desarrolló habilidades y competencias tales como:

- Capacidad de planificación y toma de decisiones
- Cooperación y trabajo en equipo
- Desarrollo de habilidades comunicativas
- Desarrollo de la innovación y la creatividad
- Asimilación de conceptos básicos
- Capacidad analítica, de evaluación y de crítica constructiva
- Asimilación, adaptación y cumplimiento de normas, plazos y protocolos de actuación.

Para ello, se establecieron grupos de trabajo formados por 4 estudiantes. Esta decisión fue tomada por el docente responsable basándose en experiencias grupales pasadas y considerando este número como el más apropiado para conseguir los objetivos pedagógicos propuestos.

De la misma forma se establecieron indicadores de evaluación que se explicaban a los alumnos en la presentación del curso y que frecuentemente se indicaban para que el grupo fuera consciente del objetivo a alcanzar.

### 3.2 Cronograma de tareas

El curso se desglosa en cinco etapas bien diferenciadas. La primera etapa se corresponde con la primera semana de curso, en la cual se explica a los estudiantes de forma detallada la dinámica de la asignatura y el cronograma del curso. En dicha semana también se compondrán los diferentes grupos de trabajo. El número de grupos es igual al número de bloques temáticos en los que el docente responsable divide el programa del curso.

En la segunda etapa, el docente responsable abre la asignatura impartiendo un módulo introductorio, en el que se alternarán actividades prácticas y teóricas que complementan una lección magistral de los conceptos básicos de la asignatura en cuestión.

La tercera etapa "Pretemporada", se caracteriza por ser el tiempo preparatorio para las sesiones de coordinación que se llevarían a cabo en la cuarta etapa. Así pues, cada grupo, además de preparar sus dos sesiones de coordinación, debía de redactar un estatuto en el que se recogieran las normas básicas de convivencia en el día a día del trabajo grupal. Además cada reunión grupal debía de ser recogida en una serie de actas de trabajo que conjuntamente con el estatuto debían de entregarse al docente responsable formando parte de la evaluación grupal junto con las dos sesiones de coordinación de la "temporada oficial". Durante las cuatro semanas de "pretemporada" el docente responsable iba reuniéndose con cada grupo observando cómo trabajaban y asesorando a los grupos sobre las ideas que iban teniendo y las necesidades que iban surgiendo, tratando de orientar al grupo en el proyecto de coordinación.

La cuarta etapa "Temporada oficial" es la etapa dedicada a las exposicionescoordinaciones de cada bloque temático de cada uno de los grupos. Cada grupo tiene que coordinar dos sesiones consecutivas (etapa de coordinación), durante las cuales, debe de ejercer de "equipo experto" y conducir a la clase con exposiciones de teoría, actividades individuales, prácticas grupales, juegos, debates, yincanas, etc.... Mientras que un grupo asume la coordinación, el resto de compañeros ejercen de alumnos. Todos los alumnos rotaban en algún momento del curso por el rol de coordinador.

Cada dos sesiones de coordinación, el docente responsable imparte una sesión complementaria relativa a reforzar los conceptos y la teoría expuesta por los grupos, mediante clase magistral, prácticas grupales, debates, juegos, etc....

La última etapa está asociada a la recta final del curso y consta de varias visitas de profesionales expertos en innovación los cuales cuentan su experiencia innovadora en el mundo de la empresa, así como de dos sesiones en las que el docente responsable y los alumnos obtienen las conclusiones de todo el curso como cierre de la asignatura.

En la tabla 2 se describen las etapas explicadas anteriormente y realizadas por semana.

Tabla 2. Cronograma de trabajo

Tabla 2. Cronograma de trabajo					
Semana 1	Semana de bienvenida: exposición de la dinámica del curso y organización de grupos de trabajo				
Semana 2	Módulo introductorio: impartido por el docente responsable				
emana 3	Módulo introductorio impartido por el docente responsable				
Semana 4	Pretemporada: sesiones preparatorias				
Semana 5	Pretemporada sesiones preparatorias				
Semana 6	Pretemporada sesiones preparatorias				
Semana 7	Pretemporada sesiones preparatorias				
Semana 8	Temporada oficial: grupo 1				
Semana 9	Temporada oficial: grupo 2				
Semana 10	Temporada oficial: módulo complementario				
Semana 11	Temporada oficial: grupo 3				
Semana 12	Temporada oficial: grupo 4				
Semana 13	Temporada oficial: módulo complementario				
Semana 14	Temporada oficial: grupo 5				
Semana 15	Temporada oficial: grupo 6				
Semana 16	Temporada oficial: módulo complementario				
Semana 17	Final de curso: sesiones impartidas por especialistas invitados				
Semana 18	Final de curso: conclusiones finales del curso				

Fuente: elaboración propia.

### 3.3 Sistema de evaluación

El sistema de evaluación que sigue la asignatura está basado en los siguientes seis aspectos competenciales que a continuación se explican:

Capacidad de planificación y toma de decisiones: El alumno debe saber organizarse a título individual y en grupo. La planificación será vital sobre todo en el trabajo en equipo durante la

"pretemporada" y la "temporada oficial". Las formas de evaluación de dicha capacidad se miden a través del desarrollo que el alumno presenta a lo largo del curso a título individual y en grupo. Los resultados obtenidos en las sesiones de coordinación así como en las actividades individuales serán óptimos en tanto en cuanto, el estudiante y su grupo se organicen y

planifiquen desde el comienzo hasta el final del curso. Es especialmente importante la consideración de la toma de decisiones, concretamente en el trabajo en equipo, ya que con frecuencia los componentes de cada grupo tendrán que enfrentarse a ciertas decisiones vitales que determinarán el devenir de su trabajo y consecuentemente los resultados a obtener. El docente responsable realiza un seguimiento de la toma de decisiones y entrevista al grupo al respecto para comprobar la evolución de las decisiones y los métodos de planificación utilizados por el grupo.

Cooperación y trabajo en equipo: La valoración del trabajo en equipo se lleva a cabo durante la "pretemporada" realizando un seguimiento directo por parte del docente responsable sobre el trabajo que desarrolla cada grupo evaluando, la organización, la actitud activa, la coordinación, el "brainstorming" de ideas y la ejecución de las mismas que tienen lugar en las sesiones preparatoria en cada grupo. Las sesiones de coordinación de la "temporada oficial" serán otra etapa fundamental a valorar dentro de la presente línea de evaluación, mediante la observación de la coherencia, la expresión, la comunicación, la ortografía, la gramática, el control de los conocimientos y la compenetración entre todos los miembros del grupo.

**Desarrollo de habilidades comunicativas**. Se evalúa la claridad de las sesiones de coordinación, valorando el control del tiempo de exposición así como la eficiencia comunicativa mediante la consideración de lo conciso del mensaje. La distribución del tiempo entre las partes teóricas y prácticas también es otro aspecto a considerar en la evaluación. El lenguaje corporal se tiene muy presente, al igual que la capacidad de comunicación verbal dentro de esta línea de evaluación.

**Desarrollo de la innovación y la creatividad**. Se trata de una competencia alineada con el contenido de la asignatura que se expone en la propia dinámica del curso. Así pues, se evalúa mediante la ejecución de las "sesiones de coordinación" a través de la originalidad de las ideas expuestas por el grupo y la forma de comunicación de las exposiciones. La evaluación de dicha competencia se basará en la aplicación de ideas nuevas en los métodos de trabajo del grupo, así como en la exposición y transmisión de las ideas y conocimientos que el grupo debe poseer durante las "sesiones de coordinación".

Asimilación de conceptos básicos. La evaluación de dichos conceptos se llevará a cabo durante las exposiciones realizadas por los alumnos así como a través de la corrección de los trabajos, actividades y ejercicios realizados por el estudiante de forma individualizada. La valoración se centra en considerar la explicación clara y concisa de la teoría correspondiente al bloque teórico que ha trabajado cada grupo (cantidad de conceptos y claridad de los mismos). El grupo tendrá que controlar y saber explicar los conceptos básicos propios del bloque temático asignado, así como la esencia de los conceptos explicados por todos los grupos que serán aplicados a las actividades individuales.

Capacidad analítica, de evaluación y de crítica constructiva. Se valorará la habilidad del alumno de analizar y evaluar trabajos propios y ajenos para que de esta forma el estudiante asuma los requisitos y las exigencias de diferentes actividades para un óptimo desarrollo de los proyectos que el alumno realizará en la asignatura y posteriormente en su vida profesional. Se valorarán las evaluaciones que cada grupo emite respecto al trabajo del resto de grupos, así como las evaluaciones de las actividades individuales del resto de sus compañeros. Para ello se utilizó

la ayuda de una escala de evaluaciones que el docente responsable y los estudiantes debían de cumplimentar según se indicaban en las instrucciones del curso.

**Asimilación, adaptación y cumplimiento de normas, plazos y protocolos de actuación.** Se valorará la capacidad del alumno para entender y cumplir los protocolos, normas y plazos especificados por el sistema de evaluación y explicados por el docente responsable al comienzo

y durante el transcurso del curso. Así pues, el cumplimiento o no de las normas y los plazos establecidos para el desarrollo de la asignatura, formarán parte en todo momento del curso de la evaluación y calificación final del alumno, tanto a nivel individual como en el trabajo en grupo.

La totalidad de las competencias base de la evaluación del curso fueron medidas de forma cualitativa y cuantitativa mediante los puntos incluidos en el sistema de escala de evaluación utilizado por el docente responsable y los alumnos en el sistema de co-evaluación expuesto en el presente trabajo y aplicado a la asignatura objeto del proyecto.

De la misma forma se establecieron indicadores de evaluación tales como:

- Utilizar e interpretar las herramientas técnicas e informáticas necesarias para la administración eficaz y eficiente de una empresa.
- Identificar y valorar de forma crítica las oportunidades de innovación, como medio de crecimiento y desarrollo de una empresa. Conocer la importancia de la Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i), así como su aplicación para el desarrollo competitivo de la empresa en el mercado.
- Conocer y comprender la importancia de la tecnología y la innovación en la empresa, y cómo debe gestionarse desde la perspectiva de la propiedad y la dirección.
- Entender y saber planificar, implementar y evaluar los procesos de innovación interna y de adquisición de tecnología externa.
- Comprender y establecer las estrategias tecnológicas a disposición de las empresas
- Conocer el proceso de implantación de políticas tecnológicas y de innovación.

El docente responsable explicaba al comienzo de curso a los estudiantes cada una de las competencias a desarrollar así como los indicadores de evaluación, y a lo largo del mismo compartía con ellos las evaluaciones resultantes justificando y argumentando la intensidad del desarrollo de cada competencia durante la implementación de las prácticas planteadas y realizadas por los alumnos, con el objetivo de que con el transcurso del curso los alumnos optimizaran la objetividad de los criterios de evaluación planteados.

A continuación se exponen los porcentajes considerados en el 100% de la evaluación y calificación potencial del alumno según el sistema de evaluación y la dinámica del curso.

- Etapa de Coordinación (Dos sesiones + proyecto + estatuto + actas) → 40%
- Etapa de Alumno (resto del curso) → 30%
- Bloque complementario: Autoevaluaciones, prácticas y participación > 30%

Cada parte debía de evaluarse al menos con un cuatro sobre diez para poder aplicar el anterior sistema de evaluación. En lo que sigue se detallan más concretamente las calificaciones de cada parte.

### 3.3.1. Etapa de Coordinación (40%)

A su vez esta etapa estaba dividida en:

■ Evaluación de las sesiones: (25%). La presente etapa tenía una duración de dos sesiones. Cada alumno pertenecía a un grupo coordinador, que tendría que conducir la clase durante las sesiones indicadas y de forma consecutiva. Durante dichas sesiones, el grupo, debía de explicar la materia de su tema, y fomentar el aprendizaje de los alumnos con diversas técnicas y prácticas.

Para el desarrollo de ésta etapa se permitió máxima flexibilidad siempre que se cumplieran ciertos requisitos mínimos especificados por el docente responsable, como por ejemplo la participación de todos los miembros del grupo, el diseño y la puesta en práctica de al menos una tarea individual y otra grupal para realizar al resto de compañeros, etc....

El objetivo durante estas sesiones, fue que el grupo coordinador transmitiese los conocimientos básicos del tema asignado, aportando a los alumnos los recursos necesarios y desarrollando actividades complementarias que asegurasen la más completa preparación teórico-práctica asociada al tema impartido por el grupo. El grupo debía de especificar por escritol las normas de evaluación de sus actividades y tareas, con el fin de poder evaluar y calificar de forma objetiva.

La evaluación de las sesiones se obtenía:

- 50%: El docente responsable evaluaba las sesiones basándose en un sistema de escala de evaluaciones.
- 50% (asociado también a la Etapa de alumno). Éste 50% se obtenía de la evaluación media de los alumnos al grupo de coordinadores. Se llamaba etapa de coordinación a las dos sesiones que un grupo de coordinación debía dirigir. Al finalizar la última sesión de cada etapa de coordinación el resto de alumnos organizados en grupos, debían evaluar y calificar mediante el mismo sistema de escala de evaluación utilizado por el docente responsable, al grupo coordinador durante esa etapa de coordinación. (Véase en Etapa de Alumno).
- Evaluación del proyecto de coordinación (10%): El proyecto debía de ser entregado al docente responsable antes de las sesiones de coordinación de cada grupo, y debía de constar de los siguientes ítems:
- Descripción y especificación de objetivos asociados a cada actividad realizada durante las dos sesiones de la etapa de coordinación.
- Diseño y especificación de la teoría asociada al bloque temático del grupo.
- Diseño y especificación de las instrucciones para el desarrollo de una actividad individual y una colectiva. Competencias y habilidades que se querían desarrollar con la realización de las actividades, así como resolución óptima de las mismas.
- Diseño del sistema de evaluación. Descripción y estructura matemática de la evaluación.
- Si se decidía incorporar a las sesiones cualquier otra tarea-actividad complementaria, diseño y descripción de la misma.
- Diseño de un cronograma de las dos sesiones explicando la secuencia del módulo.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Véase Anexo I.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Puede verse la encuesta en el Anexo II.

<sup>17</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Para determinar en qué fase estaba cada alumno no sólo se tenían en cuenta sus producciones, sino todo lo

**Evaluación de las actas y estatutos grupales** (5%) Cada grupo debía redactar unos estatutos en los que se especificaban las normas internas de compromiso y convivencia. También se debía de incluir en tales estatutos, penalizaciones y resoluciones de hipotéticos problemas planteados a causa del incumplimiento de los puntos descritos en los estatutos con el fin de que

nadie saliese perjudicado. Se daba flexibilidad para la elaboración de los estatutos, los cuales se aprobarán tras la aceptación del docente responsable, durante las primeras semanas de la "pretemporada".

De la misma forma, cada grupo coordinador, debía de trabajar mediante un sistema de actas. Desde el inicio de la pretemporada y hasta las sesiones oficiales coordinación de cada grupo (según cronograma), cada vez que los grupos se reunían para trabajar, debían de organizarse para redactar un acta en la que se detallasen:

- Fecha del día:
- Duración de la reunión:
- Asistentes a la reunión:
- Tema del día:
- Objeto de la reunión:
- Principales aportaciones y de quién:
- Resumen y conclusiones
- Tareas a realizar para la siguiente reunión:

El conjunto de actas debía de entregarse al docente responsable una semana antes de la primera sesión de coordinación del grupo. El docente responsable podía reclamar las "Actas" en cualquier momento para observar que realmente se estaban llevando al día.

### 3.3.2. Etapa de Alumno (30%).

Etapa correspondiente al rol de alumno durante el resto del curso. Las obligaciones del alumno fueron:

- 80% Evaluación "Rol Alumno": Nota media de las prácticas individuales y colaborativas a lo largo del curso (calificación proveniente de los grupos de coordinación, los cuales evalúan y califican durante sus sesiones de coordinación, el trabajo relativo a las prácticas individuales y grupales de cada alumno).
- 20% Evaluación "Rol Evaluador". En cada Etapa de Coordinación, organizados en grupos, los alumnos evalúan y califican al grupo coordinador de esa etapa de coordinación. Se trataba de una evaluación única por grupo después de haber llegado a un consenso interno.

Al finalizar la segunda sesión de la etapa de coordinación, los alumnos organizados por grupos (misma composición que en la etapa de coordinación) debían de consensuar la cumplimentación de las escalas de evaluación del grupo coordinador y enviarlas al docente responsable a través de la "plataforma virtual Moodle". En la "plataforma virtual Moodle" se encontraban disponibles las escalas de evaluación integradas en un único archivo.

### 3.3.3. Bloque Complementario (30%).

Compuesto por:

• Pruebas de Autoevaluación: Cada prueba estaba compuesta por una serie

preguntas tipo test referidas al tema en cuestión.

• Prácticas complementarias: Prácticas vinculadas con el tema en cuestión, desarrolladas en la sesión complementaria. Podían ser casos prácticos, debates,

ensayos... (Entre las prácticas se trabajaban algunos casos sobre producción y estrategia ligadas a la innovación en la empresa).

• Participación: Tenía un peso determinante en la asignatura.

### 4. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA TRADICIONAL UTILIZADA

La metodología tradicional de enseñanza utilizada se basó en las clases magistrales y en un sistema de evaluación con carácter continuo y formativo.

El sistema de evaluación utilizado era simple y tenía las siguientes características:

- Dos pruebas objetivas formato test cuya suma suponía el 50% de la calificación final del alumno en el curso. La primera de ellas tenía un peso sobre la calificación final del alumno del 30% y la segunda de un 20%.
- El resto de la calificación, suponía el restante 50% y estaba compuesto entre otras actividades por las siguientes:
  - o Trabajos individuales (Un trabajo por cada tema del programa) (35%).
  - o Caso práctico realizado de forma individual al final del curso y debatido en grupo al finalizar la actividad (15%).

### 5. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

### 5.1 Metodología.

En la realización de este trabajo se ha utilizado una metodología descriptiva cuantitativa para la que se han utilizado técnicas de estadística descriptiva como son las frecuencias y las medias. La muestra utilizada son los estudiantes que han cursado las asignaturas que se están analizando con los distintos métodos que se pretenden comparar (Tradicional versus Coevaluación). Se ha pasado además una encuesta para que los estudiantes que cursaron las dos metodologías pudieran expresar su opinión.

Por último, para añadir más valor al estudio se ha realizado una metodología cualitativa en la que el docente ha podido describir su experiencia y los estudiantes de forma abierta han podido comentar los puntos fuertes y débiles de la "metodología basada en la co-evaluación" que se utilizó para impartir la asignatura.

### 5.2 Resultados académicos: Tradicional versus co-evaluación.

En este epígrafe se van a exponer los resultados académicos de los estudiantes en ambas asignaturas. Para poder analizarlos se va a realizar un tratamiento estadístico descriptivo de las calificaciones obtenidas por cada uno de los estudiantes una vez finalizada la convocatoria extraordinaria. En la tabla 3 se analizan los estadísticos descriptivos de las dos asignaturas, siendo las calificaciones: 1-4: suspenso, 5-6: aprobado, 7-8: Notable, 9-10: Sobresaliente.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las notas finales.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	
--	---	--------	--------	-------	---------------	--

Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 7-29

Resultados académicos Tradicional	27	2,71	9,76	7,07	1,589
Resultados académicos Co-evaluación	31	1,20	9,00	5,89	1,96814
N válido (según lista)	26				

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de SPSS.

En la tabla 4 se expone la distribución frecuencias (en porcentaje) de las distintas calificaciones en las dos asignaturas:

Tabla 4. Distribución de frecuencias de la asignatura impartida por el método tradicional y el basado en la co-evaluación.

busudo en la co evaluación.						
	Porcentaje	Porcentaje				
	Tradicional	Co-evaluación				
No presentado	18,8	6,1				
Suspenso	6,3	18,2				
Aprobado	31,3	45,5				
Notables	34,4	24,2				
Sobresaliente	9,4	6,1				
Total	100,0	100,0				

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de SPSS.

### 5.3 Resultados de satisfacción del alumnado con la metodología y resultados de la coevaluación.

La actividad desarrollada fue evaluada por 14 alumnos de los 26 que la cursaban. Se les pasó una encuesta2 de satisfacción con nueve variables para su valoración personal, relacionada con el grado de desarrollo de determinadas competencias y su valoración general. En concreto los siguientes ítems fueron evaluados: Nivel de trabajo en equipo, capacidad analítica y resolución de problemas, fomento de la creatividad e innovación, nivel de conocimientos técnicos adquiridos, fomento y mejora de habilidades comunicativas, conexión con el ámbito profesional, nivel de inversión tiempo-esfuerzo/resultados, nivel de conocimientos básicos adquiridos.

La baja participación de los estudiantes de debe a que la encuesta se pasó a través de la plataforma virtual Moodle. A pesar de ser de forma anónima, la participación en este tipo de actividades suele disminuir si la encuesta no se pasa de forma presencial en el aula. En próximas ediciones esto se plantea como área de mejora.

Para el análisis de resultados, se han utilizado técnicas de estadística descriptiva. Una vez recogidas las respuestas de la encuesta realizada se han organizado y registrado en una hoja de cálculo para su posterior codificación, tabulación y tratamiento estadístico mediante el programa —Soluciones Estadísticas de Productos y Servicios (SPSS) para el análisis de resultados. A continuación, se presentan mediante distintas tablas los estadísticos descriptivos principales así como

la representación de frecuencias del grado de satisfacción de los estudiantes con el curso adaptado a la "metodología basada en la co-evaluación".

En la tabla 5 se exponen los resultados de la valoración que los estudiantes han dado a su satisfacción con el desarrollo de las competencias que se han trabajo en el curso: trabajo en

.

Puede verse la encuesta en el Anexo II.

equipo, resolución de problemas, creatividad y habilidades comunicativas. Igualmente, han valorado los conocimientos técnicos y básicos que han alcanzado así como el acercamiento a profesiones y el tiempo y esfuerzo dedicado con a los resultados obtenidos. Para la valoración de la satisfacción se ha utilizado la escala Likert, mediante la cual se valora de 1-5 los distintos

ítems (siendo, 1: nada satisfecho, 2: algo satisfecho, 3: satisfecho, 4: bastante satisfecho, 5: muy satisfecho)

Tabla 5. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trabajo en equipo	14	2	5	4,57	0,852
Resolución de problemas	14	3	5	3,79	0,699
Creatividad	14	3	5	4,57	0,6462
Conocimientos técnicos	14	2	5	3,64	0,929
Habilidades comunicativas	14	3	5	4,36	0,745
Acercamiento al mundo profesional	14	2	5	3,64	0,929
Tiempo/esfuerzo/r esultados	14	1	5	3,64	1,082
Conocimientos básicos	14	3	5	3,71	0,726
Satisfacción Global	14	2	5	4,00	0,877

Fuente: elaboración propia a partir del análisis con el programa SPSS.

En la tabla 6 se exponen las frecuencias del grado de satisfacción por cada ítem valorado: Tabla 6. Frecuencias (en %)

Valoración escala Likert	1	2	3	4	5
Trabajo en equipo	1	7,1	1	21,4	71,4
Resolución de problemas			35,7	50	14,3
Creatividad	-	1	7,1	28,6	64,3
Conocimientos técnicos		14,3	21,4	50	14,3
Habilidades comunicativas			14,3	35,7	50
Acercamiento al mundo profesional	-1-	7,1	42,9	28,6	21,4
Tiempo/esfuerzo/r esultados	-1-	7,1	35,7	35,7	21,4
Conocimientos			42,9	42,9	14,3

básicos				
Satisfacción	7.1	14.2	50	28,6
Global	 /,1	14,3	50	20,0

Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado en SPSS.

Los estudiantes han valorado también en la tabla 7 su satisfacción con la forma de enseñanza-aprendizaje del curso basado en la "metodología basada en la co-evaluación" frente a la tradicional. Para ello se les preguntó por qué método ellos creen haber aprendido más, resolviéndose:

Tabla 7: Aprendizaje y métodos de evaluación

	Frecuencia (%)
Tradicional	21,4
Co-evaluación	35,7
Por igual	42,9
Total	100,0

Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado en SPSS.

Tabla 8: Preferencia de los estudiantes por método de evaluación

	Frecuencia (%)
Tradicional	28,6
Co- evaluación	71,4
Total	100,0

Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado en SPSS.

Por último, se les preguntó sobre los aspectos positivos y negativos de la metodología del curso adaptada al "Plan Bolonia". En la tabla 9 se pueden ver las apreciaciones de los estudiantes a esta cuestión:

Tabla 9 Aspectos positivos y negativos de la metodología utilizada

Tabla 7. Aspectos positivos y negativos de la metodologia diffizada.					
Describa lo que más le ha gustado de la dinámica del curso	Describa lo que menos le ha gustado del curso y plantee, si es posible, alternativas.				
El trabajo en equipo	Método de evaluación injusto.				
Es original, y puede fomentar habilidades.	La forma de evaluar a los miembros del grupo.				
El trabajo en equipo y poder conocer a compañeros nuevos.	Al exponer los alumnos se aprende menos.				
La interacción y el poner en práctica la teoría.					
el sistema de evaluación es muy didáctico					
El autoaprendizaje	El método de evaluación es demasiado complejo				

Lo que no me ha gustado es la manera de corregir de algunos grupos y las notas que han		
puesto.		
La evaluación individual de los grupos.		
La imposibilidad de personalizar y auto- gestionar más lo que aprendo (profundizar más en aquello que me interesa más)		
Que las presentaciones duraran una clase, de esta manera podría venir más gente que en los últimos es clave.		
Algunos temas son demasiado aburridos.		
El poder realizar los grupos que nosotros queramos ya que a veces resulta difícil quedar.		
Algunos puntos que no se entendían bien cuando los explicábamos los alumnos		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Pueden apreciarse una serie de opiniones contradictorias, valoran positivamente las actividades realizadas: innovación, creatividad, prácticas, pero evalúan negativamente la forma de evaluación, la dificultad de gestionar el trabajo en equipo, entre otras que pueden observarse. Estas opiniones contradictorias no son únicas de este trabajo sino que pueden verse otros estudios en los que se ha preguntado a los estudiantes sus opiniones sobre lo que implica el "Plan Bolonia" y suelen dar resultados contradictorios (Del Rincón Igea y González Geraldo, 2010), esto es propio de un sistema novel que poco a poco debe ir mejorándose.

### 5.4 Apreciaciones del docente responsable

El nivel de confianza y la responsabilidad entre compañeros se fue fortaleciendo a lo largo del curso, presentándose problemas iniciales de convivencia y trabajo en grupo que se fueron subsanando con el transcurso de la asignatura y que se transformaron en ocasiones en fortalezas de grupo. El esfuerzo por participar y colaborar activamente durante las sesiones de coordinación era recíproco entre los grupos, ya que los estudiantes que asumían el rol de alumno pasaban a ejercer de coordinadores y necesitaban la atención y la participación de sus compañeros para que las sesiones resultasen amenas, originales, y enriquecedoras para todos, y así obtener una óptima calificación grupal, por parte del resto de grupos evaluadores y por parte del docente responsable.

Se consiguió incrementar la motivación del alumno, haciéndole partícipe de un proyecto en grupo que implicaba el uso de la creatividad para obtener unos resultados esperados positivos, que serían evaluados por los propios compañeros y por el docente responsable. Se observaron prácticas muy creativas y eficientes en términos de aprendizaje, como por ejemplo:

• Fabricación de un coche de juguete que debía de cumplir ciertos requisitos técnicos concretos, mediante el uso de materias primas facilitadas por el grupo coordinador. La práctica sirvió para observar la teoría aprendida en el bloque de "La cultura de la innovación".

- Desarrollo de una Yincana Tecnológica: Los alumnos debían de buscar por todo el edificio innovaciones de producto y/o proceso donde encontraban pistas para responder preguntas que posteriormente tenían que responder en un concurso por grupos.
- Desarrollo y elaboración de casos propios diseñados y aplicados por parte el grupo de coordinación.

#### 6. CONCLUSIONES

En lo que respecta a la comparativa entre los resultados académicos de las dos asignaturas impartidas cada una con un sistema de evaluación, tradicional versus co-evaluación, se puede concluir que la media de todas las notas finales obtenidas por los estudiantes disminuye si se aplica el método de evaluación basado en la co-evaluación (de 7,07 a 5,89). Este dato se complementa con otra observación de los resultados del estudio: disminución del porcentaje de notables en 10 puntos porcentuales con la aplicación del método basado en la co-evaluación. Hay que añadir que la tasa de fracaso de la asignatura (no presentados y suspensos), se mantiene constante (en torno al 25%), y que por consiguiente en torno al 75% consiguen pasar la asignatura, ya sea con uno u otro método, lo cual aporta una mayor fiabilidad a los datos que se presentan. Los alumnos más brillantes disminuyen con el método de co-evaluación en un 35%, así como los alumnos notables que tienden a la baja (del 34,4% con el método tradicional pasan al 24,2% con la "metodología basada en la co-evaluación"). La justificación de esta tendencia a la baja ya sea en notables como en sobresalientes, podría deberse a que en la actividad colaborativa, la nota hace referencia a un trabajo en equipo, pudiendo perjudicar la nota final de los alumnos mejores con el hecho de hacer la media de los rendimientos de cada estudiante en el grupo, donde puede haber resultados individuales peores.

Como se ha mencionado en el párrafo anterior, el porcentaje de fracaso de la asignatura se mantiene constante en ambos métodos, reduciéndose el absentismo de los estudiantes en la "metodología basada en la co-evaluación" del 18 por ciento al 6 por ciento. De aquí se puede extraer una clara conclusión que además coincide con uno de los objetivos del "Plan Bolonia": el incremento de la asistencia de los estudiantes a las clases y la participación de los mismos en las actividades programadas, con mayor o menor éxito posterior: "al menos lo intentan". Por otro lado del anterior párrafo también se puede concluir, que si bien el porcentaje de alumnos aprobados (nota entre 5 y 7), se incrementa con la aplicación del método basado en la coevaluación (del 31,3% al 45,5%), esto se debe básicamente a que las calificaciones notables y sobresalientes caen considerablemente con la aplicación del mismo (del 43,8% al 30,3%). Por tanto se puede obtener como una de las principales conclusiones que los alumnos que logran pasar la asignatura, tienen más posibilidades de conseguir mejores notas con el sistema tradicional que con el método basado en la co-evaluación, en donde parece resultar más complicado alcanzar calificaciones excelentes.

Por último, se han extraído una serie de conclusiones de la encuesta de satisfacción que se pasó a los estudiantes para evaluar sus opiniones y valoraciones con el método de aprendizaje cooperativo. De las encuestas se desprende que:

- Los objetivos de la asignatura mejor valorados por los alumnos según el grado de cumplimiento planteado al comienzo del curso, fueron: aprender a trabajar en equipo y fomentar la creatividad, con una valoración de 4,57 sobre 5, y el desarrollo de habilidades comunicativas con 4,36 sobre 5.
- Adquisición de conocimientos técnicos, y la inversión de esfuerzo-tiempo/resultados

obtenidos, con un 3,64 sobre 5, aún así por encima de la media.

- La satisfacción global con la metodología utilizada fue muy positiva de 4 sobre 5.
- El 71,4 por ciento de los alumnos se mostraron muy satisfechos con el desarrollo de la competencia del trabajo en equipo y el 64 por ciento con su desarrollo creativo durante el curso.
- El 50 por ciento de los estudiantes quedaron bastante satisfechos con la metodología utilizada.

En cuanto a la preferencia de los estudiantes que conocen y han cursado ambos sistemas de evaluación, tradicional y basado en la co-evaluación; el 71,4 por ciento prefiere el método basado en la co-evaluación, y el 35 por ciento de los mismos afirma aprender más con dicha metodología.

Como puede observarse, aunque la media de los resultados académicos son peores en la asignatura evaluada con "metodología basada en la co-evaluación" versus la evaluación tradicional, los beneficios derivados del desarrollo competencial en los alumnos no se dio con la aplicación del método tradicional. La co-evaluación, por tanto, añade valor al aprendizaje de los estudiantes no viéndose reflejado necesariamente en los resultados académicos. Existe una justificación hipotética al respecto, ya que los alumnos que han participado en este proyecto están habituados a la metodología tradicional y, por tanto, carecen a nivel competencial de una formación sólida y eficiente a lo largo de los primeros cursos de licenciatura. Por este motivo, se plantea como futura línea de investigación, el desarrollo del presente proyecto en grupos que sean nativos de asignaturas adaptadas a las indicaciones del "Plan Bolonia".

Otras conclusiones derivadas de la experiencia, algunas de las cuales serán objeto de mejora para próximas versiones del trabajo son:

- La necesidad de una mayor intervención del docente responsable para reforzar los conocimientos técnicos del programa al finalizar las sesiones de coordinación.
- La co-evaluación debería de pasar a realizarse a través de una reunión del docente responsable con cada grupo evaluador en lugar de evaluar por separado.
- La presente experiencia puede adaptarse a cualquier ámbito de la enseñanza y a cualquier asignatura de los programas adaptados al "Plan Bolonia".

En resumen, se puede apreciar en este trabajo cómo en las asignaturas estudiadas, aunque los datos sobre los rendimientos académicos son mejores aplicando el sistema de evaluación tradicional, la co-evaluación reduce el absentismo en el aula y añade valor a la formación mediante el desarrollo de habilidades competenciales. Este hecho hace que los estudiantes valoren muy positivamente el método por encima incluso del método tradicional, a pesar de asumir un deterioro relativo de sus resultados académicos. En el nuevo "Plan Bolonia" se valoran otros aspectos que la metodología tradicional pasa por alto, por este motivo, la evaluación a los estudiantes es más completa y, en ocasiones, más compleja ya que no sólo se valoran conocimientos técnicos sino también aspectos competenciales de su persona.

En concreto, con la metodología cooperativa de aprendizaje propuesta como experiencia docente dentro del ámbito del "Plan Bolonia", los estudiantes se han sentido en global muy satisfechos con la actividad y con el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, la creatividad y las habilidades comunicativas. Quedan aspectos mejorables en la actividad, ya que tiene algunas limitaciones: al comparar lo sucedido en dos cursos consecutivos, la memoria reciente puede inducir a valoraciones mucho más emocionales que la pasada. Igualmente, la muestra de estudiantes referida a un área de conocimiento en concreta, así como el número que

forma la muestra de alumnos, que si bien representa a todos los alumnos por interés de la asignatura, no deja de ser un "n" relativamente pequeño hace que queden aspectos de mejora, susceptibles de tratamiento en futuras investigaciones. Pero, sin duda, esta experiencia ha sido positiva para los estudiantes en términos de aprendizaje y para los docentes responsables participantes como investigación exploratoria de cara a profundizar más en este tema en el futuro.

#### Referencias

- ARMSTRONG, E.K., (2003) "Applications of Role-Playing in Tourism Management Teaching: An Evaluation of a Learning Method", *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* (Oxfo; April 2003, 2 (1) pp. 5-16.
- AA.VV. (1989) "Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A component analysis", *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), pp. 173-177.
- ALMENAR LLONGO, V.; et al (2009) "Una aproximación didáctica a la contratación bursátil a través de un juego de rol en google-docs", Red U. Revista de docencia universitaria, 4, pp. 2-3.
- BARKLEY, ELIZABETH F, CROSS, K PATRICIA, MAJOR, CLAIRE HOWELL (2007) *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*, Ediciones Morata. Disponible en http://xurl.es/if0is
- COWAN, J., (2006) On becoming an Innovative University Teacher, Reflection in Action, Second edition, Berkshire, Open University Press.
- COX, P. (1983) "Complementary Roles in Successful Change", *Educational Research*, noviembre, 10-13.
- DEL RINCÓN IGEA, B. Y GONZÁLEZ GERALDO, J.L. (2010): "La voz de los estudiantes en el EEES: Valoraciones sobre la implantación de los ECTS en la UCLM", Revista Docencia e Investigación, 20, pp. 59-85.
- DOCHY, F. & MOERKERKER, G. (1997) "The present, the past, and the future of achievement testing and performance assessment", *International Journal of Educational Research*, 27 (5), 415-432.
- DOCHY, F., SEGERS, M., SLUIJSMANS, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), p.331-350.
- ERRINGTON, E. (1997) Role-play. Canberra: Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc.
- FULLAN, M. (1982) *The Meaning of Educational Change*, Teachers College Record, Nueva York.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR. R. (2008) Tuning educational structures in Europe. *Publicaciones de la Universidad de Deusto*, 2<sup>a</sup> Edición.
- HALL, K. (1995) "Co-assessment: participation of the student with the staff in the assessment process", *A report of work in progress, paper given at the 2nd European Electronic Conference on Assessment and Evaluation*, European Academic & Research Network (EARN).
- JONES, K. (1988) Interactive Learning Events: A Guide for Facilitators. London: Kogan Page.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005) Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Madrid: Narcea.

- MELERO, M.A., Y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (1995) "El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos", en Fernández Berrocal, P., y Melero, M.A. (comps.), La interacción social en contextos educativos, Madrid, Siglo XXI.
- NEWMAN, F. Y WEHLAGE, G. (1993) "Five standards for authentic instruction", *Educational Leadership*, 50 (87), 5-19.
- ONRUBIA, JAVIER (1997) "Escenarios cooperativos", Cuadernos de Pedagogía, 255.
- PAIN, H., BULL, S. & BRNA, P. (1996). A Student Model 'For Its Own Sake', in P. Brna, A. Paiva & J. Self (eds), Proceedings of the European Conference on Artificial Intelligence in Education, Lisbon, 191-198.
- SADLER, D. (1989) "Formative assessment and the design of instructional systems". *Instructional Science*, 18, 145-165.
- SAMBELL, K. AND & MCDOWELL, L. (1998). "The value of self and peer assessment to the developing lifelong learner." In C. Rust (Ed.), Improving Student Learning, Improving Students as Learners (pp. 56-66). Oxford: Oxford Centre for Staff & Learning Development.
- SOMERVELL, H. (1993) "Issues in assessment, enterprise and Higher Education: the case for self, peer and collaborative assessment", *Assessment and evaluation in Higher Education*, 18, 221-233.
- TARAS, M. (2002), "Using assessment for learning and learning from assessment", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- TOPPING, K. (1998), "Peer assessment between students in colleges and universities", *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.

### ANEXO I: EVALUACIÓN ETAPA COORDINACIÓN.

		1			
EVALUACIÓN DE COORDINACIÓN					
GRUPO EVALUADOR:	_	_			
ALUMNOS:	1	2	3	4	
A) <b>EQUILIBRIO TEÓRICO-PRÁCTICO</b> del módulo; Se					
recomienda un 50%-50%					
100011101110111111111111111111111111111					
B) Evaluación <b>POWERPOINT</b> (Viene de la Rúbrica PW)					
C) <b>ACTIVIDAD COLABORATIVA</b> ; Claridad de las					
instrucciones; Ejecución; Sistema claro y objetivo de					
evaluación, vinculación con la teoría.					
D) <b>ACTIVIDAD INDIVIDUAL</b> : Claridad de las					
instrucciones; Ejecución; Sistema claro y objetivo de					
evaluación, vinculación con la teoría.					
F) <b>SECUENCIA DEL MÓDULO</b> , Índice/Sumario,					
objetivos, introducción, cuerpo, intercalación de las					
actividades de forma adecuada, conclusiones.					
E) <b>ORIGINALIDAD</b> y <b>CREATIVIDAD</b> durante las sesiones.					
G) EXIGENCIA DE LAS ACTIVIDADES . Formalidad de la					
misma: inversión de tiempo y esfuerzo intelectual por					
parte de los alumnos. Se valorará con un 4 una					
actividad que exija un gran trabajo .					
H) <b>CONTROL DEL TIEMPO</b> : Adaptación y cumplimiento					
de las horas programadas.					
I) <b>DINAMISMO</b> de las sesiones / Fomento de la					
PARTICIPACIÓN de los alumnos por parte del grupo /					
INTERACCIÓN conseguida con los alumnos					
J) INTERVENCIÓN EQUITATIVA en cuanto a tiempo y					_
coordinación por parte de los componentes del grupo					
coordinador. CONTROL DE CONOCIMIENTOS del tema					
por todos los componentes del grupo.					
		<u> </u>	<u> </u>		

### ANEXO II: ENCUESTA.

Reflexione sobre el desarrollo del curso y evalúe del uno al cinco el grado de cumplimiento de los siguientes objetivos de la asignatura. (1-Nada, 5-Mucho)
Trabajo en Equipo (1 - 5)
Resolución de problemas (1 - 5)
Fomento de creatividad (1 - 5)
Adquisición de conocimientos técnicos (1 - 5)
Desarrollo de habilidades comunicativas (1 - 5)
Acercamiento al mundo profesional (1 - 5)
Inversión tiempo-esfuerzo/resultados (1 - 5)
Nivel de conocimientos básicos adquiridos (1 - 5)
Ø Describa lo que más le ha gustado de la dinámica del curso
Ø Describa lo que menos le ha gustado del curso y plantee, si es posible, alternativas.
Ø ¿Considera que ha aprendido más con la dinámica del curso que con dinámicas clásicas de exámenes y clases magistrales?
Ø Si le dieran a elegir entre la dinámica clásica y la del curso ¿cuál elegiría?
Ø ¿Está satisfecho con los conocimientos adquiridos y las habilidades trabajadas? Indique su grado de satisfacción del 1 al 5, siendo 1-Nada satisfecho y 5-Muy satisfecho. (1 - 5)

Docencia e Investi ISSN: 1133-992	gación, Año XXXV 6 / e-ISSN: 2340-2	II Enero/Diciem 2725, Número 22	bre, 2012 , pp. 7-29

Recibido: 28-02-12 / Revisado: 01-10-12 Aceptado: 15-10-02 / Publicado: 12/-01-13

# Análisis de la recepción del saque en voleibol, y su relación con el ataque en el k1

# Analysis of serve reception in volleyball, and its connection with the attack on the k1

### Sara Vila-Maldonado (sara.villa@uclm.es)

Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Castilla-La Mancha

### Pedro Julián Arévalo García

Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Castilla-La Mancha

### **RESUMEN:**

El objetivo del presente estudio es conocer la efectividad de la recepción y su relación con el ataque en K1 en el equipo A.D.V. Miguelturra (Ciudad Real), militante en 1ª división nacional masculina.

El método utilizado ha sido la observación y codificación, de vídeos de partidos oficiales. Los datos se codificaron en una planilla en la que se definieron las variables de tipo de saque, la efectividad de la recepción y el tiempo de ataque, en función del jugador que realizaba las acciones.

Entre los resultados cabe destacar que el porcentaje de recepciones positivas es del 61%, mientras que el porcentaje de recepciones negativas que suponía la pérdida de punto, es del 18 %. En cuanto al tipo de saque el más efectivo, es el saque en suspensión potente con un 25% de recepciones negativas.

Los tiempos de colocación más utilizados cuando la recepción es positiva son los de tercer tiempo con un 50%, seguido del primer tiempo con un 27% y el segundo tiempo con un 18%.

Tras el análisis por puestos concluimos que la participación del líbero tiene una gran importancia en la recepción de este equipo.

PALABRAS CLAVE: Voleibol, recepción, complejo 1, saque, ataque.

#### **ABSTRACT:**

The aim of the research is to find out the effectiveness of the reception and it's relationship with the attack in the K1 in the A.D.V. Miguelturra (Ciudad Real) team, competitor in the first male national division.

The applied method has been the viewing and encoding of videos from official matches. The data were encoded in a special form where the following variables were defined; kind of serve, reception effectiveness, and time of serve, depending of the player that took part in the action.

Between the results we can highlight that the percentage of positive receptions is of 61% while the percentage of negative receptions that supposed the lost of the point, is of 18%. About the kind of serve, the most effective one is the jump serve with a 25% of negative receptions.

The most used set times when the reception is positive are; the third time with a 50%, followed for the quick time with a 27% and the second time with a 18%.

After the analisys through positions we conclude that the libero participation has a big importance in the reception of this team.

**KEY WORDS:** Volleyball, reception, complex 1, serve, attack

### 1. INTRODUCCIÓN. DESARROLLO DE LA CONTRIBUCIÓN

El voleibol como deporte de equipo y de oposición contiene el principio de ataquedefensa. Los deportes con este principio, con el uso del móvil de manera alternativa, con posesión o no del móvil, recuperación del mismo, etc..., son de dificil identificación, porque estos factores se entrelazan entre sí a lo largo del juego e incluso llegan a invertirse. Por ejemplo, para puntuar en una jugada hay que defender primero, o con acciones defensivas como el bloqueo se puede conseguir una acción final, ganando la jugada.

Un equipo puede conseguir ganar una jugada mediante la realización de las acciones o cadena de acciones, dentro del contexto del juego. El reglamento es el que determina el número de acciones que se pueden realizar en función de la situación concreta de juego en la que se encuentre el equipo. Estas acciones deberán tener un objetivo propio que, a su vez, pertenezca al objetivo común de la cadena de acciones (cuando exista más de una). Monge (2001) propone una terminología para definir estos objetivos, a los que los llama "las tres ces, CCC":

- Primer objetivo, Controlar, se corresponde con el primer toque que realiza un equipo en su cadena de acciones. Esta primera acción se corresponde con la recepción, la defensa, el apoyo y el bloqueo.
- Segundo objetivo, Construir, se corresponde con el segundo toque que realiza un equipo en su cadena de acciones. Esta segunda acción se corresponde con la colocación. Puede darse la circunstancia de que la defensa y el apoyo actúen también bajo este objetivo

• Tercer objetivo, Culminar, se corresponde con el tercer toque que realiza un equipo en su cadena de acciones. Esta tercera acción se corresponde con el remate. En las secuencias de una acción se este objetivo en su única acción, el saque. Y en las secuencias de cuatro acciones, el bloqueo también puede cumplir con este objetivo.

Se puede decir que cada acción pretende conseguir con acierto uno de estos tres objetivos. Monge (2001) advierte que una acción puede compensar el error cometido por la acción o acciones anteriores, y al contrario, la última acción puede suponer un error cuando las acciones previas se han realizado con éxito.

Kleschov et al. (1977), son los primeros autores en diferenciar entre complejo 1 y complejo 2. Estos complejos se definen como situaciones o fases de juego con entidad propia y en las que todo el quipo deberá participar, y lo que condiciona la participación de un equipo en el desarrollo de una jugada, es la posesión o no del saque.

Los complejos van apareciendo a medida que se desarrolla una jugada, a través de las acciones que los componen. Según Fiedler (1982) el Complejo 1 (K1), se compone de las acciones que realiza un equipo para neutralizar y contrarrestar la acción de saque del equipo contrario. Las acciones que incluye son recepción, colocación y ataque. Autores como Velasco (1996), Alberda (1998) y Ureña, Santos, Martinez, Calvo y Oña (1998) incluyen la acción de apoyo al ataque, considerándola como una situación preventiva y situada entre la culminación del ataque y el inicio de la defensa. El Complejo 2 (K2), por su parte se compone de las acciones que realiza un equipo para neutralizar y contrarrestar el ataque del equipo contrario y continuar con la posesión del saque. La mayoría de los autores que han definido esta fase, coinciden en incluir la acción del saque como la acción inicial del K2, siendo las acciones pertenecientes a esta fase el saque, bloqueo, defensa, colocación y contraataque, más el apoyo.

# La efectividad de la recepción y su relación con el ataque de k1

La recepción en el voleibol tanto masculino como femenino, ha sido objeto de estudio para varios investigadores. En esta línea podemos encontrar estudios como el de Ureña (1998) cuyo objetivo es el de conocer las variables que afectan al rendimiento de la recepción del saque en el equipo nacional masculino español, principalmente en relación con el saque del oponente y la participación del líbero. En este sentido se encontraron relaciones significativas de estas variables con el rendimiento.

Ureña et al. (2000) analiza la elección de trayectorias del saque en el voleibol femenino de alto nivel, uno de los elementos clave en la evolución del juego. Los resultados nos muestran un mayor porcentaje en favor de las ejecuciones que se dan sin desplazamiento (52.7%), mientras que, con porcentajes menores, del 19.2% y 16.4% respectivamente, los desplazamientos interiores y exteriores son menos frecuentes.

También Ureña et al. (2002) se plantea el objetivo de conocer las variables que afectan al rendimiento de la recepción del saque en los equipos españoles masculinos, tras la incorporación de la figura del líbero. Los resultados destacan el papel primordial de la recepción del saque para el éxito del juego, así como la preponderancia del K1 en el resultado y la influencia del saque sobre el rendimiento en esta fase.

João et al. (2006), realizaron un análisis comparativo entre el líbero y los receptores principales en diferentes selecciones nacionales. Los resultados permiten inferir una mejor calidad en las recepciones del líbero en comparación con los receptores principales, siendo Portugal la selección donde el líbero obtuvo mejores resultados en recepción, seguido de Cuba. En las selecciones de Japón y Yugoslavia no se encontraron diferencias significativas entre los dos tipos de jugadores.

Entre los últimos estudios destacamos el de Callejón y Hernández (2009), que estudiaron la recepción con la intención de encontrar las tendencias de los equipos y poder determinar los aspectos claves para alcanzar el máximo rendimiento. Llegaron a la conclusión de aspectos tales como que la participación del líbero, tenían gran importancia en la recepción del saque con un 36,4%. En cuanto a las técnicas utilizadas en la recepción del saque se sigue imponiendo la técnica de antebrazos con el 85,1% sobre el total y en cuanto la calidad de la recepción del saque, los valores obtenidos por el líbero superan ligeramente a los obtenidos por los otros receptores.

El presente estudio tiene por objeto conocer la efectividad de la recepción y su relación con el ataque en K1 en un equipo de 1ª división nacional a través la observación y codificación, de vídeos de partidos oficiales.

#### 2. MATERIAL Y MÉTODOS

# 2.1 Población y Muestra.

La muestra estaba compuesta por 13 jugadores, con una media de edad de 23,6 ±8,6 años. Estos jugadores procedían del equipo masculino, A.D.V. Miguelturra (Ciudad Real), militante en 1ª división nacional.

#### 2.2. Variables.

Las variables dependientes son:

- La efectividad de la recepción, distinguiendo entre:
  - 1. Positiva: cuando llega en buenas condiciones para la construcción en todos los tiempos de ataque.
  - 2. Neutra: cuando se excluye la posibilidad de un ataque en primer y segundo tiempo.
  - 3. Negativa: cuando se excluye la posibilidad de construir jugada en los tres tiempos de ataque.
- El tiempo de ataque, posterior a la recepción. Distinguiendo entre:
  - 1. Primer tiempo: la colocación se realiza después o durante el salto del rematador, son los ataques más rápidos.
  - 2. Segundo tiempo: la colocación es realizada antes de que el rematador haga el salto
  - 3. Tercer tiempo: son las colocaciones realizadas antes de que el rematador inicie la carrera, se trata de las colocaciones altas o normales.
  - 4. Segundo toque, cuando el colocador realiza una acción atacante al segundo toque, finalizando él mismo la secuencia de ataque.

# Las variables independientes son:

- La técnica de saque, distinguiendo si el jugador realiza:
  - 1. Saque de tenis en potencia: las piernas están abiertas a la anchura de los hombros poniendo la contraria a la mano de golpeo adelantada, el cuerpo extendido y ligeramente rotado hacia la mano de golpeo, la mano de golpeo se sitúa detrás de la nuca, se extiende el brazo, girando el cuerpo simultáneamente, con la mano contraria se lanza el balón para golpearlo en el punto más alto de su trayectoria.
  - 2. Saque de tenis flotante: aparenta ser muy similar al saque de tenis potente, sólo que en este caso entra en juego un término fundamental que es el de "flotar", es decir, que la pelota no lleve rotación ni una trayectoria de vuelo determinada.
  - 3. Saque en suspensión potente: El balón se lanza al aire y el jugador realiza una batida o carrera previa, adquiriendo mayor altura y potencia en el golpeo.
  - 4. Saque en suspensión flotante: el balón se coge con las manos dando dos pasos, se lanza y se le da un golpe seco haciendo que vaya flotando con mucha fuerza.
- El tipo de receptor, distinguiendo si es:
  - 1. Líbero: es un jugador defensivo que puede entrar y salir continuamente del campo sustituyendo a cualquiera de los otros jugadores cuando por rotación se encuentran en posición defensiva.
  - 2. Atacante: el jugador receptor que se encuentra en la zona de ataque.
  - 3. Zaguero: el jugador receptor se encuentra en la línea zaguera.

#### 2.3. Material.

Para la grabación de los encuentros se utilizó una videocámara JVC Everio GZ-MG645 que integra un disco duro de 60 GB y un modo de grabación en tarjeta microSD y micro SDHC, con un Sensor CCD 1/6" de 800.000 píxeles, un zoom óptico de 35x y un zoom digital de 800x, un trípode para la sujeción de la cámara durante los partidos. Se utilizó para la recogida de los datos una planilla, elaborada ad hoc, donde se registraban las variables definidas.

# 2.4. Procedimiento.

En este estudio hemos analizado la efectividad de la recepción y su relación con el ataque de K1 a través de la grabación de partidos oficiales del equipo A.D.V. Miguelturra. Una vez grabados los encuentros se han digitalizado y grabado para su posterior análisis.

Durante el visionado se anotaron en la planilla las variables definidas (el tipo de saque, la efectividad de la recepción y el tiempo de ataque).

Se han analizado 4 partidos oficiales de liga, en ellos hemos considerado tan sólo las jugadas de K1.

#### 3. RESULTADOS

En cuanto a la efectividad de las recepciones, hemos obtenido un total de 175 recepciones positivas, que suponen el 61% del total, 50 recepciones negativas, que son tan solo el 18% y 60 recepciones neutras, el 21% de las acciones totales de recepción (figura 1).

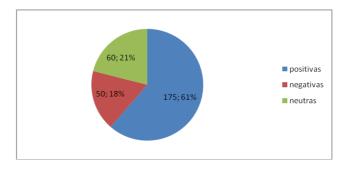


Figura 1. Efectividad de todas las recepciones.

Analizamos el tipo de saques que realizaban los equipos contrarios, encontrando una tendencia clara a utilizar el de tipo 2 (saque de tenis flotante), que se realiza en 166 ocasiones, siendo un 58% del total. A tipo de saque le siguen los saques de tipo 4 (suspensión flotante) con 61 saques, que suponen el 21% del total y los del tipo 3 (suspensión potente) con 53 saques que conforman el 19%. El saque menos utilizado, con diferencia, es el de tipo 1 (tenis potente) que tan sólo se realiza en 5 ocasiones (2%) (figura 2).

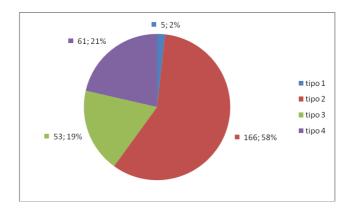


Figura 2. Tipo de saque con posibilidad de recepción.

Al relacionar el tipo de saque con la efectividad en la recepción, encontramos que de un total de 5 saques de tipo 1 (tenis potente) se han recibido de forma positiva 4, el 80% del total para este saque y de forma negativa tan solo 1, el 20%, no se han registrado recepciones neutras para este tipo de saque. En cuanto a la recepciones de los saques de tipo 2 (tenis flotante) se puede observan cómo se han recibido 110 saques (66%) de tipo 2 de forma positiva, 25 de forma negativa (15%) y 31 de forma neutra (19%). Los saques de tipo 3 (suspensión potente) se han recibido de la siguiente manera: 22 de forma positiva (41%), 13 de forma negativa (25%) y 18 de

forma neutra (34%). Por último, los saques de tipo 4 (suspensión flotante), se reciben en 39 ocasiones de forma positiva, es decir, el 64% del total, 11 recepciones son negativas, que componen el 18% de las recepciones para este tipo de saque y el mismo número de recepciones son neutras (11 recepciones, 18% del total) (figura 3).

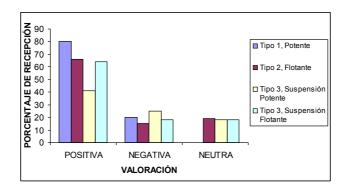


Figura 3. Relación entre tipo de saque y efectividad de la recepción.

Hemos relacionado el total de recepciones positivas del equipo, sin tener en cuenta el tiempo de ataque, con el tiempo de ataque posterior a ésta. En la figura 4 se puede observar de forma gráfica la manera en la que el colocador ha jugado las recepciones positivas de su equipo, obteniendo una clara preferencia por los terceros tiempos, con 86 jugadas de este tipo, que son el 50% de sus jugadas de ataque en estas condiciones, seguidas por los ataques de primer tiempo que se realizan en 47 ocasiones, siendo un 27% del total. El 18% de las recepciones positivas han derivado en jugadas de ataque de segundo tiempo, (30 jugadas) y solo en 9 ocasiones, el colocador, ha realizado jugadas atacando al segundo toque (5%).

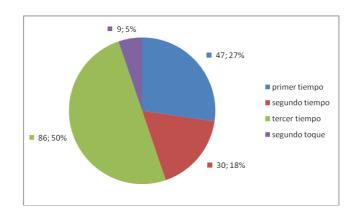


Figura 4. Relación entre recepción positiva y tiempo de ataque.

En cuanto a los jugadores que han participado en la recepción del equipo, podemos observar en la figura 5 que 155 recepciones han sido realizadas por receptores zagueros (54%) mientras que tan solo 62 de ellas se han llevado a cabo por receptores atacantes (22%).

El jugador líbero ha realizado 70 recepciones, el 24% del total, y este resultado se da teniendo en cuenta que el partido nº 1 este jugador no participó en el juego.

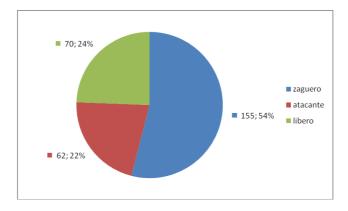


Figura 5. Receptores del saque.

#### 4. DISCUSIÓN

El 61% del total de recepciones, posibilitan una jugada de ataque en todas las combinaciones, mientras que el 18% son recepciones sin posibilidad de realizar ataque. Es importante que la recepción sea positiva ya que esto afectará de forma directa a la construcción de un ataque con éxito, puesto que si las recepciones son defectuosas, el balón no llegará al colocador en las condiciones idóneas para organizar un ataque eficaz. Sin una buena recepción no se consiguen ataques eficaces, con lo que no dificultamos el juego de defensa del equipo contrario (Fiedler, 1982; Frohner, 1988; Toyoda y Berrera, 1989; Wegrich, 1992; Ureña, 1992; Ureña e Iglesias, 1993; Ureña, 1998, en Ureña el al. 2002).

En cuanto a los tipos de saque, podemos observar una predominancia de los tres los tres tipos mas empleados en la actualidad: flotante en apoyo, flotante en salto y potente en salto (García-Tormo et al. 2006).

De los saques con posibilidad de recepción el más utilizado con mucha diferencia es el saque de tenis flotante con un 58%. Estudios anteriores señalan también una predominancia del saque en apoyo, frente al saque en suspensión (Ureña et al., 2002).

El saque con un mayor porcentaje de recepciones sin posibilidad de crear jugada de ataque es el saque en suspensión potente con un 25% y el saque con mayor porcentaje de recepciones con posibilidad de crear jugada de ataque en todas sus posibilidades es el saque de tenis potente con el 80%.

Este resultado indica, tal y cómo se ha podido apreciar en estudios anteriores (Ureña et al., 2000; Ureña el al. 2002) que la técnica de saque que más dificulta la recepción es en suspensión, por lo que la tendencia en alto rendimiento debería ser una mayor presencia de este tipo de saque. Del mismo modo, la táctica de recepción debería estar adaptada a todo tipo de saques, evitando automatismos que no ofrecen soluciones a problemas concretos.

Existe una clara tendencia a las colocaciones de tercer tiempo, incluso cuando las recepciones del equipo son positivas, siendo el 50% de sus jugadas de ataque en estas condiciones. Según Ureña et al. (2002) la influencia del saque sobre la recepción ha hecho que el juego de ataque se simplifique, tendiendo a una mayor proporción de colocaciones altas.

Este tipo de colocaciones son seguidas por los ataques de primer tiempo que se realizan en un 27% de las jugadas de ataque, cuando la recepción es positiva. El tiempo de ataque menos utilizado es el segundo tiempo, tan solo el 18% de las recepciones positivas han derivado en jugadas de ataque de este tipo.

En cuanto a los receptores del saque, del total de 285 recepciones el 76% las han llevado a cabo los receptores tanto zagueros (54%) como delanteros (22%), sin embargo el líbero a pesar de que no participó en el partido 1 tiene un porcentaje del 24%, lo que muestra su importancia dentro de la recepción del equipo, tal cómo podíamos encontrar en estudios como el de Callejón y Hernández (2009), en el que la participación del líbero en la recepción suponía un 36,4% de total de recepciones. Otros estudios también ratifican la importancia de este jugador para el éxito de la acción (Ureña et al., 2000)

El uso de un especialista como el líbero dentro de la recepción resulta muy positivo para el éxito de la táctica del equipo, ya que las recepciones del líbero son de mayor calidad que las de los receptores principales (João et al., 2006).

#### 5. CONCLUSIONES

- 1. El porcentaje de recepciones con posibilidad de elegir la jugada es del 61%, mientras que el porcentaje de recepción sin posibilidad de jugar y por lo tanto pérdida de punto es del 18 %.
- 2. En relación al tipo de saque el que más daño hace a la recepción del equipo estudiado, es el saque en suspensión potente con un 25% de recepciones negativas.
- 3. La jugada que más utilizan los colocadores cuando la recepción es positiva es la del tercer tiempo con un 50%, seguido del primer tiempo con un 27% y el segundo tiempo con un 18%.
- 4. La participación del líbero tiene una gran importancia en la recepción del equipo, y esto se refleja en el 24% de apariciones y con un partido menos con respecto a los receptores zagueros y receptores atacantes.

#### Referencias

- ALBERDA, J. (1998). Side-Out Regain the serve to Store a Point. *The Coach*, 3, 24-30.
- CALLEJÓN, D. y HERNÁNDEZ, C. (2009). Research and analysis of the reception in the current high performance Men's Volleyball. *International Journal of Sport Science*, 5, 16, 34-51.
- FIEDLER, M. (1979). Voleibol Moderno. 1ª Edición. Buenos Aires. Stadium.
- GARCÍA-TORMO, J. V.; REDONDO J. C.; VALLADARES, J. A. Y MORANTE, J. C. (2006). Análisis del saque de voleibol en categoría juvenil femenina en función del nivel de riesgo asumido y su eficacia. Revista motricidad. 16, 99-121
- JOAO, P.; MESQUITA, I.; MOUTHINHO, C. Y MOTA, P. (2005). Study of the pass qualityassociation with followed attack's conditions and effect of the solution (quality of attack), whenever it is realzed by libero player or priority receivers players. 10° Congress European College of Sport Science. Belgrado.
- KLESCHOV, Y.; TIURIN, V. Y FURAEV, Y. (1977). *Preparación Táctica de los Voleibolistas*. Editorial Pueblo y Educación. Ministerio de Educación, Cuba.
- LÓPEZ, C. (2007). *Incidencia del Saque y los Elementos de la Fase del Juego del K1 Sobre el Rendimiento de la Misma en el Voleibol Femenino Español de Alto Nivel*. Tesis Doctoral del Departamento de Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada.
- MONGE, M.A. (2001). Propuesta de un proceso de observación de la estructura del juego en voleibol. *VIII Congreso Internacional sobre Entrenamiento Deportivo*, León.
- UREÑA, A.; SANTOS, J.A.; MARTINEZ, M.; CALVO, R. Y OÑA, A. (1998). Estudio sobre la incidencia del saque en el resultado del juego en el voleibol masculino de nivel internacional. *Revista de Ciencias de la Actividad Física*, 6.
- UREÑA, A. (1998). *Incidencia de la función ofensiva sobre la recepción del saque en voleibol*. Tesis doctoral del departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Granada.
- UREÑA, A.; CALVO, R.M Y GALLARDO, C. (2000). Estudio de las variables que afectan al rendimiento de la recepción del saque en voleibol: Análisis del equipo nacional masculino de España. *Revista digital EF Deportes*, 5, 20.
- UREÑA, A.; CALVO, R.M. Y LOZANO, C. (2002). Estudio de la recepción del saque en voleibol masculino español de elite tras la incorporación del jugador líbero. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte, 2, 4, 37-49.*
- VELASCO, J. (1996). Stage Allenatori Serie B Maschile. Settore Sviluppo Tecnico.

Recibido: 05-05-12 / Revisado: 16-09-12 Aceptado: 28-11-02 / Publicado: 12/-01-13

# Pensamiento crítico en el aula

# Critical thinking in the classroom

# Gabriela López Aymes (gabila98@gmail.com)

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

#### **RESUMEN:**

La misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico. Su progreso va más allá del entrenamiento de habilidades cognitivas; se distingue además, por las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida.

En este artículo se reflexiona sobre la importancia de desarrollar el pensamiento crítico para la vida académica y personal de los estudiantes. En primer lugar, se analiza su conceptualización y las habilidades básicas que lo componen. Además, se describen las características del pensador crítico, así como algunos modelos y técnicas instruccionales y su evaluación. Finalmente, se analizan algunas dificultades de su uso en los contextos escolares.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, enseñanza, evaluación

#### **ABSTRACT:**

The main objective of the school is not so much to teach the student a wealth of knowledge pertaining to highly specialized fields, but above all, learning to learn, to ensure that the student to acquire an intellectual independence. This can be achieved taking the development of higher order skills such as critical thinking. Your progress is beyond the cognitive skills training, is further distinguished by the provisions that each person brings to the task of thinking, traits such as open-mindedness, the attempt to be well and sensitivity to the beliefs, feelings and knowledge of others and how it faces the challenges of life.

This article reflects on the importance of developing critical thinking for academic and personal lives of students. First, we analyze its conceptualization and basic skills that comprise it. It also describes the characteristics of critical thinkers, and some models and instructional techniques and the assessment. Finally, we discuss some difficulties of its use in the school context.

**KEY WORDS:** Critical thinking, teaching, assessment

# 1. PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA

A pesar de los resultados de la investigación educativa de los últimos veinte años y de los propósitos de la educación formal, la modificación de planes de estudio hacia una orientación al desarrollo de competencias, la enseñanza actual se sigue apoyando en un enfoque pedagógico orientado esencialmente hacia la adquisición de conocimientos, por medio de la enseñanza de asignaturas escolares básicas. Se piensa que un buen dominio de la lengua hablada y escrita, el aprendizaje de nociones matemáticas, la adquisición de conocimientos en historia, en geografía, entre otras disciplinas, garantizarían el desarrollo intelectual potencial de los alumnos. Sin embargo, como ya lo ha señalado Nickerson (1988), aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, esto no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico. Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo especialmente en los años ochenta por Glaser (1984), Perkins (1985), y Whimbey (1985) en lo relativo al impacto de la escolarización sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento, señalaban la mínima influencia real de la escuela en este tema. Por lo que parece necesario la enseñanza explícita de ciertas habilidades y su práctica a partir de actividades cotidianas para lograr su tranferencia (Sáiz y Rivas, 2008; Guzmán y Escobedo, 2006).

En ese sentido, la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual (Jones e Idol, 1990). Por ejemplo, Halpern (1998) señaló que en una encuesta realizada a estudiantes de secundaria en los Estados Unidos, el 99% de los encuestados expresaron creencias y el 65% reportaron una experiencia personal en al menos una de las siguientes cuestiones: clarividencia, telepatía, viaje astral, levitación, fantasmas, el misterio del triángulo de las Bermudas, auras, ovnis, entre otros fenómenos que se escapan de los objetivos del pensamiento crítico, tales como describir el mundo o la realidad lo más precisa posible (Shermer, 1997).

La discusión precedente da pie a considerar que lo que se pretende es estimular el pensamiento de orden superior en el aula, entendiendo por éste, "un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio... cuyos rasgos pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía" (Lipman, 1998, p.62). Asimismo, Lipman sostiene que el pensamiento de orden superior es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que estos se apoyan y refuerzan mutuamente; a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible.

# 2. CONCEPTO DE PENSAMIENTO CRÍTICO

El concepto de pensamiento crítico no escapa a la controversia o confusión propias de cualquier campo de conocimiento. Tal como afirma Paul y sus colegas (Paul, Binker, Martin, Vetrano y Kreklau, 1995), muchas personas, entre ellas los profesores y los propios alumnos, tienen alunas nociones de lo que es el pensamiento crítico; algunos piensan que es algo negativo, como hacer un juicio, o la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática (Monroy, 1998; Díaz Barriga, 1998; citados en Díaz Barriga, 2001). Otros tienen la noción vaga de que se refiere a un "pensamiento lógico" o un "buen pensamiento", sin embargo no logran captar el sentido de lo que tales ideales alcanzan. A algunos profesores también les puede parecer tan solo una lista atómica de destrezas y no saben como integrarlas u orquestarlas en su quehacer diario (Paul et al., 1995; Paul y Elder, 2005). Díaz Barriga (2001) indica que en muchos programas educativos y en las metas de los profesores, suelen encontrarse afirmaciones tales como que lo que se busca con el estudio de alguna disciplina -por ejemplo la historia, el civismo, la educación en valoreses la formación de alumnos críticos, que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y participen en su papel de actores sociales como principales metas. Sin embargo, estos agentes educativos tienen poco claro qué es pensar críticamente o cómo pueden intervenir pedagógicamente para fomentar dicha habilidad.

Desde una perspectiva psicológica, se destacan los componentes cognitivos y autorregulatorios del concepto y se le ubica como la habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras). De acuerdo con Paul et al. (1995) y Díaz Barriga (2001), el pensamiento crítico no puede quedarse en la sumatoria de habilidades puntuales aisladas de un contexto y contenido determinado.

El pensamiento crítico ha sido definido por múltiples autores que constituyen un movimiento innovador que pone en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades de pensamiento en la escuela (Fancione, 1990).

Al ser el pensamiento crítico una capacidad tan compleja, cualquier intento por ofrecer una definición completa y definitiva podría resultar en vano. En un estudio realizado por Furedy y Furedy (1985) donde se revisó la manera en que los investigadores educativos operacionalizaban el pensamiento crítico, encontraron que la habilidad de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades como por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones.

Entre los teóricos más influyentes que se han propuesto definir el pensamiento crítico, se encuentra Robert Ennis (1985). Para Ennis, el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Es decir, por un lado, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional.

Asimismo, el pensamiento crítico es una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más

en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones. Además, la evaluación de la información y conocimientos previos fundamenta la toma de decisiones en distintos ámbitos del quehacer humano, teniendo en cuenta que nuestras conductas y acciones se basan en lo que creemos y en lo que decidimos hacer (Beltrán y Pérez, 1996). Ennis (1985, 2011) ha destacado como nadie que el pensamiento crítico está compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (vertiente afectiva).

Actualmente, sin embargo, para Kuhn y Weinstock (2002), más allá de las competencias cognitivas o disposiciones, lo fundamental para desarrollar el pensamiento crítico son las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa), lo cual tiene implicaciones para la enseñanza (Nieves y Saiz, 2011)

En resumen, todas las definiciones asocian pensamiento crítico y racionalidad. Es el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar, dominar las ideas. Su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera). Por lo tanto, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo. El pensamiento crítico está formado tanto de habilidades como de disposiciones, tal como lo han demostrado autores como Ennis (2011) y Halone (1986), de conocimiento relevantes como lo propone McPeck (1990), y competencias metacognitivas (Kuhn y Weinstock, 2002).

#### 3. HABILIDADES BÁSICAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Una buena parte de la discusión en torno a la naturaleza de las habilidades del pensamiento crítico se enfrasca en contraponer la instrucción de habilidades generales contra las habilidades específicas (McPeck, 1990; Paul, 1990; Tsui, 1999). Se argumenta que mientras más general es un heurístico menos útil será para resolver cualquier problema en particular. Contrariamente, mientras más específico sea un heurístico, más garantía habrá que se resuelva un problema específico. McPeck (1990) sostiene que entrenar en principios generales de resolución de problemas, aún con mucho entrenamiento en ellos, es como darle a la gente un lenguaje con sintaxis pero sin semántica, lo cual funcionaría sin significado.

Dejando de lado esta discusión, y centrando la atención en las habilidades básicas del pensamiento crítico, existen numerosas tipologías de habilidades de componente cognitivo. La primera clasificación fue realizada por Bloom (1956) denominada Taxonomía de los objetivos educativos, cuya aportación más influyente fue la propuesta de jerarquización de las habilidades, donde la memoria ocuparía el primer peldaño, mientras que la comprensión, el análisis, síntesis y evaluación ascienden hasta la cúspide de la pirámide, lo cual conformaría el pensamiento crítico.

Por su lado, Piette (1998) sugiere agrupar las habilidades en tres grandes categorías. La primera de ellas se refiere a las habilidades vinculadas a la capacidad de clarificar las informaciones (hacer preguntas, concebir y juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema de una situación o de una tarea, identificar y aclarar los problemas importantes). La segunda categoría abarca las habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones (juzgar la credibilidad de una fuente de información, juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos, juzgar la validez lógica de la argumentación). La tercera categoría se refiere a las habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar las informaciones (obtener conclusiones apropiadas, realizar generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema, una situación o una tarea).

Por otro lado, existe una clasificación que va más allá del componente cognitivo del pensamiento, elaborada por Ennis (2011), que establece una diferencia entre dos clases principales de actividades de pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades. Las primeras se refieren a las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno. La segunda hace referencia a las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar (Bruning, Schraw & Ronning 1999).

Ennis (2011) describe quince capacidades del pensamiento crítico (ver Tabla 2):

Tabla 1. Capacidades del pensamiento crítico

- 1. Centrarse en la pregunta
- 1. Analizar los argumentos
- 2. Formular las preguntas de clarificación y responderlas
- 4. Juzgar la credibilidad de una fuente
- 5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación
- 6. Deducir y juzgar las deducciones
- 7. Inducir y juzgar las inducciones
- 8. Emitir juicios de valor
- 9. Definir los términos y juzgar las definiciones
- 10. Identificar los supuestos
- 11. Decidir una acción a seguir e Interactuar con los demás
- 12. Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión.

(habilidades auxiliares, 13 a 15)

- 13. Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación
- 14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros.
- 15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).

En palabras de Ennis, algunas de las subhabilidades se adecuan a cualquier tipo de pensamiento, ya sea crítico o creativo, mientras que otras, como la de emitir juicios de valor, parecen menos importantes para resolver problemas de física, por ejemplo.

Desde otra perspectiva, el pensamiento crítico podría describirse a través de habilidades más generales tal como sugieren diversos autores (Halpern, 1998; Kurfiss, 1988; Quellmalz, 1987; Swartz y Perkins, 1990; citados en Bruning et al., 1999) como son el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición. Se describen a continuación:

- a) Conocimiento. Es un elemento esencial para el pensamiento, puesto que se utiliza para pensar y se genera a partir de lo que se piensa. El conocimiento nos ayuda porque facilita la organización de la información que nos llega (Perkins, 1987). Se trata de ver qué tipo de conocimiento es el más rico y con mayor potencial y transfer para resolver problemas (McPeck, 1990).
- **b) Inferencia.** Consiste en establecer una conexión entre dos o más unidades de conocimiento o hechos no relacionados aparentemente, lo cual ayuda a comprender una situación de manera más profunda y significativa. Si todas las actividades mentales implican alguna clase de juicio, habría

que estimular en el aula que se formulen éstos para que los alumnos los comparen entre sí y descubran cuáles son los criterios que permiten diferenciar los mejores de los peores juicios y den buenas razones de las presuposiciones que emiten como fruto de una inferencia (Lipman, 1998). La inferencia puede ser deductiva (proceso por el que se llega a conclusiones específicas a partir de la información dada), o inductiva (proceso por el que se llega a conclusiones generales a partir de una información dada o tal vez inferida) (Bruning et al., 1999).

- c) Evaluación. Se refiere a subhabilidades relacionadas como analizar, juzgar, sopesar y emitir juicios de valor (Swartz y Perkins, 1990). McPeck (1990) argumenta que la evaluación crítica que hace una persona sobre algo en particular está influenciada por su experiencia, comprensión, perspectiva cognitiva y sus valores. El componente de conocimiento que se derivará de esto, será añadido, reinterpretado y evaluado desde diferentes perspectivas.
- d) Metacognición. Se acepta la definición de que es el pensamiento sobre el pensamiento, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, sin ser equivalente al pensamiento crítico en sí. La metacognición ejerce el papel regulador del resto del sistema cognitivo, incrementando la conciencia y el control del individuo sobre su propio pensamiento (Justicia, 1996). Incluye la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos para llevar a cabo tareas intelectualmente exigentes, además de las habilidades de predicción, verificación y la comprobación de la realidad (Brown, 1978; Scardamalia y Bereiter, 1985). La sustancia del conocimiento metacognitivo, tal como lo señala Flavell (1977) viene definido por tres tipos de variables y sus interacciones: las variables personales, las variables de la tarea y las variables de la estrategia. Asimismo, este autor señala que el conocimiento metacognitivo es susceptible de acceso intencionado o automático, puede ser más o menos preciso y puede influir consciente o inconscientemente (Nickerson, Perkins y Smith, 1985). Los trabajos más destacados sobre metacognición se encaminan a hacer que los individuos conozcan mejor sus propias capacidades y limitaciones, además, para el proceso de pensamiento crítico es esencial ya que permite supervisar si la información en que se basan las opiniones es adecuada y si son razonables las inferencias (Bruning et al. 1999; Kuhn y Weinstock, 2002).

Para concluir, es necesario acotar nuevamente, siguiendo a De la Fuente (2004) y Díaz Barriga (2001), que en un primer nivel, el pensamiento crítico estará compuesto de habilidades analíticas, micrológicas; sin embargo, para su desarrollo pleno, es necesario pasar a un segundo nivel, donde la persona comienza a comprender y usar la perspectiva de los otros a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, pensar sobre el pensamiento, donde se requiere integrar disposiciones, valores y consecuencias, y no sólo una serie de habilidades técnicas discretas.

# 4. CARACTERÍSTICAS DEL PENSADOR CRÍTICO

A partir de lo expuesto en párrafos anteriores, se puede deducir que el pensador crítico ideal se caracteriza además de sus habilidades cognitivas, también por su disposición y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida. El pensamiento crítico va más allá de las aulas escolares; de hecho, algunos investigadores temen que lo que los alumnos aprenden actualmente en la escuela perjudique el desarrollo y el cultivo de un buen pensamiento crítico. Lo que caracteriza al pensamiento crítico en la vida cotidiana incluye los siguientes rasgos (Fancione, 1990):

- Curiosidad por un amplio rango de asuntos
- Preocupación por estar y permanecer bien informado
- Estar alerta para usar el pensamiento crítico
- Confianza en el proceso de indagación razonada
- Confianza en las propias habilidades para razonar
- Mente abierta para considerar puntos de vista divergentes al propio
- Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones
- Comprensión de las opiniones de otra gente
- Justa imparcialidad en valorar razonamientos
- Honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o sociocéntricas

Algunos investigadores van más allá de las características generales señaladas anteriormente, para precisar que los pensadores críticos ideales pueden ser descritos en términos de cómo se aproximan a temas específicos, a las preguntas o a los problemas. Los rasgos que destacan son los siguientes (Fancione, 1990):

- Claridad en el planteamiento de preguntas o preocupaciones
- Disciplina para trabajar con la complejidad
- Minuciosidad en la búsqueda de información relevante
- Sensatez en la selección y aplicación de criterios
- Cuidado en centrar la atención en la preocupación más próxima
- Persistencia ante las dificultades

Probablemente exista una gran cantidad de personas que tienen estas habilidades pero no las utilicen. No se puede decir que alguien es un buen pensador crítico sólo por tener esas habilidades cognitivas; sin embargo, sólo hace falta que encuentre motivos para aprovecharlas. Cuando las personas tienen en mente propósitos y quieren saber cómo los puede alcanzar, lo más probable es que quieran saber qué es verdadero y qué no, qué creer y qué rechazar, por lo que las habilidades de pensamiento crítico son muy necesarias.

En la escuela se puede propiciar el desarrollo de este tipo de pensamiento, de hecho existen numerosos programas que han sido diseñados para ese objetivo (Lipman, 1998; Sáiz y Fernández, 2012; Sáiz y Rivas, 2011). Se puede remarcar, que la mayoría de los programas consideran fundamental el desarrollo de un pensamiento indagador, precisamente para desarrollar las habilidades cognitivas. En el siguiente apartado se abordará la importancia de saber hacer preguntas para alcanzar tales fines.

# 5. LA IMPORTANCIA DE LA INDAGACIÓN

La indagación es parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque permite a los participantes (estudiantes y profesores) establecer un punto de partida para registrar los conocimientos que se tienen en determinado dominio y para desarrollar nuevas ideas. También provee una estructura para examinar diferentes nociones y nueva información.

La indagación, por otra parte, ayuda a impulsar el pensamiento reflexivo y metacognitivo. Requiere que los estudiantes y profesores reflexionen sobre su comprensión y con ello puedan introducir cambios y mejoras en su aprendizaje, en su pensamiento y en la enseñanza. Por lo tanto se puede decir que el proceso de indagación o interrogación ayuda para:

- ampliar destrezas de pensamiento
- clarificar la comprensión
- obtener feedback sobre la enseñanza y aprendizaje
- proveer de herramientas para corregir estrategias
- crear lazos entre diferentes ideas
- fomentar la curiosidad
- proporcionar retos

Los alumnos pueden aprender mejor en un ambiente de clase donde sus contribuciones sean valoradas. Tanto el tipo de preguntas que se realicen, como la manera en que se formulen las preguntas y las respuestas dadas afectan la autoestima y la participación del estudiante. Por eso, los profesores deben proporcionar experiencias que permitan a todos sus alumnos desarrollar estrategias de indagación y solución de problemas de forma experta, en un clima de seguridad que permita perfeccionar el pensamiento complejo. Para ello, es necesario conocer los elementos requeridos para realizar buenas preguntas, y reconocer los diferentes tipos de preguntas que se pueden elaborar.

Algunos investigadores han categorizado el tipo de preguntas de diferente manera (King, 1995; Paul, 1992, 1993; Splitter y Sharp, 1995; Wilson y Wing, 1993). Entre las categorías más comunes se encuentran las preguntas: ordinarias, las de indagación, las complejas, las abiertas, las cerradas, las retóricas, las divergentes y las socráticas.

Por ejemplo, Splitter y Sharp (1995) describen cinco tipos de preguntas: las ordinarias, las cerradas, las abiertas, las de indagación y las retóricas. Las ordinarias, son utilizadas en cualquier situación donde se desea algo que no se tiene, como la información, alguna dirección o comida. Se asume que la persona preguntada tiene la respuesta al requerimiento. Las preguntas cerradas son aquellas en cuya formulación está contenido el asunto específico que se está averiguando. Generalmente se utilizan para recabar información, evaluar el conocimiento previo. Las preguntas de indagación se diferencian de las ordinarias en que el indagador no asume que la persona cuestionada sepa la respuesta. Las respuestas pueden estimular mayor indagación. Este tipo de preguntas, por ejemplo, forma parte del proceso de solución de problemas. Las preguntas retóricas no se consideran en realidad preguntas porque el que las hace generalmente conoce la respuesta. Los profesores utilizan este tipo de preguntas para descubrir lo que sus alumnos saben acerca de determinados tópicos, pero no les ayudan a esos alumnos en su proceso formativo.

En ocasiones lo que provoca respuestas cerradas no es el tipo de preguntas que se realiza, sino el entorno en el que son formuladas. Si en determinado ámbito realizar preguntas es una actividad importante por sí misma y estimula a los estudiantes a usar una variedad de estrategias que le sirvan para continuar su indagación, las respuestas cerradas quizá puedan "abrirse".

Por su lado, Paul (1993) enfatiza la importancia de las llamadas preguntas socráticas. Con este tipo de preguntas se trata de averiguar la lógica fundamental o la estructura del pensamiento producido, lo que permite hacer juicios razonables. Paul propone seis tipos de preguntas (ver Tabla 3):

Tabla 2. Clasificación de preguntas

Tipo	Preguntas				
1. Clarificación	¿Qué quieres decir con eso? ¿Podrías darme un ejemplo?				
2. Explora suposiciones y fuentes	¿Cuál es el supuesto? ¿Por qué alguien diría eso?				
3. Investiga razones y evidencias	¿Qué razones tienes para decir eso? ¿En qué criterios basas ese argumento?				
4. Investiga las implicaciones y consecuencias	¿Cuáles serían las consecuencias de es comportamiento? ¿No crees que estarías sacando conclusione precipitadas?				
5. Acerca de puntos de vista o perspectivas	¿Qué otra forma habría para decir eso? ¿En qué se diferencian las ideas de María y las de Pedro?				
6. Sobre preguntas	¿De qué manera nos puede ayudar es pregunta? ¿Podrías pensar en cualquier otra pregunt que pueda ser útil?				

Fuente: Paul (1993)

Como se puede ver, las preguntas socráticas son abiertas y su uso apropiado puede estimular la indagación y la exploración.

Las preguntas que implican un pensamiento complejo requieren de cierto detalle en su respuesta y probablemente cierto tiempo para pensar y reflexionar. Habitualmente a este tipo de preguntas se les llama preguntas abiertas y permiten una construcción personal de la información lo cual puede generar mayor discusión y cuestionamientos. Las preguntas que no requieren una respuesta precisa o definitiva pueden servir para comenzar una sesión e invitar de esta manera a la reflexión.

También las preguntas abiertas o divergentes promocionan el pensamiento libre e invitan a generar múltiples respuestas o posibilidades. Pueden estimular la exploración de conceptos e ideas para facilitar los procesos de pensamiento creativo y crítico, lo cual es un desafío para el pensamiento de los estudiantes.

En resumen, las buenas preguntas ayudan a mejorar y ampliar el aprendizaje por lo que es conveniente conocer qué tipo de preguntas son las adecuadas para cada tipo de ambiente de aprendizaje, de tal manera que permitan a los estudiantes relacionar sus conocimientos previos y experiencias, formular sus propias preguntas, e incluirlo en la planificación de su propio aprendizaje.

# 6. MODELOS DE INSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

La importancia de optar por una definición de pensamiento crítico o cualquier concepto, se da en la posibilidad de operativizarla en la labor instruccional. De ahí que surjan igual número de modelos educativos que definiciones.

Diversos investigadores como Halpern y Nummedal (1995); McMillan (1987) y Tsui (1999) se han dado a la tarea de analizar publicaciones relacionadas con el pensamiento crítico donde se entrenaban variables instruccionales específicas o bien se reportaban cursos y programas generales. Los resultados y conclusiones han sido diversos:

- Diferentes formas de concebir al pensamiento crítico y su evaluación.
- Los efectos de los programas y cursos eran débiles.
- Las mediciones específicas de esta habilidad pueden resultar inapropiadas.
- Diversidad de metodologías y estrategias instruccionales.

Las tareas de escritura y el feedback del instructor, afectan positivamente al desarrollo del de la capacidad de pensamiento crítico en los alumnos.

Asignar a los alumnos trabajos basados en proyectos de investigación independiente, trabajar en un proyecto de grupo, dar una presentación al grupo de clase, y examinarse por medio de un ensayo parecen ser actividades que desarrollan más el pensamiento crítico.

Lo que tienen en común las técnicas instruccionales mencionadas anteriormente es que permiten a los alumnos construir sus propias respuestas ante preguntas, problemas o retos a partir de la reflexión, más que realizar solamente tareas de memorizar, reconocer y seleccionar la respuesta correcta entre posibles aciertos.

El desarrollo del pensamiento crítico está influenciado tanto por el contenido del curso como por la técnica instruccional.

Este último punto es de los más discutidos a la hora de poner en marcha un programa que pretende el desarrollo del pensamiento crítico. La enseñanza se pregunta si este tipo de pensamiento es el mismo a través de las diversas disciplinas, o si todas las habilidades del pensamiento crítico son específicas de las diferentes disciplinas, o si la verdad está entre estos dos enfoques. Beltrán y Pérez (1996) resumen las posiciones de los estudiosos del tema, en tres tesis diferentes:

La tesis de la especificidad. McPeck (1981) defiende que las habilidades generalizables del pensamiento no existen y que varían de materia a materia. La mayor parte de los expertos señala que se deben incluir las habilidades del pensamiento en un área de contenidos específica al menos parte del tiempo de enseñanza (Swartz y Perkins, 1990), ya que pueden incrementar el interés de los alumnos por aprender. Lipman (1998), desde una perspectiva filosófica, señala categórico que "la implantación transversal del pensamiento crítico en el currículum promete un reforzamiento académico del estudiante" (p. 183). Además, se debería empezar a tratar con los amplios campos de la comunicación, de la investigación, de la lectura, de la escucha, del habla, de la escritura y del razonamiento, cultivando cualquier habilidad que provea un dominio de este tipo de procesos intelectuales. Lipman (1998) afirma, asimismo, que "la filosofía será la que aporte los criterios lógicos y epistemológicos al currículum" (p. 184).

La tesis de la generalidad. Se centra en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, en los procesos de razonamiento, con independencia del área de contenidos, ya que se tiene la visión de que hay principios generales del pensamiento crítico. El planteamiento es propio de programas como el de enriquecimiento instrumental de Feuerstein, el programa de CoRT de De Bono, el de pensamiento productivo de Covington y en la mayoría de los programas analizados por el National Institute of Education, editados por Segal, Chipman y Glaser (1985).

La tesis mixta. Es una combinación de disposiciones y habilidades generales junto con experiencias y conocimientos específicos de un área particular de interés en la escuela (Beltrán y Pérez, 1996). En sentido, algunos autores como Sáiz y Rivas (2008) hacen hincapié en la necesidad de reducir la distancia entre la instrucción y la transferencia de habilidades en la vida cotidiana. Por lo que su trabajo se centra en el diseño de tareas cotidianas de razonamiento y solución de problemas, con el propósito de lograr su generalización.

Para diseñar un programa que pretenda el desarrollo del pensamiento crítico se debería contar -entre otros aspectos- con los que se citan a continuación (Bruning et al., 1999; Beltrán y Pérez, 1996):

- a) Con relación al contenido de la instrucción:
  - Identificar las habilidades adecuadas
  - Poner en práctica la instrucción
  - Promover la transferencia de aprendizaje
  - Evaluar el programa
- b) Con relación a la población a la que se dirige:
  - Ajustarse al nivel evolutivo de los estudiantes, pero con un currículum lógicamente estructurado
  - La capacidad intelectual (correctivos o remediales; o de enriquecimiento)
  - No hacer distinción de género
  - Las diferencias socioeconómicas y culturales

#### c) Rol del profesor:

- Crear un ambiente que favorezca el pensamiento crítico, como una minisociedad crítica que promueva valores como la verdad, mentalidad abierta, empatía, racionalidad, autonomía y autocrítica
- Con esto, los estudiantes aprenderán a creer en su propia mente
- Su papel será más de mediador o indagador que de transmisor de conocimientos, para lo cual debe aprender a hacer preguntas
- Enseñar a los alumnos a aprender a pensar sobre los grandes problemas
- Promover un ambiente donde el niño pueda descubrir y explorar sus propias creencias, expresar libremente sus sentimientos, comunicar sus opiniones, y ver reforzadas sus preguntas cuando consideran muchos puntos de vista
- Presentar las habilidades en una secuencia clara y significativa, que debe identificar y modelar para los alumnos

#### Técnicas de enseñanza

Las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes también han sido objeto de estudio en el campo del pensamiento crítico. Piette (1998) sintetiza en cuatro grandes categorías

aquellas estrategias identificadas por los investigadores: la primera consiste en ejercitar las habilidades de pensamiento crítico, aquellas técnicas de enseñanza que ayudan a crear las condiciones para la adquisición y puesta en práctica de las mismas, por ejemplo, exponer claramente la naturaleza de los objetivos de la enseñanza del pensamiento crítico, estructurar el tiempo y la energía en torno a este tipo de enseñanza, adoptar un ritmo de trabajo que permita al alumno desarrollar su pensamiento, favorecer el debate y el intercambio de puntos de vista, hacer preguntas de nivel superior, exigir respuestas elaboradas, favorecer los procedimientos científicos, estimular el trabajo en equipo.

La segunda categoría corresponde a la enseñanza directa de las habilidades de pensamiento crítico, como descomponer las habilidades de pensamiento de nivel superior en elementos más simples, presentar las diferentes etapas de la resolución de un trabajo intelectual, exponer a los alumnos modelos sobre las distintas formas de razonar, pensar en voz alta, facilitar al alumno "encuadres o marcos del pensamiento" que lo ayuden a organizar y a estructurar su proceso de pensamiento de forma sistemática. Se pueden mencionar algunas técnicas como la discusión socrática, role-playing, analizar experiencias, brainstorming (Beltrán y Pérez, 1996; Lipman, 1998).

La tercera estrategia consiste en el desarrollo de las habilidades metacognitivas, con técnicas que contribuyen a enseñar al alumno a planificar, controlar y a evaluar su propio proceso de pensamiento (De la Fuente y Martínez, 2000).

La última categoría de estrategias tiene por objeto la transferencia de las habilidades del pensamiento crítico, con técnicas que favorezcan la aplicación de estas habilidades a otras situaciones que no se presenten en los programas, o "diseñar problemas cotidianos que exigen formas de razonamiento o de solución de problemas concretos, de modo que podamos trabajar las diferentes habilidades de pensamiento" (Sáiz y Rivas, 2008, p. 2).

# 7. MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Como se ha mencionado con anterioridad, los modelos de instrucción que se han diseñado para desarrollar el pensamiento crítico en la escuela, pueden variar de acuerdo al enfoque que asista a cada uno de los programas, tales como incluirlos en áreas específicas del conocimiento, o como la enseñanza general de destrezas y habilidades, o desde un enfoque mixto. Para ilustrar estos modelos, se describen cuatro de ellos para desarrollar el pensamiento crítico en la escuela 1) Modelo de *evaluación procesual*, de Mayer y Goodchild (1990); 2) Modelo de *pensamiento dialógico*, de Paul et al. (1995); 3) Modelo de *comunidad de investigación*, de Lipman (1998); y 4) Modelo de la *controversia*, de Beltrán y Pérez (1996).

1. Modelo de evaluación procesual. Mayer y Goodchild (1990) diseñan un modelo de instrucción aplicado al área de la psicología para el ámbito universitario, con posibilidad de adaptarlo a otros campos del conocimiento. Se centra en habilidades específicas de comprensión y evaluación de argumentos, a través del análisis de los componentes de un discurso o escrito de diferentes textos de los contenidos curriculares. La metodología se enfoca al desarrollo de habilidades metacognitivas y autorregulatorias (el qué, cómo, por qué, para qué, cuándo del empleo de las habilidades enseñadas). Los autores conciben al pensamiento crítico como el intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y de los propios, además de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas (Díaz Barriga, 2001):

- a) La o las aseveraciones nodales acerca de las propiedades o cualidades del objeto de conocimiento que se juzga, o la relación existente entre dos o más objetos.
- b) Comprender la explicación teórica, el mecanismo hipotético o la justificación en que ésta se sustenta.
- c) Proporcionar y juzgar la evidencia que permite apoyar o refutar la aseveración o tesis central sostenida en la comunicación que se valora.
- d) Como consecuencia de lo anterior, realizar una evaluación o juicio que permita tomar una postura, es decir, decidir si se acepta o no el argumento en cuestión.

El pensamiento crítico aquí implica comprender las aseveraciones planteadas en una comunicación (oral o escrita), la evidencia que se ofrece al respecto, así como las intenciones y la explicación subyacente. Así, es posible criticar la postura del autor y confrontarla con la propia. Su evaluación consta de pruebas tipo ensayo, con preguntas abiertas.

- 2) Modelos de pensamiento dialógico. Richard Paul propone una estrategia para eliminar los puntos de vista únicos, contrarrestar el prejuicio, la imparcialidad y la irracionalidad. Según el modelo de pensamiento dialógico (pensamiento multilógico transversal a las disciplinas) propuesto por Paul (Paul, 1992; Walsh y Paul, 1998), los estudiantes aprenden a asumir otros roles y a razonar puntos de vista contrarios sobre las disciplinas y de forma transdisciplinar. De esta forma, los estudiantes no aprenden a destruir los argumentos opuestos y ganar las discusiones, sino a conocer con profundidad las deficiencias y debilidades de puntos de vista contrarios. Paul et al. (1995) proponen una serie de estrategias para iniciar un curso de pensamiento crítico que contempla:
  - Estrategias afectivas. Pensamiento independiente, ejercitar la imparcialidad, etc.
  - Estrategias cognitivas. Macro habilidades (compartir situaciones análogas, analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, creencias o teorías, etc.)
  - Estrategias cognitivas. Micro habilidades (comparar y contrastar ideales con la práctica actual, pensar con precisión sobre el pensamiento: usar vocabulario crítico, etc.)

Una forma de abordar la enseñanza de dichas estrategias es a través de la *lección remodelada*, que consiste en:

- a) Elegir la estrategia de pensamiento crítico que se quiera desarrollar y descubrir el principio que se haya detrás de ella.
- b) Describir la forma de aplicar esa estrategia en el contexto educativo.
- c) Identificar las lecciones donde esa estrategia se puede insertar más fácil y eficazmente.
- d) Leer la exposición tradicional de una de las lecciones escogidas.
- e) Revisar la exposición tradicional descubriendo las lagunas de la misma con relación al pensamiento crítico.
- f) Remodelar la lección para incorporar aquellos aspectos de la estrategia o de otras estrategias del pensamiento crítico que parezcan oportunos.
- 3) *Modelo de comunidad de investigación*. Para Lipman (1998) el aula es una extensión de la comunidad universal de investigación, por lo que es un propósito idóneo para la producción y reconstrucción social. Lipman apuesta por una pedagogía del juicio

eminentemente filosófica, pero a su vez, incorpora críticamente aquellas aportaciones valiosas de otras disciplinas y saberes. Su concepción educativa y psicopedagógica se desarrolla de forma sistematizada en la obra *La filosofia en el aula* (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980), donde plantea sus críticas al currículum actual y las reformas escolares, proponiendo la alternativa filosófica para la educación a través de su proyecto Filosofía para Niños. El centro de su modelo es la comunidad de investigación, cuya herramienta más preciada es el diálogo. Los componentes de este modelo son los siguientes (Lipman, 1998):

- a) El ofrecimiento del texto, en forma de relato
- b) La construcción del plan de discusión
- c) La solidificación de la comunidad
- d) La utilización de ejercicios y de actividades para la discusión
- e) Alentar compromisos para el futuro.

Este modelo ha sido implementado en muchas escuelas de diferentes nieles educativos con resultados alentadores (García-Moriyon, 2004)

- 4) *Modelo de la controversia*. Otro modelo de enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico es la controversia. Beltrán y Pérez (1996) definen a la controversia como un tipo de conflicto académico que se produce cuando las ideas, conclusiones y teorías de un estudiante son incompatibles con las de otro, y los dos tratan de alcanzar un acuerdo. El formato de la controversia podría ser el siguiente (Beltrán y Pérez 1996):
  - a) Elegir el tema de discusión. Elección de interés para los alumnos que permita establecer dos posiciones antagónicas.
  - b) Dividir la clase en grupos adecuados.
  - c) Preparar los materiales instruccionales, donde se definan claramente las posiciones de cada grupo.
  - d) Estructurar la controversia.
  - e) Dirigir la controversia. Organizada por el profesor en cinco fases:
    - Aprendizaje de las posiciones
    - Presentación de las posiciones
    - Discusión del tema
    - Intercambio de posiciones
    - Consenso
  - f) Condiciones para una controversia constructiva:
    - Estructuración cooperativa de las actividades
    - Heterogeneidad de los grupos
    - Suministro de información relevante
    - Enseñanza de habilidades para el manejo del conflicto
    - Enseñar procedimientos para la argumentación racional

g) Beneficios para los estudiantes. Si está bien estructurada, aumenta las habilidades para la toma de perspectiva del estudiante (Johnson y Johnson, 1979, 1985; citados por Beltrán y Pérez, 1996), mayor dominio y retención de la materia y mayor habilidad para generalizar los principios, decisiones de mayor calidad, sentimientos de satisfacción en los estudiantes, mayor originalidad en la exposición de los problemas, entre otros beneficios.

#### 8. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Existen numerosas herramientas para la evaluación del pensamiento crítico a disposición de los educadores y empleadores, tantos como modelos y programas (Association of American Colleges & Universities, s/f; Butler, 2012). Los expertos debaten los méritos de la evaluación de acuerdo a la fiabilidad y validez de dichos instrumentos, resaltando algunos problemas tanto conceptuales como metodológicos (Saiz y Rivas, 2011). Por un lado, los primeros hacen referencia a la diversidad en la conceptualización del pensamiento crítico; por otro lado, los metodológicos provienen del tipo de formato que se utiliza para evaluarlo, ya que la mayoría de las pruebas son instrumentos con un formato de respuesta cerrada y en palabras de Saiz y Rivas (2011), impiden la exploración de los mecanismos fundamentales implicados en la tarea de responder un test. A pesar de ello, se pueden encontrar un par de instrumentos que permiten solventar esta dificultad. Por un lado, el test HCTAES (Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations; Halpern, 2006), el cual se centra en los procesos de pensamiento y los ítems son situaciones que describen problemas cotidianos que se deben resolver mediante preguntas abiertas y cerradas.

En el contexto español se ha diseñado y validado una prueba basada en los principios de Halpern (2006), pero han introducido algunos cambios (Saiz y Rivas, 2012). La prueba se denomina PENCRISAL, y sus principios son:

1) La utilización de ítems que sean situaciones cotidianas, 2) el uso de diferentes dominios, con la intención de valorar el grado de generalización de las habilidades, 3) un formato de respuesta abierta, que posibilita la exploración de los procesos de pensamiento, y 4) el empleo de situaciones-problema de respuesta única que permite evaluar el mecanismo de pensamiento correspondiente y facilita la cuantificación de los ítems (Saiz y Rivas, 2012, p. 20).

La PENCRISAL consta de 35 ítems que se configuran en torno a 5 factores básicos en las habilidades de pensamiento: razonamiento deductivo, inductivo y práctico, toma de decisiones, y solución de problemas. En la distribución de las situaciones-problema, en cada factor, se ha tenido en cuenta la selección de las estructuras más representativas de cada uno de ellos. La prueba tiene un formato informatizado que puede ser contestado vía internet, aprovechando las ventajas que este recurso ofrece (se puede consultar Sáiz, s/f)

# 9. DIFICULTADES EN EL USO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCUELA

Si bien el desarrollo del pensamiento crítico es una meta educativa de incuestionable validez, preocupa que en la práctica no se lleve a cabo la integración de estrategias de pensamiento crítico en el currículum ordinario ni se promueva el uso de la capacidad crítica en los alumnos.

En un estudio realizado por Fraker (1995) con alumnos de secundaria, se señalan las posibles causas de la falta de capacidad de pensamiento crítico en los contextos escolares:

En primer lugar, Fraker encuentra que los estudiantes prefieren socializar que aprender. Las asignaturas que cursan los estudiantes, son vistas tan solo para obtener un grado, no tienen significado para sus vidas.

Los estudiantes no han encontrado desafíos interesantes en el estudio o no les han dado la oportunidad para reflexionar y explicar por ellos mismos sus creencias y posturas.

Los estudiantes muestran apatía hacia las asignaturas rutinarias.

También se observan obstáculos fundamentales en el sistema educativo para alcanzar el pensamiento crítico, que sobre-enfatizan los resultados de los tests estandarizados (Howe y Designer, 1990).

No es fácil medirlo y ni evaluarlo.

Las propias competencias de pensamiento del profesor (Paul y Elder, 2005)

Parece evidente que a partir de la problemática se pueden derivar las posibles soluciones, por lo que Fraker (1995) propone las siguientes medidas para mejorar la enseñanza del pensamiento crítico en las aulas:

- Variar la metodología de enseñanza de acuerdo a la materia de estudio.
- Considerar el contexto en el cual se quiere enseñar.
- Planear de acuerdo a la edad de los alumnos y sus intereses (Brookfield, 1987).
- Integrar los contenidos. Buscar temas comunes entre las diversas áreas del curriculum y darles un tratamiento interdisciplinar.
- Mover el centro de atención, del profesor al alumno. Cambio de roles, el profesor ayudaría a los alumnos a canalizar sus pensamientos, a formular preguntas que les ayuden a aclararse, en vez de dictar su clase de forma pasiva para el alumno (Paul, Binker, Martin y Adamson, 1989).
- Utilizar el modelo de aprendizaje cooperativo organizando el currículum sobre las tareas de los alumnos.

Para evaluar el avance en pensamiento crítico, también se han propuesto tres estrategias pedagógicas. Por un lado, realizar una lista de observación de destrezas específicas en una materia en particular, para comprobar la progresión de los estudiantes y prepararlos para los exámenes. Por otro lado, también se propone realizar entrevistas particulares con los alumnos con el objeto de conocer directamente las destrezas de cada estudiante, detectando tanto sus puntos fuertes como los débiles. Por último, evaluando por medio del portafolio y las rúbricas, donde se observa el progreso del estudiante durante un periodo determinado, requiriendo del alumno reflexión sobre su propio pensamiento.

#### 10. CONCLUSIONES

Como se ha revisado en este capítulo, existen diferentes concepciones sobre lo que es el pensamiento crítico, así como varios modelos y técnicas para fomentarlo en la escuela, pero ninguno es totalmente suficiente o superior. Algunas de estas técnicas hacen referencia a habilidades generales que pueden enseñarse, tales como mantener la mente abierta, búsqueda de claridad, evitación de juicios prematuros, la consideración de los puntos de vista de otras

personas y la evaluación de los propios pensamientos y creencias. Además se trata de propiciar un ambiente adecuado para la reflexión y expresión de argumentos. Entre los modelos actuales que tienen más éxito en el logro de sus metas son aquellos que tratan de vincular la enseñanza de las habilidades del pensamiento crítico con situaciones o problemas cotidianos (Saiz y Rivas, 2011), fomentando la toma de conciencia sobre las limitaciones en la forma de pensar y el enfrentar los problemas (Saiz y Fernández, 2012).

Optar por un modelo instruccional u otro tiene implicaciones también para la evaluación del pensamiento crítico. Se ha visto que tiene más sentido tanto para conocer la efectividad de un programa como para conocer los procesos implicados en el pensamiento de los estudiantes, plantear una evaluación abierta, con situaciones de la vida cotidiana con la cual se puedan sentir identificados (Halpern, 2006; Saiz y Rivas, 2012).

Pensar de manera crítica es uno de los valores al alza tanto para resolver problemas cotidianos y del mundo académico y laboral, así como para crear nuevos productos (Sternberg, Roediger y Halpern, 2007). Es por ello que implementar estrategias de enseñanza sistemática de habilidades cognitivas, metacognitivas y disposicionales es un desafío que no debe pasarse por alto en las instituciones educativas de cualquier nivel.

#### Referencias

- Association of American Colleges & Universities (n.d.): *Critical thinking assessment*. Recuperado de: http://www.aacu.org/resources/assessment/critical\_thinking.cfm
- BELTRÁN, J., Y PÉREZ, L. (1996): "Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo", en Beltrán, J.y Genovard, C. (Eds.): Psicología de la instrucción I. Variables y procesos. (pp. 429-503), Madrid, Síntesis.
- BLOOM, B. (Ed.) (1956): Taxonomy of educational objectives: Book 1, Cognitive domain. Nueva York, Longman.
- BROOKFIELD, S. D. (1987): Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. San Francisco, CA., Jossey-Bass Publishers.
- BROWN, A. L. (1978). "Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition", en Glaser, R. (Ed.): Advances in instructional psychology (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, NJ., Erlbaum.
- BRUNING, R. H., SCHRAW, G. J. & RONNING, R. R. (1999): Cognitive psychology and instruction. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall. (Trad. cast.: Psicología cognitiva e instrucción. Madrid, Alianza, 2002).
- BUTLER, H. A. (2012): "Halpern Critical Thinking Assessment predicts real-world outcomes of critical thinking", en Applied Cognitive Psychology, 26, pp. 721–729.
- DE LA FUENTE, J. (2004). "Improving self-regulated learning in high capacity students: The pro-regula program", en 9th Conference of the European Council for High Ability (p.49). Pamplona, 10-13 de septiembre.
  - DE LA FUENTE, J., y MARTÍNEZ, J. M. (2000): Pro-Regula. Un programa para aprender a regularse durante el aprendizaje. Málaga, Algibe.
- DEWEY, J. (1933/1989): Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona, Paidós.
- DÍAZ-BARRIGA, F. (2001): "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6(13), pp. 525-554.

- ENNIS, R. H. (1985): A logical basis for measuring critical thinking skills, en Educational Leadership, 43(2), pp. 44-48.
- ENNIS, R. H. (2011): "The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities". Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011. Recuperado de http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\_51711\_000.pdf
- FANCIONE, P. A. (Dir.) (1990): Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA, The California Academic Press.
- FLAVELL, J. H. (1977): Cognitive development. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- FRAKER, D. M. (1995): Improving high school students' critical thinking skills. St. Charles, II, St. Xavier University.
- FUREDY, C., Y FUREDY, J. (1985): "Critical thinking. Toward research and dialogue", en Donald, J. y Sullivan, A. (Eds.): Using research to improve teaching and learning, No. 23. (pp. 51-69). San Francisco, Jossey-Bass.
- GARCÍA-MORIYÓN, F. (2004): "Evaluating philosophy for children: A meta-analysis", en Thinking: The journal of philosophy for children, 17(4), pp. 14-22.
- GLASER, R. (1984): The role of knowledge, en American Psychologist, 39, pp. 93-104.
- GUZMÁN, S., SÁNCHEZ-ESCOBEDO, P. (2006): "Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(2). Consultado el día 15 de abril de 2013 en http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html
- HALONE, J. (Ed.) (1986): Teaching critical thinking in psychology. Milwaukee, Alverno Productions.
- HALPERN, D. (1998): "Critical thinking", en American Psychologist, 53(4), p. 450.
- HALPERN, D., Y NUMMEDAL, S. (Eds.) (1995): "Psychologist teach critical thinking", en Teaching of Psychology (Special Issue), 22 (1), pp. 4-83.
- HOWE, R. W., Y DESIGNER, J. F. (1990): Environmental activities for teaching critical thinking. Columbus, OH, Eric Clearinghou.
- JONES, B, F., y IDOL, L. (1990): "Introduction", en B. F. Jones y L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 1-13). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- JUSTICIA, F. (1996): "Metacognición y currículum", en Beltrán Llera J. y Genovard, C. (Eds.), Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos. Madrid, Síntesis.
- KUHN, D., & WEINSTOCK, M. (2002): "What is epistemological thinking and why does it matter?", In B.K. Hofer, and P.R. Pintrich (eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing, Mahwah, N.J., Erlbaum.
- KING, A. (1995): "Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking", en Teaching of Psychology, 22(1), pp. 13-17.
- LIPMAN, M. (1998): Pensamiento complejo y educación. Madrid, De la Torre.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M., & OSCANYAN, F. (1980): Philosophy in the classroom. Philadelphia, Temple University Press. (Trad. cast.: La filosofía en el aula. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998).
- MAYER, R. E., & GOODCHILD, F. (1990): The critical thinker. Santa Barbara, University of California, Wm. C. Brown Publishers.

- MCMILLAN, J. H. (1987): "Enhancing college students' critical thinking: A review of studies", en Research in Higher Education, 26(1), pp. 3-29.
- MCPECK, J. E. (1981): Critical Thinking and Education. Nueva York, St. Martin's Press.
- MCPECK, J. E. (1990): Teaching critical thinking. Nueva York, Routledge.
- MCPECK, J. E. (1992): Teaching critical reasoning through the disciplines: content versus process. Nueva York, Suny.
- NICKERSON, R. S. (1988). "On improving thinking through instruction", en E. Z. Rothkopf (Ed.): Review of Research in Education 15. Washington, DC, American Educational Research Association.
- NICKERSON, R. S., PERKINS, D. N., & SMITH, E. E. (1985): The teaching of the thinking. Hillsdale, NJ, Erlbaum. (Trad. cast.: Enseñar a pensar. Barcelona, Paidós, 1998).
- NIETO, A. M. & SAIZ, C. (2011): "Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient?", en Anales de Psicología, 27 (1), pp. 202-209.
- PAUL, R. (1990): Critical and reflective thinking: A philosophical perspective, en Jones, B. F. y Idol., L. (Eds.): Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale, Erlbaum.
- PAUL, R. (1992): "Teaching critical reasoning in the strong sense: Getting behind worldviews", en Talaska, R. A. (Ed.): Critical reasoning in contemporary culture. Nueva York, SUNY.
- PAUL, R. (1993): Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.
- PAUL, R., BINKER, A. J. A., MARTIN, D., & ADAMSON, K. (1989): Critical thinking handbook. Highschool. Rohnert Park, CA, The Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- PAUL, R., BINKER, A. J. A., MARTIN, D., VETRANO, CH. & KREKLAU, H. (1995): Critical thinking handbook: 6th y 9th grades. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.
- PAUL, R. Y ELDER, L. (2005): Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Dillon Beach, Fundación para el pensamiento crítico. Consultado en la web el 5 de mayo de 2012 http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\_Standards.pdf
- PERKINS, D. N. (1985): "Postprimary education has a little impact on informal reasoning", en Journal of Educational Psychology, 77, pp. 562-570.
- PERKINS, D. N. (1987): "Thinking frames: An integrated perspective on teaching cognitive skills", en Baron, J. y Sternberg, R. (Eds.): Teaching thinking skills: Theory and practice. (pp. 44-61). San Francisco, Freeman & Company.
- PIETTE, J. (1998): "Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico", en Gutiérrez, A. (Coord.): Formación del profesorado en la sociedad de la información. Segovia, Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid.
- SAIZ, C. (s/f): "Prueba de Pensamiento Crítico: PENCRISAL", en Pensamiento crítico. Recuperado de: http://www.pensamiento-critico.com/evaluacion-y-tests.php
- SAIZ, C. Y FERNÁNDEZ, S. (2012): "Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas Cotidianos", en Revista de Docencia Universitaria, 10(3), pp. 325 346.

- SAIZ, C. Y RIVAS, S.F. (2008): "Intervenir para transferir en pensamiento crítico", en. Praxis, 10 (13), pp. 129-149.
- SAIZ, C. Y RIVAS, S.F. (2011): "Evaluation of the ARDESOS program: an initiative to improve critical thinking skills", en Journal of the Scholarship of Teaching and Learning.11 (2), pp. 34□51.
- SAIZ, C. Y RIVAS, S. F. (2012): "Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL", en Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 17(1), pp. 18-34.
- SCARDAMALIA, M., Y BEREITER, C. (1985): "Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing", en Chipman, S. F., Segal, J. W. y Glaser R. (Comp.): Thinking and learning skills (Vol. 2). Current research and open questions. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- SEGAL, J., CHIPMAN, S. & GLASER, R. (1985): Thinking and learning skills. Hillsdale, NJ, National Institute of Education.
- SHERMER, M. (1997): Why people believe weird things. Nueva York, W. H. Freeman.
- SPLITTER, L. J., & SHARP, A. M. (1995): Teaching for better thinking; the classroom community of inquiry. Melbourne, ACER.
- STERNBERG, R. J., ROEDIGER, H. L., III. & HALPERN, D. F. (Eds.) (2007): Critical thinking in psychology. Nueva York, Cambridge University Press.
- SWARTZ, R. J., & PERKINS, D. N. (1990): Teaching thinking: Issues and approaches. Pacific Grove, CA, Midwest Publications.
- TSUI, L. (1999): "Courses and instruction affecting critical thinking", en Research in Higher Education, 40(2), pp. 185-200.
- WALSH, D., & PAUL, R. (1998): The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality. Washington, DC, American Federation of Teachers.
- WHIMBEY, A. (1985): "Test results from teaching thinking", en Costa A. L. (Ed.), Developing minds: A resource book for teaching thinking (pp. 269-271). Alexandria, VA, Association for the Supervision and Curriculum Development.
- WILSON, J., Y WING, J. (1993): Thinking for themselves: developing strategies for effective learning. Armadale, Eleanor Curtain Publishing.

Recibido: 02-07-12 / Revisado: 10-10-12 Aceptado: 24-12-02 / Publicado: 12/-01-13

# Diferencias en el uso de Estrategias en el Aprendizaje de la lengua Extranjera según el género

# Differences in Language Learning Strategy use in foreign language learning between genders

Mª de las Mercedes García Herrero (mmgarciahe@upsa.es) Universidad Pontificia de Salamanca.

#### **RESUMEN:**

El presente artículo pone de manifiesto la importancia de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera proporcionado información sobre diversas investigaciones llevadas a cabo en este ámbito. Algunos de estos estudios han aportado pruebas de la vinculación existente entre la aplicación de estrategias y un aprendizaje con éxito, otros han revelado la relación existente entre su utilización y la competencia en la lengua y otros han demostrado que variables como la motivación o el género, entre otros, influyen en su elección. En la mayoría de las investigaciones realizadas que evidenciaron diferencias de género en la utilización de estrategias, los resultados mostraron que las mujeres declaraban emplear más frecuentemente las estrategias que los varones, aunque es importante señalar que otras demostraron que los varones utilizaban más estrategias pertenecientes a ciertas categorías que las mujeres. Sin embargo, otros estudios revelaron que no había una diferencia significativa entre géneros en la utilización de estrategias. Por tanto, el objetivo del presente estudio es investigar si existen diferencias entre mujeres y varones en el uso de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Un total de 340 estudiantes universitarios de Magisterio especialidad Lengua Extranjera, ya titulados, participaron en el estudio. El método utilizado fue el cuestionario.

Los resultados indicaron que las mujeres universitarias de nuestra investigación utilizan con más frecuencia estrategias de aprendizaje que los varones. En las categorías de Memorización, Cognitiva y Metacognitiva se encontraron diferencias significativas entre los géneros a favor de las mujeres.

PALABRAS CLAVE: Estrategias, de aprendizaje de la lengua; aprendizaje; lengua Extranjera.

#### **ABSTRACT:**

This paper explains the importance of the language learning strategy use in foreign language learning giving information about several different studies which have been conducted in this area. Research has extensively documented the relationship between the language learning strategy use and successful language learning. A large volume of studies have revealed that selecting appropriate strategies could enhance the learners' performance of second language learning, and others have claimed that variables such as motivation and gender, among others, seem to influence language learning strategy choices on studying a language. Most of the studies in which gender differences emerged, the results showed that females used language learning strategies more often than males. However, others showed that male students used more strategies than female students in certain categories, and some studies demonstrated that there was no statistically significant difference between genders in the use of language learning strategies. Therefore, the main objective of the study is to investigate whether differences exist in the extent of language learning strategy use between female and male students in foreign language learning.

A total of 340 graduate learners studying English as foreign language participated in the study. Data collection method used has been the questionnaire.

The results revealed that female students use language learning strategies more often than male learners. Furthermore, the frequencies of using especially Memory, Cognitive and Metacognitive strategies for female students are significantly higher than they are for the male students.

**KEY WORDS:** Language Learning Strategies; Learning; Foreign Language.

# 1 INTRODUCCIÓN

A partir de los años 70 se ha comenzado a prestar mayor atención al papel que juegan las estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y en la adquisición de la segunda lengua como queda recogido en diversos estudios (Anderson, 2008; Hong-Nam y Leavell, 2006; Khamkien, 2010; Lee y Oxford 2008; Macaro 2001; Magogwe y Oliver, 2007; Naiman, Fröhlich, y Todesco, 1978/96; Rubin, 1975; Stern, 1975 O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Takeuchi, 2003).

Algunos de ellos han buscado relacionar el uso de diferentes estrategias con la competencia en la lengua. Así, según investigaciones de autores como Goh (2002b); Liu (2004); Oxford, Cho, Leung, y Kim (2004); Wu (2008), los estudiantes de segunda lengua más competentes utilizan secuencias de estrategias para completar una tarea de forma eficaz, mientras que los estudiantes con menor nivel de competencia utilizan un pequeño número de estrategias y lo hacen de manera menos efectiva (Green y Oxford, 1995; Liu, 2004). Otros han documentado el hecho de que los aprendices con éxito parece que emplean una más extensa variedad de estrategias que los estudiantes con menos éxito (Green y Oxford, 1995; Griffiths y Parr, 2001; Wharton, 2000).

Por tanto, parece evidente que la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje, en cualquier contexto, posibilita un mejor y mayor aprovechamiento de las metodologías educativas y de los resultados del aprendizaje. Al analizar las estrategias que los estudiantes utilizan,

además de conocer los procesos metacognitivos, cognitivos, sociales y afectivos que están implicados en dicho proceso, también seremos capaces de entender cómo los estudiantes se enfrentan a las diferentes tareas, cuáles son las estrategias que utilizan en tareas concretas y valorar qué estrategias deberían poner en práctica para conseguir un aprendizaje más eficaz.

# 2 DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Muchas y variadas definiciones han sido aportadas por los investigadores en relación a las estrategias que los estudiantes emplean en el aprendizaje. Algunos autores las perciben como de comportamiento, por tanto, observables (Rubin, 1975; Stern, 1992), otros como cognitivas (Cohen, 1987) y otros como ambas (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990).

Del mismo modo, algunos autores reflejan el hecho de que las estrategias son conscientes e intencionadas (Cohen, 1987; Oxford, 1992; Stern, 1992). Según Oxford (1993, p.18) ... "las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua."

En cuanto a su categorización, y al igual que ocurría con la definición, no hay una única clasificación. Algunos investigadores utilizan un menor número de categorías como O'Malley y Chamot (1990) y otros un número mayor como Oxford (1990). Debido a que en el estudio se ha partido del inventario SILL (Strategy Inventory for Language Learning) como instrumento de medida de las estrategias, seguiremos la clasificación desarrollada por Oxford (1990). Esta autora propuso la siguiente clasificación de estrategias:

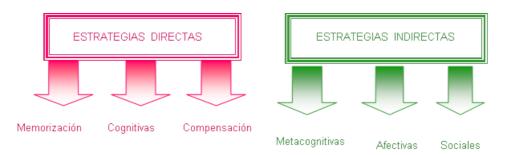


Figura 1: Elaboración propia. Clasificación de estrategias de aprendizaje según Oxford (1990)

#### 3 GÉNERO

Los estudios que han investigado la posible relación existente entre el género y el uso de estrategias no han llegado a conclusiones unánimes. La investigación llevada a cabo por Ehrman y Oxford (1990) fracasó en descubrir cualquier evidencia de la diferencia en el uso de las estrategias entre géneros.

Entre los estudios que sí establecieron diferencias en la utilización de estrategias según los géneros se encuentran los realizados por Ehrman y Oxford (1989); Green y Oxford (1995); Hong-Nam y Leavell (2006); Oxford y Nyikos (1989); Wharton (2000).

En su investigación con estudiantes universitarios Oxford y Nyikos (1989) encontraron que las mujeres utilizaban la conversación para obtener información más frecuentemente que los varones, valorando que, quizás, esto se debía a que las mujeres están más orientadas hacia la integración social. Posteriormente, Green y Oxford (1995) demostraron que las mujeres empleaban las estrategias de memorización, metacognitivas, afectivas y sociales más frecuentemente que los varones. En contraste, Wharton (2000) halló que los hombres usaban las estrategias más frecuentemente que las mujeres.

A la vista de estos y otros estudios, quizás, podría concluirse que aunque los hombres y las mujeres no siempre demuestran diferencias en el uso de las estrategias, sí se ha señalado que las mujeres tienden a utilizar más frecuentemente las estrategias que los hombres (Hong-Nam y Leavell, 2006) y las utilizan de forma global. Aunque es importante señalar que algunas veces los hombres sobrepasan a las mujeres en el uso de una estrategia en particular. De tal manera, la relación entre el género y el uso de estrategias concretas no siempre es lineal y, así, admite matizaciones.

Por tanto, el objetivo del presente estudio es investigar si existen diferencias entre mujeres y varones en la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera.

# 4 MÉTODO

#### 4.1 Participantes

La población objeto de estudio se corresponde con los alumnos pertenecientes a la Escuela Universitaria de Magisterio "Luis Vives" de la Universidad Pontificia de Salamanca, en la especialidad Lengua Extranjera- Inglés, enseñanza semi-presencial.

Por lo que se refiere a la muestra invitada a participar se elaboraron 360 cuestionarios para tantos sujetos. La muestra aceptante para nuestra investigación asciende a un total de 340 ya que se descartaron 20 sujetos por no completar correctamente los datos sociodemográficos.

En cuanto a la edad, la media era de 29,54 años con una desviación típica de 4,8, siendo el grupo más numeroso el comprendido entre los 23 y 35 años (80%), aunque había algunos sujetos de 21 y 22 años (6%) o entre 36 y 48 años (5%).

En lo concerniente al género, el número de mujeres asciende a 260 representando el 76,5% de la muestra y el número de varones a 80 resultando el 23,5%. Se observa una gran feminización hecho que se puede entender ya que, tradicionalmente, la profesión de maestro ha estado copada por mujeres.

Con relación al nivel de estudios, el 68% de los sujetos muestra son poseedores de la titulación de magisterio seguidos del 27,9% que han cursado una licenciatura.

Respecto a la ocupación es una minoría la que no trabaja (8%), siendo la profesión más frecuente la de Maestro (71%), seguida por la de Profesor de Secundaria (7,5%). Un 13% tiene una profesión ajena al ámbito educativo.

El prototipo de sujeto que respondió a nuestro cuestionario es el siguiente: mujer entre 27 y 32 años poseedora de una diplomatura en magisterio y con un puesto de trabajo.

#### 4.2 Instrumento de recogida de información

En el presente trabajo se ha utilizado el cuestionario como técnica de recogida de datos. En el campo del aprendizaje de la lengua extranjera, numerosos investigadores han argumentado extensamente sobre la validez y fiabilidad del uso de cuestionarios para el estudio de las estrategias de aprendizaje. Oxford, (1990, p.25) afirma "Questionnaires are among the most efficient and comprehensive ways to assess the frequency of language learning strategy use" (los cuestionarios se sitúan entre los medios más eficaces y completos para evaluar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje).

Hemos partido del SILL (Oxford, 1990) versión 7.0 (ESL/EFL) y se han revisado otros como el de Giovannini et al. (2005); Lozano Antolín (2005) y Roncel Vega (2007).

Se elaboró el cuestionario para ponerlo a prueba con un grupo reducido de personas. Para ello, se seleccionó un grupo de 20 sujetos y se les interrogó sobre los siguientes aspectos:

- Consideración sobre el tiempo necesario para cumplimentar el cuestionario
- Dificultad que entraña la cumplimentación del cuestionario
- Comprensión de cada una de las preguntas realizadas
- Valoración general sobre el cuestionario

La realización del cuestionario no supuso especial dificultad para ninguna de las personas que participó en el proceso. Se ha efectuado un análisis empírico de los ítems de la escala utilizando como índice para medir la consistencia interna el coeficiente alfa ( $\alpha$ ) de Lee J. Cronbach obteniéndose un 0,8233. Este resultado nos muestra una buena fiabilidad de la escala.

La validez de contenido se encuentra sobradamente justificada si tenemos en cuenta el punto de partida de la investigación. El SILL (Oxford, 1990) se ha convertido ya en un instrumento reconocido para evaluar las estrategias utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras en distintos contextos interculturales.

El cuestionario (Anexo nº 1), contiene un primer tipo de variables referidas a las características personales o sociodemográficas: edad, sexo, profesión, estudios, titulación y comunidad de procedencia. Un segundo grupo es el referido a la utilización de estrategias. Se trata de una Escala Likert que nos indica la frecuencia de uso de las estrategias con valores del 1 al 5. En esta escala 1 es "nunca o casi nunca", 2 "generalmente no lo hago" (menos de la mitad de las veces), 3 "a veces" (más o menos la mitad de las veces), 4 "a menudo" (más de la mitad de las veces) y 5 "siempre o casi siempre". Se mide el uso que los sujetos hacen de 8 estrategias relacionadas con la memoria, 10 estrategias cognitivas, 4 estrategias de compensación, 5 estrategias metacognitivas, 4 estrategias afectivas y 7 estrategias sociales.

#### 4.3 Procedimiento

Los datos de nuestro estudio se recogieron mediante un cuestionario anónimo que fue respondido en un único momento por una muestra de 340 estudiantes de Magisterio, especialidad Lengua Extranjera, Inglés, pertenecientes a la Universidad Pontificia de Salamanca. El cuestionario fue administrado en el mes de febrero de 2009 a todos los estudiantes sin considerar la ratio de mujeres y varones. El tiempo de respuesta del mismo se estableció en 15 minutos aproximadamente.

# 5 DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

El enfoque metodológico utilizado fue de tipo cuantitativo y el diseño empleado fue noexperimental y transeccional o transversal, ya que no estudia los resultados en función del tiempo. Se contrastaron los datos mediante estudios inferenciales con el propósito de tratar el objetivo de la investigación. Se efectuó una comparación de medias y la prueba T para muestras independientes con el propósito de determinar la significación en la utilización de las categorías de estrategias y estrategias individuales entre mujeres y varones.

La creación de la base de datos y el análisis posterior ha sido realizado a través del paquete de programas estadísticos SPSS 14.0 para Windows.

#### 6 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes de interpretar los resultados para cada categoría de estrategias en particular, nos parece importante realizar una anotación respecto a la interpretación de la prueba T. Lo primero que queremos resaltar es que esta prueba es válida aunque el tamaño de los grupos sea diferente (es mayor el número de mujeres=260 que el de varones=80), ya que contrasta las medias y no los valores totales. Ahora bien, tal y como se aprecia en la columna de Error Típico de la media (tabla 1), estos errores son mayores para el grupo de varones ya que el tamaño de la muestra es considerablemente menor. Esto significa que si el tamaño del grupo de los varones hubiera sido similar al de las mujeres, las significaciones mostradas en la tabla 2 habrían marcado más diferencias (véase el caso para las estrategias de Compensación y Afectivas).

En cuanto a la utilización de las seis categorías estudiadas presentamos los resultados en las tablas 1 (estadísticos de grupo) y 2 (prueba de contraste).

**Tabla 1**: Comparación de la frecuencia de uso de las 6 categorías de estrategias de aprendizaje. Estadísticos de grupo \*M = Mujer; V = Varón (N=340)

Categorías	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Memorización	M	3,11	,530	,030
	$\mathbf{V}$	2,85	,560	,060
Cognitiva	M	3,36	,550	,030
	$\mathbf{V}$	3,02	,540	,060
Compensación	M	3,43	,630	,040
	$\mathbf{V}$	3,28	,640	,070
Metacognitiva	M	4,04	,610	,040
	$\mathbf{V}$	3,61	,710	,080
Afectiva	M	3,62	,680	,040
	$\mathbf{V}$	3,46	,770	,090
Social	M	3,15	,560	,040
	V	3,10	,520	,060

Como muestra la tabla nº 1 y fijándonos en la media, se puede apreciar que las mujeres utilizan las estrategias de Compensación y Afectivas más frecuentemente que los varones, resultados coincidentes con los estudios de Green y Oxford (1995) y Goh (2002b). Así mismo, apreciamos que los resultados son similares a los obtenidos en los estudios de Politzer (1983) y Oxford (1993) evidenciando que las mujeres emplean más a menudo las estrategias Sociales que los varones.

Igualmente, advertimos que las mujeres de nuestra investigación hacen uso de las estrategias Sociales y Metacognitivas más frecuentemente que los hombres, resultando las menos utilizadas las de Memorización, resultados semejantes a los hallados en el estudio de Hong-Nam y Leavell (2006).

Por último, se evidencia que las mujeres sobrepasan a los varones en la frecuencia de uso en todas las categorías, resultados coincidentes con los hallados en la investigación de Chang (2003).

Sin embargo, estos resultados no indican que exista una diferencia significativa entre mujeres y varones. Por ello, realizamos la prueba T de muestras independientes para examinar la diferencia entre los dos grupos y observar el nivel de significación. Presentamos los resultados obtenidos en la tabla 2.

**Tabla 2:** Prueba de muestras independientes. Categorías de estrategias Se han asumido varianzas iguales

Categorías	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilater al)	Diferenci a de medias
Memorización	,527	,469	3,749	319	,000	,2650
Cognitiva	,306	,580	4,800	333	,000	,3414
Compensación	,823	,365	1,846	332	,066	,1523
Metacognitiva	2,633	,106	5,099	315	,000	,4320
Afectiva	1,291	,257	1,779	315	,076	,1678
Social	1,231	,268	,750	330	,454	,0543

Como se puede apreciar (tabla 1) y en cuanto a la utilización de la categoría de Memorización, advertimos que las mujeres obtienen una media de 3,11 y los varones de 2,85. Podemos concluir, (tabla 2) que existen diferencias muy significativas (sig. < 0,05) en el uso de esta categoría de estrategias a favor de las mujeres.

Respecto al uso de la categoría Cognitiva, apreciamos que las mujeres alcanzan una media de 3,36 y los varones de 3,02. Podemos establecer que hay diferencias muy significativas (sig. < 0,05) en el empleo de esta categoría de estrategias favorable a las mujeres.

Con relación al empleo de la categoría de Compensación observamos que, aunque las mujeres logran una media de 3,43 y los varones de 3,28, la diferencia en el uso de estas estrategias no es un indicador significativo en el uso de esta categoría entre mujeres y varones.

Referente al manejo de la categoría Metacognitiva, anotamos que las mujeres consiguen una media de 4,04 y los varones de 3,61 siendo estas diferencias muy significativas (sig. < 0,05). Este resultado es un indicador significativo de la diferencia entre mujeres y varones en la utilización de esta categoría.

Respecto a la aplicación de la categoría Afectiva, señalamos que las mujeres alcanzan una media de 3,62 y los varones de 3,46, aunque no existe una diferencia significativa (sig: 0,076).

Por último, en cuanto a la utilización de la categoría Social, apuntamos que las mujeres obtienen una media de 3,15 y los varones de 3,10, aunque la diferencia no es significativa (sig: 0,454).

Estos resultados son coincidentes, en parte, con la investigación de Chang (2003) que concluyó que las mujeres empleaban significativamente las estrategias cognitivas, de compensación, metacognitivas y sociales más frecuentemente que los varones. En nuestro estudio hemos hallado diferencias significativas entre mujeres y varones en la categoría de memorización, cognitiva y metacognitiva. Sin embargo, no hemos hallado diferencias en el uso de la categoría de compensación (sig: 0,06) y en la social (sig: 0,454).

Por tanto, podemos deducir que, en cuanto a la utilización de las categorías de estrategias de compensación, afectivas y sociales no se observan diferencias significativas en relación con el género.

En cuanto a la utilización de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría de memorización, presentamos los resultados en las tablas 3 (estadísticos de grupo) y 4 (prueba de contraste).

**Tabla 3:** Categoría de estrategias de memorización. Estadísticos de grupo

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Relacionar	M	3,22	1,202	,077
	$\mathbf{V}$	2,91	1,164	,134
Elaborar frases	$\mathbf{M}$	2,41	1,165	,074
	$\mathbf{V}$	2,37	1,292	,149
Memoria Fotográfic	$\mathbf{M}$	3,72	1,143	,073
	$\mathbf{V}$	3,45	1,233	,142
Elaborar Diccionario	$\mathbf{M}$	3,11	1,330	,085
	$\mathbf{V}$	2,65	1,361	,157
Dibujar para memorizar	$\mathbf{M}$	1,96	1,233	,079
	$\mathbf{V}$	1,69	,944	,109
Escritura Repetitiva	$\mathbf{M}$	3,62	1,180	,075
	$\mathbf{V}$	3,33	1,359	,157
Repasar	$\mathbf{M}$	3,65	,927	,059
	$\mathbf{V}$	3,13	1,107	,128
Asociar sonidos	$\mathbf{M}$	3,17	1,254	,080
	V	3,24	1,261	,146

**Tabla 4:** Prueba de muestras independientes de la categoría de memorización Se han asumido varianzas iguales

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba	T para	la igualdad	de medias	
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral )	Diferenci a de medias	
Relacionar	,703	,402	2,018	318	,044	,318	
Elaborar frases	2,236	,136	,221	318	,825	,035	
Memoria Fotográfica	1,554	,213	1,716	317	,087	,264	
Elaborar Diccionario	,075	,784	2,590	317	,010	,457	
Dibujar para memorizar	5,792	,017	1,746	318	,082	,270	
Escritura repetitiva	3,200	,075	1,752	318	,081	,283	
Repasar	1,050	,306	4,054	318	,000	,520	
Asociar sonidos	,043	,835	-,405	316	,686	-,067	

Tabla 5: Categoría de estrategias cognitivas. Estadísticos de grupo

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Semejanza lengua	M	3,29	1,311	,082
materna	$\mathbf{V}$	3,35	1,285	,146
Contacto inglés	M	3,13	1,136	,071
Contacto inglés	$\mathbf{V}$	3,03	1,214	,138
Lectura repetitiva	M	3,93	,912	,057
Lectura repetitiva	$\mathbf{V}$	3,45	1,058	,121
Resumir	M	3,56	1,234	,077
Kesumii	$\mathbf{V}$	2,75	1,289	,147
Hablar Inglés	M	2,75	1,263	,079
Habiai Ingics	$\mathbf{V}$	2,87	1,239	,141
Uso del diccionario	M	4,27	,908	,057
oso dei diccionario	$\mathbf{V}$	3,86	1,163	,133
Releer sus escritos	M	4,01	1,004	,063
Refeel sus escritos	$\mathbf{V}$	3,21	1,080	,123
Apuntes en inglés	M	2,80	1,402	,087
Thuntes en ingles	${f V}$	2,31	1,150	,131
División de palabras	M	2,33	1,156	,073
Division ac parablas	${f V}$	2,29	1,099	,125
<b>Practicar Sonidos</b>	M	3,54	1,048	,065
Tractical Sollidos	V	3,11	1,027	,118

En lo que se refiere a esta categoría de estrategias y a la vista de los resultados (tabla 4), se puede concluir que hay una diferencia significativa (sig. < 0,05) favorable a las mujeres en el uso de las estrategias de relacionar palabras nuevas con las ya conocidas (M=3,22), elaboración del diccionario propio (M=3,11), repaso frecuente del vocabulario y las reglas gramaticales (M=3,65). Estos resultados son similares a los encontrados en las investigaciones de Ehrman y Oxford (1989); Oxford y Nyikos (1989) y Oxford (1993) demostrando que las mujeres utilizan más a menudo que los varones las estrategias relacionadas con el estudio en general.

De estos resultados podemos deducir que, las mujeres de nuestra investigación acuden a los recursos relacionados con la memoria utilizando diversas técnicas de memorización en su proceso de aprendizaje, son capaces de crear asociaciones con significado entre los nuevos conocimientos y los ya existentes, organizan la información que reciben mediante la elaboración de un diccionario propio y se preocupan por fijar sus conocimientos mediante el repaso.

En relación a la utilización de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría cognitiva presentamos los resultados en las tablas 5 (estadísticos de grupo) y 6 (prueba de contraste).

**Tabla 6:** Prueba de muestras independientes de la categoría cognitiva Se han asumido varianzas iguales

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba	T para	la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	
Semejanza lengua materna	,073	,787	-,331	333	,741	-,056	
Contacto inglés	,467	,495	,706	333	,481	,106	
Lectura repetitiva	6,363	,012	3,898	333	,000	,480	
Resumir	,001	,972	4,994	333	,000	,809	
Hablar Inglés	,080	,778	-,730	332	,466	-,119	
Uso del diccionario	8,168	,005	3,263	330	,001	,414	
Releer sus escritos	1,162	,282	6,026	332	,000	,800	
Apuntes en inglés	6,209	,013	2,773	332	,006	,486	
División de palabras	1,471	,226	,276	329	,783	,041	
Practicar Sonidos	1,762	,185	3,213	332	,001	,437	

Según se aprecia (tabla 6) existe una diferencia significativa (sig. < 0,05) a favor de las mujeres en el uso de las estrategias de repetición de lectura de textos (M=3,93), hacer resúmenes (M=3,56), utilización del diccionario (M=4,27), releer sus escritos (M=4,01), tomar apuntes en inglés (M=2,80) y practicar sonidos (M=3,54).

De estos resultados podemos inducir que las mujeres de nuestra investigación organizan la información que reciben, hacen resúmenes para fijar conceptos y estructuras, consultan el diccionario y se preocupan por releer sus escritos con el propósito de corregir los errores, lo cual implica responsabilidad en el aprendizaje.

Acerca del uso de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría de compensación presentamos los resultados en las tablas 7 (estadísticos de grupo) y 8 (prueba de contraste).

**Tabla 7:** Categoría de estrategias de compensación. Estadísticos de grupo

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Utilización del	M	4,17	,895	,056
Contexto	$\mathbf{V}$	4,00	,909	,104
Uso de sinónimos	M	3,64	,998	,062
Uso de sinonimos	$\mathbf{V}$	3,51	,945	,108
Infoniu la vagnuagta	M	2,41	1,083	,068
Inferir la respuesta	$\mathbf{V}$	2,34	,960	,110
Solicitar Ayuda	M	3,50	1,065	,066
	V	3,25	1,234	,142

**Tabla 8:** Prueba de muestras independientes de la categoría de compensación Se han asumido varianzas iguales

Se han asumido varianzas iguales							
	Prueba d para la i de var	gualdad	Prueba T para la iguald			ad de medias	
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral )	Diferenci a de medias	
<b>Utilización del Contexto</b>	,310	,578	1,422	332	,156	,167	
Uso de sinónimos	,092	,762	1,001	331	,318	,129	
Inferir la respuesta	1,590	,208	,482	331	,630	,066	
Solicitar Ayuda	3,344	,068	1,745	331	,082	,252	

Con respecto a la categoría de compensación no se observa diferencia significativa en el uso de estas estrategias (tabla 8). Este resultado se podría deber al hecho de que este grupo de estrategias son las más utilizadas por estudiantes de lengua extranjera, independientemente del género, ya que según algunas investigaciones son las más fáciles de emplear.

Referente al manejo de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría meta cognitiva presentamos los resultados en las tablas 9 (estadísticos de grupo) y 10 (prueba de contraste).

Como podemos apreciar (tabla 10) hay una diferencia muy significativa en el uso de esta categoría de estrategias a favor de las mujeres en la elección de un lugar tranquilo y silencioso para estudiar (M=4,51), la auto-evaluación (M= 4,06), los objetivos de aprendizaje (M= 3,94), reserva de tiempo dedicado al estudio (M=3,42) y ser conscientes de los errores cometidos (M=4,25).

**Tabla 9:** Categoría de estrategias metacognitivas. Estadísticos de grupo

	Sexo	Media	Desviació n típ.	Error típ. de la media
Lugar	M	4,51	,792	,051
	$\mathbf{V}$	4,07	1,117	,132
Autoevaluación	M	4,06	,950	,061
	$\mathbf{V}$	3,67	1,007	,119
Objetivos de Aprendizaje	M	3,94	,856	,055
Objetivos de Aprendizaje	$\mathbf{V}$	3,63	1,013	,119
Tiempo de estudio	M	3,42	1,132	,072
riempo de estudio	$\mathbf{V}$	2,75	1,196	,141
Consciencia de Errores	M	4,24	,911	,058
	V	3,92	1,004	,118

**Tabla 10:** Prueba de muestras independientes de la categoría metacognitiva Se han asumido varianzas iguales

	para la	le Levene igualdad rianzas	Prueba T	a igualdad	d de medias	
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)	Diferenci a de medias
Lugar	15,189	,000	3,787	315	,000	,445
Autoevaluación	1,881	,171	3,025	314	,003	,391
Objetivos de Aprendizaje	8,511	,004	2,615	314	,009	,314
Tiempo de estudio	,229	,633	4,344	314	,000	,668
Consciencia de Errores	,265	,607	2,606	313	,010	,326

Estos resultados son coincidentes con los hallados en los estudios de Ehrman y Oxford (1989) y Hong-Nam y Leavell (2006) que demostraron que las mujeres empleaban más frecuentemente que los varones las estrategias metacognitivas y relacionadas con la auto-gestión. Igualmente, en relación al tiempo dedicado al estudio, Clark y Trafford (1995) demostraron que las mujeres trabajaban más regularmente que los varones.

De los resultados obtenidos se puede deducir que, se implican en la toma de decisiones sobre los objetivos de aprendizaje, temas a tratar y el material didáctico a emplear para lograr un aprendizaje eficaz. Son capaces de analizar los errores que cometen para evitar repetirlos y son conocedoras de las dificultades que encuentran en su aprendizaje.

Acerca del uso de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría afectiva presentamos los resultados en las tablas 11 (estadísticos de grupo) y 12 (prueba de contraste).

**Tabla 11:** Categoría de estrategias afectivas. Estadísticos de grupo

	Sexo	Media	Desviació n típ.	Error típ. de la media
Cantual da la Amelada d	M	3,38	,971	,062
Control de la Ansiedad	V	3,18	1,086	,129
<b>Control Problemas</b>	M	3,82	1,038	,066
personales	V	3,75	,989	,117
Auto-Motivación	M	4,24	,867	,056
Auto-Mouvacion	V	3,99	1,144	,135
Control del Miedo	M	3,03	1,249	,080
Control del Miledo	V	2,89	1,181	,139

**Tabla 12:** Prueba de muestras independientes de la categoría afectiva Se han asumido varianzas iguales

	para la i	de Levene gualdad de anzas	Prueba T para la igualdad de media			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Control de la Ansiedad	,142	,707	1,493	311	,136	,201
Control Problemas personales	,002	,966	,506	314	,614	,070
Auto-Motivación	3,916	,049	2,035	314	,043	,256
Control del Miedo	,736	,392	,845	314	,399	,140

En este grupo de estrategias únicamente se observa una diferencia significativa a favor de las mujeres en la auto-motivación (M=4,24). Una explicación a este resultado podría estar relacionada con el hecho de que la sensibilidad, empatía y los sentimientos están más presentes o son más fuertes en las mujeres que en los varones (MacCoby y Jackling, 1974).

Relativo a la utilización de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría social, presentamos los resultados en las tablas 13 (estadísticos de grupo) y 14 (prueba de contraste).

Tabla 13: Categoría de estrategias sociales. Estadísticos de grupo

	Sex 0	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Trabajar en solitario	M	3,16	1,225	,078
Trabajar en sontario	$\mathbf{V}$	2,88	1,299	,153
Solicitan repetición	M	3,34	1,107	,070
	$\mathbf{V}$	3,32	1,023	,117
Calabanananananananan	M	3,28	1,064	,067
Colaboran para aprender	$\mathbf{V}$	3,33	1,088	,125
Pedir corrección de errores	M	3,49	1,184	,074
reair corrección de errores	$\mathbf{V}$	3,33	,958	,110
Trabajan con compañeros mismo	M	3,47	1,207	,076
nivel	$\mathbf{V}$	3,38	1,233	,141
Dudas sala al musfasan	M	2,35	1,110	,070
Dudas solo al profesor	V	2,45	1,148	,132
Dautiainación tama da dacisiones	M	2,96	1,168	,074
Participación toma de decisiones	$\mathbf{V}$	2,99	1,137	,130

**Tabla 14:** Prueba de muestras independientes de la categoría social Se han asumido varianzas iguales

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad d medias			ldad de
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)	Diferenci a de medias
Trabajar en solitario	,744	,389	1,682	315	,094	,280
Solicitan repetición	,933	,335	,197	327	,844	,028
Colaboran para aprender	,035	,852	-,317	327	,751	-,044
Pedir corrección de errores	7,306	,007	1,085	327	,279	,161
Trabajan con compañeros mismo nivel	,009	,924	,532	325	,595	,085
<b>Dudas solo al profesor</b>	,328	,567	-,670	326	,503	-,098
Participación toma de decisiones	,361	,548	-,204	323	,839	-,031

En cuanto al empleo de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría social no se observan diferencias significativas en ninguna de las estrategias individuales.

# 7. CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos se puede concluir que las mujeres universitarias de nuestra investigación utilizan más frecuentemente las estrategias de aprendizaje que los varones. En las categorías de Memorización, Cognitiva y Metacognitiva existen diferencias significativas a favor de las mujeres. En las categorías de Compensación, Afectiva y Social obtienen también una mayor puntuación que los varones, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

En cuanto a las estrategias individuales que presentan diferencias muy significativas favorables a las mujeres son las siguientes: "Repasan frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales", "Elaboran su propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción", "Leen un texto varias veces para llegar a comprenderlo", "Releen sus escritos para mejorar la redacción y corregir posibles errores ortográficos, gramaticales y de vocabulario", "Resumen lo aprendido", "Buscan un lugar silencioso y tranquilo para estudiar" y "Reservan un periodo de tiempo al día (media hora, 1 hora...) para estudiar inglés". De todo ello, podemos concluir que las mujeres de nuestra investigación destacan sobre los varones en el uso de técnicas de estudio, preocupación por mejorar la redacción y la corrección de errores, planificación del tiempo dedicado al estudio, organización y un buen uso de las condiciones para lograr optimizar el aprendizaje.

El estudio ilustra cómo el género afecta a la aplicación y selección de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera. Identifica las estrategias empleadas y las diferencias en el uso de las mismas entre mujeres y varones, ofreciendo un análisis de qué manera el género puede afectar al aprendizaje.

Finalmente, los resultados obtenidos proporcionan una información útil para que los docentes sean conscientes de la importancia de enseñar tanto el contenido de la lengua como los procesos de aprendizaje de la misma. Puede ayudarles tanto en la planificación de programas como en el diseño de actividades favoreciendo que los estudiantes recapaciten sobre sus procesos de aprendizaje y sean conscientes de sus conocimientos y de las técnicas que utilizan, propiciando un aprendizaje independiente.

# Referencias bibliográficas

- ANDERSON, N. (2008). "Learning Strategies". Handbook of Research in second language teaching and learning. Hinkel Seatle University. New York: Routledge, (pp.757-773).
- CHANG, YU-PING. (2003). Factors affecting language learning strategy choice: a study of EFL senior high school students in Taiwan. Unpublished doctoral dissertation. Texas A&M University.
- CLARK, A. y TRAFFORD, J. (1995). "Boys into modern languages: An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages", en Gender and Education, 7, pp. 315-325.
- COHEN, A. (1987). "Using Verbal Reports in Research on Language Learning". Introspection in Second Language Research, en C. FAERCH, y G. KASPER (Eds.) Clevedon. England: Multilingual Matters, (pp.82-95).
- EHRMAN, M., y OXFORD, R. (1989). "Effects of sex differences, career, choice, and psychological type on adult language learning strategies", en The Modern Language Journal, 73 (1), pp. 1-13.
- EHRMAN, M., y OXFORD, R. (1990). "Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting", en The Modern Language Journal, 79, pp. 311-327.
- GIOVANNINI, A., et al. (2005) Profesor en acción 1 y 3. Madrid: Edelsa.
- GOH, C. (2002b). "Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns", en System, 30, pp. 185- 206.
- GREEN, J. y OXFORD, R. (1995). "A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender", en TESOL Quarterly, 29, pp. 261-297.
- GRIFFITHS, C. y PARR, J. (2001). "Language learning strategies: Theory and perception", en ELT Journal, 55, pp. 247-254.
- HONG-NAM, K., y LEAVELL, A. (2006). "Language learning strategy use of ESL students in an intensive English context", en System, 34, pp. 339-415.
- KHAMKHIEN, A. (2010). "Factors Affecting Language Learning Strategy. Reported Usage by Thai and Vietnamese EFL Learners", en Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 7, pp. 66-85.
- LEE, K., y OXFORD, R. (2008). "Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness", en Asian EFL Journal, 10, (1), pp. 7-32.
- LIU, D. (2004). "EFL proficiency, gender and language learning strategy use among a group of Chinese technological institute English majors", en ARECLS Journals,1, pp. 20-28
- LOZANO ANTOLÍN, J. (2005). "Cuestionarios para la programación de la enseñanza / aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno", en Redele, 3, pp. 1-6.
- MACARO, E. (2001). Learning strategies in foreign and second language classrooms. London: Continuum.
- MACCOBY, E. y JACKLIN, C. (1974). The psychology of sex differences. Stanford: Stanford University Press.
- MAGOGWE, J. y OLIVER, R. (2007). "The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana", en System, 35, pp. 338-352.

- NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H. y TODESCO, A. (1978/96). The Good Language Learner. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- O'MALLEY, J., y CHAMOT, A. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J., y CHAMOT, A. (1993). "Learner characteristics in second-language acquisition", en A. OMAGGIO HADLEY (Ed). Research in language learning: principles, processes and prospects. Chicago: Lincolnwood, (pp.96-123)
- OXFORD, R. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House.
- OXFORD, R. (1993). "Instructional implications of gender differences in second/foreign language learning styles and strategies", en Applied Language Learning, 4, pp. 65-94.
- OXFORD, R. (1993). "Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions", en TESOL Journal, 2 (2), pp. 18-22.
- OXFORD, R., CHO, Y., LEUNG, S., y KIM, H. (2004). "Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study", en International Review of Applied Linguistics, 42, pp. 1-47.
- OXFORD, R., y NYIKOS, M. (1989). "Variables affecting choice of language learning strategies by university students", en The Modern Language Journal, 73, (3), pp. 291-300.
- POLITZER, R. (1983). "An exploratory study of self-reported language learning behaviours and their relation to achievement", en Studies in Second Language Acquisition, 6 (1), pp. 54-68.
- RONCEL VEGA, V. (2007). "Inventario de Estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española". Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, 9, pp. 1-14.
- RUBIN, J. (1975). "What the "good language learner" can teach us", en TESOL Quarterly, 9 (1), pp. 41-51.
- STERN, H. (1975). "What can we learn from the good language learner?", en Canadian Modern Language Review, 31, pp. 304-318.
- TAKEUCHI, O. (2003). "What can we learn from good language learners: A qualitative study in the Japanese foreign language context", en System, 31, pp. 385-392.
- WHARTON, G. (2000). "Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore", en Language Learning, 50, pp. 203-243.
- WU, YA- LING. (2008). "Language Learning Strategies Used by Students at Different Profiency Levels", en Asian EFL Journal, (10), 4, pp. 75-95

ANEXO 1		
EDAD:		
SEXO:		
PROFESIÓN:		
ESTUDIOS: TI	TULACIÓN:	
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE PROCEDENCI	A:	
A. ¿Qué estrategias utilizas en tu proceso de a Léelas cuidadosamente y valóralas de 1 a 5, segú	in el siguiente baremo:	
1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalme las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la 1 (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siem	mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo	
<u>MEMORIZACIÓN</u>		
1. Relaciono la palabra nueva con las que ya salimentos	sé, agrupándolas por categorías: colores,	
2. Escribo una frase en la que aparezca esa palabra.		
3. Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palab	ora nueva en el lugar donde la he visto.	7
4. Elaboro mi propio diccionario, escribiendo la pa	labra nueva y su traducción a mi lengua.	_
5. Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibuj	o que las represente.	
<b>6.</b> Repito o escribo muchas veces la palabra.		
7. Repaso frecuentemente el vocabulario y las nuev	vas reglas gramaticales.	
8. Asocio el sonido de la palabra nueva con el sonido	do de otra familiar.	
B. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. General de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago a veces) 6. Lo hago a vec	os la mitad de las veces) 4. Lo hago a	
1. Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua	materna v el inglés	$\neg$
2. Siempre que puedo estoy en contacto con el ingl	· • <u>–</u>	<b>ゴ</b> コ
3. Leo un texto varias veces para llegar a comprend	lerlo.	
<b>4.</b> Hago resúmenes de lo que aprendo.		

Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 61-80	
5. Aprovecho cualquier ocasión para hablar en inglés fuera de clase.	
<b>6.</b> Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto.	
7. Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores	
ortográficos, gramaticales, de vocabulario	
8. En clase, tomo apuntes en inglés.	
9. Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado.	
10. Practico los sonidos que son difíciles para mí.	
C. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.	
<u>COMPENSATORIAS</u>	
<b>1.</b> Cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto.	
2. Utilizo otra palabra similar.	
<b>3.</b> Al hablar con alguien, me imagino cual va a ser su respuesta antes de que conteste.	
<b>4.</b> Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.	
D. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.  METACOGNITIVAS	
1. Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar.	
2. Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé.	
<b>3.</b> Me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar.	
4. Reservo un periodo de tiempo al día (media hora, 1 hora) para estudiar inglés.	
<b>5.</b> Soy consciente de los errores que hago y de cuales son los aspectos del inglés que me resultan más difíciles de aprender.	
E. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.	
<u>AFECTIVAS</u>	
1. Aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el inglés, procuro relajarme.	
2. Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro en clase.	
3. Me auto-motivo cuando hago algo bien.	
4. Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que	

Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012
ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 61-80

aparecen en clase para hablar.

F. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

SOCIALES

1. Necesito trabajar en solitario para aprender.

2. Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio.

3. Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.

4. Pido a mis compañeros y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.

5. Prefiero trabajar con los compañeros que tienen mi mismo nivel de conocimientos de inglés.

7. Soy un alumno al que le gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de

**6.** Solamente pregunto mis dudas al profesor.

enseñanza, materiales didácticos a utilizar, temas a trabajar.

Recibido: 26-02-12 / Revisado: 20-10-12 Aceptado: 30-11-02 / Publicado: 12/-01-13

# Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula

Teaching practices for initial learning of the written language: from the curriculum to the classroom

# Ángel Gregorio Cano Vela (AngelGregorio.Cano@uclm.es)

Universidad de la Facultad de Educación de Ciudad Real de la Universidad de Castilla-La Mancha)

# Marta Cano Rosado (Marta.Cano@alu.uclm.es

Maestra Graduada en Ed. Infantil y Ed. Primaria

#### **RESUMEN:**

El objetivo del presente trabajo es estudiar y caracterizar las diferentes prácticas que los docentes llevan a cabo para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura y que son de tres tipos: situacional, multidimensional e instruccional. Este estudio trata de contrastar esas prácticas docentes con las recomendaciones de los currículos para la alfabetización inicial a partir de un cuestionario de 30 items que recoge las preferencias de los docentes en 4 áreas: a) la organización de la clase, b) planificación, c) actividades y contenido, d) evaluación.

PALABRAS CLAVE: lectura y escritura, conocimientos previos, prácticas docentes

#### **ABSTRACT:**

The main purpose of this paper is to study and characterize the different kinds of practices that teachers put into practice for the initial teaching of reading and writing: situational, multidimensional and instructional. This study is to compare these pedagogical practices with the official recommendations for the initial teaching of reading and writing using a 30-items questionnaire which collects teachers' preferences in four areas: a) or-ganization of the class, b) planning, c) activities and content, d) evaluation.

**KEY WORDS:** reading and writing, initial knowledge, pedagogical practiques

# 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende establecer una caracterización de los tipos de prácticas que se utilizan en la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de la información obtenida mediante un cuestionario en una amplia muestra de maestros y maestras. Seguimos la estela del proyecto APILE<sup>i</sup> que dirigió Liliana Tolchinsky como investigadora principal. A nadie se le oculta que el éxito en la escuela depende en gran medida del éxito de los niños en la alfabetización inicial, objetivo que sigue resistiéndose todavía hoy a pesar de las numerosas aportaciones de la investigación en este ámbito en las últimas décadas. Los currículos del 2º ciclo de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) (nosotros nos centramos en los de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha) contienen recomendaciones oficiales para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura que vamos a contrastar con las prácticas que los maestros encuestados dicen llevar a cabo en sus aulas a partir de los datos obtenidos en el referido cuestionario. Los alumnos españoles tienen serias dificultades en la comprensión de la lectura o en el uso de la información obtenida a través de los textos escritos. Y esto no es imputable a complejidad alguna inherente al sistema ortográfico, como ocurre con otros idiomas. El español tiene una ortografía muy transparente, con una correspondencia muy regular grafema-fonema. Por otra parte, el Informe PISA (2006) puso de manifiesto que España es uno de los países en los que el nivel socioeconómico de los padres tiene un menor impacto en los resultados de los alumnos en la lectura. De ahí la importancia de obtener una descripción de las tareas y dinámicas que los maestros de 3º de EI y 1º de EP utilizan en sus aulas para la enseñanza de la lectura y la escritura. Y este es el objetivo de este artículo.

Todavía quedarían pendientes dos fases más en la investigación para analizar la relación que existe entre los conocimientos previos de los alumnos y las prácticas docentes con el fin de poder determinar las condiciones más apropiadas para que el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura se lleve a cabo con éxito.

# 2. MARCO CURRICULAR

# ¿Qué dicen los currículos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita?<sup>i</sup>

Por lo que respecta a los objetivos generales, encontramos dos en el Art. 4 que conectan vagamente con el tema que abordamos aquí:

- f. Desarrollar las habilidades comunicativas a través de distintos lenguajes.
- h. Descubrir el placer de la lectura a través de cuentos y relatos.

A propósito de la estructura del currículo (art. 7), dice que "Las Programaciones didácticas [...] fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura". Algo más explícita, en cambio, es la recomendación que encontramos en el apartado referido a la Metodología (v. Anexo III): "Los proyectos globalizados permiten el uso integrado de los distintos lenguajes como herramientas de comunicación". En cualquier caso, no podemos entender esto como una invitación al uso de métodos globales para la enseñanza de la lectura y la escritura, puesto que se dice taxativamente que "no existe el método único y universal que puede aplicarse con éxito a todos y todas las situaciones sean cuales sean las intenciones educativas, los contenidos de enseñanzas, el alumnado y el propio profesorado" (la cursiva es nuestra). Siguen a esta afirmación algunas propuestas como la necesidad de realizar aprendizajes significativos que permitan al niño y la niña establecer relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes. Para facilitar estos aprendizajes es necesario partir de lo global a lo diferenciado y de la vivencia a la representación.

Por lo que respecta a la competencia en comunicación lingüística, el currículo dice que en el caso del niño y la niña de Educación infantil las destrezas de escuchar y hablar son prioritarias en la lengua castellana y exclusivas en la lengua extranjera, pero esto no impide el acercamiento al código escrito y, sobre todo, a la literatura infantil a través de cuentos y relatos. Asimismo, nos dice que el niño y la niña de 5 y 6 años es competente para leer y escribir palabras y frases relevantes relativas a su entorno y vivencias. En el Anexo II encontramos un objetivo para el área de "Los lenguajes: comunicación y representación" que reproducimos:

3. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

Y en los contenidos destacamos dos, uno de lectura y otro de escritura:

**Leer:** comprensión de viñetas, cuentos, fotografías, pictogramas, imágenes de archivos informáticos, diapositivas, periódicos, señales de tráfico. Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica...

Escribir: escritura de palabras relevantes, asociadas a imágenes, personas y objetos.

Respecto a los aspectos formales de la escritura destaca los asociados a la orientación, la colocación del papel y el manejo del útil y el trazo cada vez más preciso y legible. Finalmente, queremos poner de manifiesto estos dos criterios de evaluación:

3. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de la lectura y la escritura que se producen en el aula... Se valorará el interés por explorar los mecanismos básicos

del código escrito así como el conocimiento de las características y convenciones de la lengua escrita, conocimiento que se consolidará en el primer ciclo de la educación primaria in

4. Disfrutar compartiendo la audición y lectura de textos literario.

Educación primariaiii

En el Art. 4 encontramos el objetivo general pertinente:

e. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana, y desarrollar los hábitos y el gusto por la lectura y por la escritura como herramienta de autor.

Y como objetivos del área de Lengua castellana y literatura:

- 3. Leer de forma expresiva y comprensiva textos diversos, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa.
- 4. Escribir de forma adecuada, coherente y correcta diversos tipos de textos, con finalidades variadas, relacionados con los intereses del alumnado y su interacción con el entorno.

Puesto que nos interesa el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, vamos a ver qué contenidos marca el currículo del Primer ciclo al respecto:

# Bloque 2. Comunicación escrita: Leer y escribir

# Adquisición de las convenciones del código escrito y lectura expresiva de textos:

- Reconocimiento de la relación entre sonido y grafía en el sistema de la lengua.
- Identificación de la palabra como instrumento básico para la segmentación de la lengua.

### Comprensión de textos escritos:

- Comprensión de detalles e informaciones concretas en textos de uso cotidiano: invitaciones, felicitaciones, notas y avisos.
- Interés por utilizar textos escritos para aprender, comunicar y regular la convivencia.
- Lectura guiada y autónoma, silenciosa y en voz alta, de textos literarios adecuados a intereses infantiles.
- Composición de textos escritos y uso de las normas ortográficas más sencillas.
- Composición de cuestionarios, listados, utilizados como resumen o esquema, descripciones, explicaciones elementales.
- Recreación y reescritura de textos narrativos y de carácter poético (adivinanzas, refranes...).

Finalmente, destacamos dos criterios de evaluación:

- 4. Leer en voz alta textos sencillos con corrección.
- 7. Redactar y reescribir diferentes textos relacionados con la experiencia infantil.

Esto es cuanto encontramos en los currículos de EI y EP de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha sobre la iniciación en la escritura, aparte de las alusiones en el Plan de Lectura referidas al primer ciclo de EP. En el 2º Ciclo de EI nos habla de un "acercamiento al código escrito" que se consolidará en el Primer ciclo de EP. Al reconocer explícitamente que no existe un método único y universal ni para estos ni para otros contenidos de enseñanza deja la puerta abierta para que el maestro utilice las prácticas docentes que estime más oportunas. No obstante, las recomendaciones relativas a aprendizajes significativos, textos funcionales, partir de los conocimientos previos, ir de lo global a lo diferenciado o la iniciación en los usos sociales de la lectura y la escritura apuntan a propuestas constructivistas. Contrasta todo esto con el

objetivo mencionado arriba relativo a los aspectos formales de la escritura asociados a la orientación, la colocación del papel y el manejo del útil y el trazo cada vez más preciso y legible, propios de un modelo instruccional, como veremos más adelante. Podemos añadir a esto el ya citado objetivo para el primer ciclo de EP sobre el "reconocimiento de la relación entre sonido y grafía en el sistema de la lengua", que puede inducir a interpretarlo como la recomendación para seguir un metódo fonético en el aprendizaje de la lectura. Concluimos que los currículos oficiales de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha se caracterizan por el eclecticismo en cuanto a orientaciones para la enseñanza inicial de la lengua escrita de suerte que dejan al docente la posibilidad de apostar por unas prácticas de enseñanza de corte instruccional centradas en los resultados de los aprendizajes, o unas prácticas multidimensionales que se centran en la instrucción explícita y se apoyan en los resultados y en la escritura autónoma. Este trabajo pretende analizar en cuál de estos tres perfiles de prácticas se sitúan los docentes encuestados.

#### 3. CONTEXTO DE REFERENCIA DEL ESTUDIO

Todavía hoy continúa siendo un tema difícil de abordar el relativo a los factores que inciden en el aprendizaje de la alfabetización. La gran variabilidad de los contextos educativos y la relativa contribución del alumno en dicho aprendizaje ha permitido la aparición de numerosos estudios que hacen hincapié en tal o cual factor (Tolchinsky: 2010): muchos de ellos insisten en la importancia de la alfabetización temprana en la familia, otros destacan la importancia de la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad. Pero lo que nadie discute es que el aula es la base para conseguir los objetivos de la alfabetización de los niños. Y aquí hay dos tendencias opuestas en el modo de afrontar esta instrucción en la escuela. Por un lado nos encontramos con un enfoque centrado en el código que defiende la instrucción directa y sistemática de los fonemas y la correspondencia entre letras y sonidos para pasar después al reconocimiento de palabras y su descodificación. Y por otro tenemos una gran variedad de modelos metodológicos alternativos centrados en el significado y con propuestas de lectura de diferentes géneros, el uso de textos funcionales y la escritura autónoma en las etapas iniciales de la alfabetización. Cada uno de estos enfoques responde a planteamientos teóricos confrontados. El primero es partidario de métodos fónicos, pues considera que aprender a leer es un proceso de abajo hacia arriba con dos etapas: la primera consiste en aprender a descifrar las letras, la otra es la comprensión. Desde esta perspectiva, el acceso al código y el reconocimiento de las palabras debe preceder a la comprensión. Por ello hay que desarrollar habilidades como la conciencia fonológica o la correspondencia letra-sonido como prerrequisito para el reconocimiento de las palabras.

Por el contrario, el enfoque centrado en el significado, de arriba hacia abajo, considera que el proceso de lectura va mucho más allá de la alfabetización e incluye al texto escrito. El objetivo inicial es comprender el sentido del texto. Aprender a leer y escribir no se consigue mediante el desarrollo de habilidades de componentes aisladas, sino mediante usos auténticos y funcionales de los textos ya desde el inicio del aprendizaje. Es a partir de estas actividades significativas como los niños comprenden el funcionamiento del sistema alfabético.

En España han tenido muchos partidarios, y tienen aún, los métodos fónicos o fonéticos, y los silábicos, que también se sitúan en este enfoque, porque la ortografía española es muy transparente y facilita el aprendizaje y automatización de la conversión de grafema a fonema. Sin

embargo, desde hace varias décadas las investigaciones en psicolingüística sobre la adquisición temprana del código escrito han hecho que surja una fuerte oposición entre los partidarios del enfoque tradicional, por llamarlo así, y quienes sostienen la necesidad de la lectura y la escritura a partir de diferentes tipos de textos ya desde el principio para descubrir en ellos el principio alfabético (para una revisión, ver Tolchinsky: 2003). La gran cantidad de cursos de formación con una marcada orientación constructivista a la que han asistido la mayoría de los maestros en los últimos años han contribuido sin duda a extender este enfoque que acabamos de comentar aplicado a la alfabetización y centrado en el significado.

Otros estudios se han centrado en aspectos que están involucrados en el proceso de la alfabetización: la planificación, la evaluación, las dinámicas de clase, la organización y el funcionamiento de la escuela; dimensiones que resultan indispensables para la caracterización de los métodos de enseñanza de la alfabetización y que explicamos en el siguiente apartado.

Este estudio recogemos la opinión de maestros y maestras de 3° de EI y primer curso de EP de diversos colegios de Ciudad Real, capital y provincia, que nos han permitido apreciar las diferencias en los enfoques sobre la alfabetización. Nuestro objetivo es proporcionar una caracterización detallada de las prácticas docentes para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en Ciudad Real.

La muestra, tanto de maestros y maestras como de alumnos a los que estos imparten docencia aparece descrita en el apartado 3 y representa a colegios públicos y concertados, urbanos, próximos a ciudad y rurales. Su validez estadística está contrastada por el equipo de investigación del ya referido proyecto APILE, que procesó también los resultados del cuestionario (validado por el Departamento de MIDE de la UB). Asimismo, la correspondencia entre ítems y perfiles que permite establecer las tres dimensiones: situacional, multidimensional e instruccional, fue avalada por evaluadores externos. La literatura científica puede consultarse con detalle en el artículo que recoge los resultados de la investigación que nos sirve de pauta para este estudio (Tolchinsky y otras (2010).

# 4. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS EMPLEADAS

Para conseguir el objetivo que acabamos de indicar, caracterizar los tipos de prácticas docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura, utilizamos un cuestionario cuyas 30 preguntas permiten diferenciar 4 dimensiones o factores:iii 1. La dinámica del aula: organización de espacios y tiempos, los materiales impresos y textos disponibles, la flexibilidad en los agrupamientos o la aceptación de diferentes niveles de conocimiento en un mismo grupo; 2. El aprovechamiento del aprendizaje ocasional, es decir, la utilización de situaciones inesperadas que surgen en el aula y que permiten incrementar el vocabulario o realizar actividades de lectura y escritura, como puede ser la llegada de una tarjeta de cumpleaños; 3. Las actividades instruccionales para el reconocimiento de letras, la enseñanza sistemática de las relaciones letra/sonido y el análisis de los sonidos de las palabras; 4. La consideración de los resultados o productos del aprendizaje, que pone el acento en la descodificación correcta, en la caligrafía o los errores ortográficos para evaluar la adecuada progresión.iv En el apartado 3.1 desglosamos las preguntas del cuestionario en los perfiles a las que van asociadas.

En total, recogimos 83 cuestionarios, contestados por otros tantos maestros y maestras, correspondientes a 26 colegios públicos y 3 concertados: a) colegios públicos de Ciudad Real (capital): Don Quijote, Santo Tomás de Villanueva, Pío XII, Miguel de Cervantes, María de Pacheco, Jorge Manrique, Ferroviario, Dulcinea del Toboso, Ciudad Jardín, Carlos Eraña. Ángel Andrade y José María de la Fuente; b) colegios públicos de Puertollano: Vicente Aleixandre, Severo Ochoa, Ramón v Cajal, Menéndez Pelavo, Juan Ramón Jiménez, Tierno Galván v David Jiménez de Avendaño; c) colegios públicos de Miguelturra: Clara Campoamor, El Pradillo, Benito Pérez Galdós y Santísimo Cristo de la Misericordia; d) colegios públicos de Campo de Criptana: Virgen de la Paz, Virgen de Criptana y Domingo Miras; e) colegios concertados de Ciudad Real (capital): Santo Tomás, San Francisco de Asís y Nuestra Señora del Prado. En total la muestra representa a 1516 alumnos de 3º de EI y 1º de EP de centros públicos y 301 alumnos de los mismos cursos de centros concertados. Vaya desde aquí nuestro agradecimiento a los equipos directivos y a los maestros y maestras de todos estos colegios que contestaron los cuestionarios o los hicieron llegar a los docentes de 3º de EI y 1º de EP. Los cuestionarios se enviaron por correo con una carta de presentación a los directores/as de los centros en marzo de 2010. En la mayoría de los casos habíamos contactado previamente por teléfono con ellos, o bien con otro miembro del equipo directivo para explicarle el objetivo del estudio. Les rogamos que nos los enviaran contestados antes del final del período lectivo para poder procesar los datos durante el verano. Y la inmensa mayoría de los colegios respondieron, salvo unos pocos que no enviaron los cuestionarios y que, naturalmente, no mencionamos.

Por lo que respecta a la muestra, reúne las condiciones de representatividad para Ciudad Real capital y provincia, como ya hemos comentado. No olvidemos que en el mencionado proyecto APILE (v. Tolchinsky, 2010) los resultados obtenidos en una determinada provincia sirvieron para caracterizar una comunidad autónoma precisamente por la amplitud de la muestra, cuyo criterio hemos seguido también en este caso con el generoso asesoramiento de L. Tolchinsky.

El desglose de los participantes y sus características demográficas se representan en la Tabla 1. Podemos observar que el 85,4 % son mujeres y el 14,6 % hombres; el 34,1 % tienen entre 41 y 50 años y el 31,7 % tiene más de 50. Por lo que respecta a su titulación, son maestros mayoritariamente (el 41 % no indica especialidad), frente a un 47 % de especialistas: EI (20), EP (3), CC. Humanas (2), CC Sociales (3), Filología (2), Filología Francesa (1), Filología Inglesa (6), Música (1) y PT/EI) (1). El 8,4 % son maestros y licenciados (Geografía (2), Filología (1), Inglés (1), Psicopedagogía (1)) y dos que no especifican la licenciatura). Hay un 3,6 % de licenciados (2 en Pedagogía y 1 en CC. de la Educación). El 86,6 % trabaja en centros públicos, que son la inmensa mayoría en Ciudad Real, en donde no hay centros privados propiamente dichos. Trabajan en ciudad el 68,7 %, frente al 8,4 % en cercanías de ciudad y el 22,9 % en pueblo. Por lo que respecta al nivel educativo, el 49,4 % trabaja en EI y el 50,6 % lo hace en EP. El 31 % tiene entre 26 y 45 años de docencia y el 55,4 % declara haber participado en los últimos 5 años en formación continua relacionada con actividades sobre enseñanza de lectura y escritura. Finalmente, por lo que respecta a la metodología empleada, el 47 % dice utilizar métodos mixtos + eclécticos; el 10 % dice seguir métodos globales y el 12 % eclécticos + constructivistas. Solo el 13 % confiesa seguir métodos fónicos o silábicos (el 7 % y el 6 %, respectivamente).

De todos estos datos, que se pueden consultar más detenidamente en la Tabla 1, podemos sacar el perfil medio de los maestros y maestras de la muestra: mujer, de más de 45 años, maestra (diplomada), que trabaja en un centro público de ciudad, con más de 26 años de

docencia y que dice seguir un método mixto + ecléctico en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Características demográficas	n	Porcentaje válido (%)
Sexo del profesorado Hombre Mujer No contesta	12 70 1	14,6 85,4
Edad Mayores de 30 años Der 31-40 años De 41-50 Más de 50 años No contesta	13 15 28 26 1	15,9 18,3 34,1 31,7
Formación académica Maestro/a o Prof. EGB Maestro/a con especialidad Maestro y licenciado Licenciado	34 39 7 3	41 47 8,4 3,6
<b>Tipo de centro</b> Público Concertado No contesta	71 11 1	86,6 13,4
<b>Ámbito</b> Ciudad Cercanías de ciudad Pueblo	57 7 19	68,7 8,4 22,9
Nivel educativo Ed. Infantil Ed. Primaria	41 42	49,4 50,6

# 4.1. Procedimiento y dimensiones de diferenciación

Hemos comenzado el apartado anterior relativo a la metodología seguida con la agrupación de las respuestas del cuestionario en torno a 4 dimensiones o factores que permiten diferenciar las prácticas de los docentes en lo que atañe a la enseñanza de la lengua escrita, y que resumimos a continuación:

- 1. Uso de emergentes
- 2. Aprendizaje ocasional
- 3. Instrucción explícita
- 4. Preocupación por los resultados de aprendizaje

La mayor o menor frecuencia con que se manifiestan estos factores nos permiten hablar de tres grandes tipos de prácticas: *prácticas situacionales, prácticas multidimensionales y prácticas instruccionales*.

Los perfiles van asociados a las preguntas del cuestionario mencionado en el apartado 4. Así obtenemos un **perfil situacional** cuando hay una mayor frecuencia en las respuestas a las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 16, 17 18, 21, 28 y 30 (P1, P2, etc.)

Años de docencia		
0-3	2	3
4-6	8	12
7-25	36	54
26-45	21	31
No contesta	16	
Formación continua		
En los últimos 5 años	46	55,4
Hace más de 5 años	33	39,8
Nunca	4	4,8
1 (01100)	-	.,,
Metodología empleada	·	Frecuencia
	·	ĺ
Metodología empleada	·	
Metodología empleada 1. Fónico		Frecuencia
Metodología empleada 1. Fónico 2. Silábico		Frecuencia 7 6
Metodología empleada 1. Fónico 2. Silábico 3. Mixtos +		Frecuencia 7 6 47
Metodología empleada  1. Fónico 2. Silábico 3. Mixtos + eclécticos		Frecuencia 7 6 47 10
Metodología empleada  1. Fónico 2. Silábico 3. Mixtos + eclécticos 4. Global		Frecuencia 7 6 47 10 12
Metodología empleada  1. Fónico 2. Silábico 3. Mixtos + eclécticos 4. Global 5. Ecléctico +		Frecuencia 7 6 47 10 12 1

Tabla 2. Dimensiones y perfiles de prácticas.

	Perfiles de prácticas				
Dimensiones	Situacionales	Multidimensionales	Instruccionales		
Uso de emergentes	Frecuente	Frecuente	Poco frecuente		
Aprendizaje ocasional	Frecuente	Frecuente	Poco frecuente		
Instrucción explícita	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente		
Preocupación por los resultados de aprendizaje	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente		

Tabla 3. Perfil situacional.

	Porcentaje válido (%)						
Respuestas	n	Nunca	Casi	A	A	Muy a	Siempre
_			nunca	veces	menudo	menudo	_
P1	83	1,2	6	43,4	30,1	8,4	10,8
P2	83	1,2	8,4	36,1	25,3	22,9	6
P3	83	4,8	6	12	8,4	57,8	10,8
P4	83	8,5	18,3	36,6	20,7	9,8	6,1
P5	83	1,2	4,8	21,7	30,1	27,7	14,5
P10	83	1,2	1,2	1,2	50,6	21,7	24,1
P11	82	3,7	6,1	13,4	12,2	13,4	51,2
P12	83		6	10,8	14,5	63,9	4,8
P16	83	2,4	8,4	6	7,2	65,1	10,8
P17	83	4,8	9,6	15,7	3,6	56,6	9,6
P18	83	4,8	2,4	13,3	8,4	60,2	10,8
P21	83	1,2	1,2	6	6	61,4	24,1
P28	83	1,2	25,3	4,8	13,3	16,9	38,6
P30	83	17,3	12,3	21	6,2	18,5	24,7

- P1. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos.
- P2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.
- P3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen.
- P4. En el centro donde trabajo ahora, los maestros de las dos etapas (EI y EP) organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura.
- P5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños.
- P10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.
- P11. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realizan (biblioteca, bloques, expresión plástica, etc.)

- P12. Utilizo materiales como: anuncios, cartas, periódicos, comics, etc. para las actividades de lectura y escritura.
- P16. Antes de pedir a los alumnos que lean, les sugiero que intenten comprender lo que dice el texto a partir de la imagen o de otras pistas.
- P17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos.
- P18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros.
- P21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras.
- P28. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben.
- P30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.

# Preguntas asociadas al **perfil multidimensional**: 15, 25, 26 y 27.

- P15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo.
- P25. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.
- P26. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita.
- P27. Para enseñar la ortografía enseño las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras.

	Porcentaje válido (%)						
Respues tas	n	Nunca	Casi nunca	A veces	A menud o	Muy a menud o	Siemp re
P15	83	27,2	33,3	30,9	3,7	3,7	1,2
P25	83	14,6	17,1	14,6	25,6	22	6,1
P26	83	27,7	27,7	22,9	8,4	4,8	8,4
P27	83	47	6	6	14,5	12	14,5

Tabla 4. Perfil multidimensional.

Finalmente, estas son las preguntas cuya alta frecuencia en las respuestas nos dan un **perfil instruccional**: 6, 7, 8, 9, 13, 14, 19, 20, 22, 23, 24 y 29.

- P6. Los contenidos de lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso.
- P7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido.
- P8. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura observo si hacen buena o mala letra.
- P9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso me guío por los libros de texto.
- P13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.
- P14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado.

- P19. Recurro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.
- P20. Procuro que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura.
- P22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer.
- P23. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas.
- P24. Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea.
- P29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.

	Porcentaje válido (%)						
Respuestas	n	Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo	Siempre
P6	83		3,6	6	44,6	19,3	26,5
P7	83	32,5	3,6	6	13,3	12	32,5
P8	83	1,2	14,5	12	13,3	21,7	37,3
P9	83	9,8	13,4	20,7	22	32,9	11
P13	83					4,8	95,2
P14	83	2,4	3,6	9,6	12	19,3	53
P19	82	30,1	1,2	9,6	8,4	24,1	26,5
P20	83	6,2	13,6	22,2	21	18,5	18,5
P22	83	7,4	8,6	24,7	16	16	27,2
P23	83	3,7	8,5	20,7	23,2	22	22
P24	83	2,5	3,7	13,3	23,5	30,9	22,2
P29	83	2,4	1,2	15,7	25,3	27,7	27,7

Tabla 5. Perfil instruccional.

Estas cinco tablas nos muestran los porcentajes correspondientes a las respuestas y su agrupamiento estadístico para determinar los perfiles de prácticas.

### 5. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS Y PROSPECTIVA

A la hora de encuadrar a los maestros y maestras de la muestra en alguno de los tres perfiles comentados nos encontramos con que son muy altos los porcentajes propios del perfil instruccional, si bien hay respuestas propias del perfil situacional con porcentajes bastante altos. En cambio, las respuestas a preguntas de corte multidimensional arrojan unos porcentajes muy bajos. Para no a aburrir con un minucioso recorrido estadístico, vamos a comentar algunos porcentajes especialmente significativos que justifican las afirmaciones que acabamos de hacer. La mayoría de los maestros encuestados tienen un perfil de prácticas docentes de marcado carácter instruccional, como prueba el hecho de que el 90,4 % tiene decididos los contenidos de lectura y escritura que desarrollará durante el curso ya desde el comienzo de este; el 57,8% ha programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y la relación letra-sonido; el 72,3% observa si hacen buena o mala letra; el 69,9% se guía por los libros de texto; el 72,3% observa si leen con exactitud y ritmo adecuado; el 50,6% recurre al conocimiento

de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir; el 80,7% realiza actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente. Pero lo que destaca especialmente es que el 4,8% destina muy a menudo un tiempo específico para actividades de lectura y escritura y el 95,2% lo hace siempre.

A la vista de lo anterior parece que el perfil descrito no deja lugar al aprovechamiento de emergentes. Sin embargo, a juzgar por los resultados, y porque no son excluyentes, destacan, como hemos comentado, altos porcentajes en respuestas del perfil situacional: el 54,2% trabaja la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula; el 68,6% se fija en cómo se las arreglan los niños para entender los textos que no conocen; el 68,7% utiliza anuncios, cartas, comics, etc. para las actividades de lectura y escritura; el 75,9% sugiere a los alumnos que intenten comprender lo que dice el texto antes de leerlo a partir de la imagen o de otras pistas; el 71% confiesa que en su aula sus alumnos redactan escritos de forma autónoma; el 85,5% alienta a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras. Pero lo más destacable es que el 96,4% dice que para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura se fija en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves. Esta respuesta, con ese porcentaje (a menudo: 50,6%, muy a menudo: 21,7%, y siempre: 24,1%) no era esperable, en principio, en un colectivo con un marcado perfil instruccional, como hemos visto. Entendemos que la explicación hay que encontrarla en la gran cantidad de cursos de formación con enfoque constructivista impartidos a los maestros de la muestra, y a los demás, que ha hecho que vayan incorporando el aprovechamiento de emergentes para las actividades de lectura y escritura y otras prácticas situacionales hasta llegar a este eclecticismo metodológico.

Finalmente queremos comentar que las respuestas a las preguntas 15, 25, 26 y 27, encaminadas a detectar un perfil multidimensional, arrojan unos porcentajes muy bajos, como puede comprobarse en la tabla 4. Sin embargo, si consideramos que las prácticas multidimensionales resultan de combinar los otros dos perfiles descritos, podemos concluir que gran parte de los maestros y maestras que han contestado el cuestionario llevan a cabo prácticas docentes de carácter multidimensional en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. El eclecticismo de los currículos de EI y EP en este punto propicia, a nuestro entender, un eclecticismo en las prácticas docentes que ha ido evolucionando en las últimas décadas desde un perfil marcadamente instruccional a la incorporación de tareas y dinámicas situacionales debido a la ya referida formación continua de los docentes, como podemos comprobar en la tabla 1. Queremos destacar igualmente que no influye en la tipología de las tareas y dinámicas utilizadas en las aulas ni la edad de los docentes, ni el tipo de centro (público o concertado), ni el ámbito (ciudad, cercanías de ciudad o pueblo), ni los años de docencia. En cambio, predominan las prácticas instruccionales en Educación infantil, frente a la Educación primaria, en donde encontramos perfiles mixtos.

Todas estas afirmaciones se desprenden de análisis de las respuestas de los cuestionarios, por lo que no hay margen para interpretaciones subjetivas o más o menos intuitivas.

Observamos cómo la mayoría dice seguir métodos mixtos (47%). También son significativos los porcentajes de quienes dicen seguir métodos globales (10%) y ecléctico + constructivista (12%), metodología un tanto singular esta última y susceptible de comprobación en una segunda fase de la investigación destinada a hacer un seguimiento longitudinal de los procesos de aprendizaje. Sorprenden asimismo los bajos porcentajes de los métodos fónicos (7%) y silábicos (6%) cuando en preguntas concretas sobre la insistencia en el reconocimiento de las unidades mínimas para construir a partir de ellas unidades con significado encontramos una gran mayoría de maestros y maestras que parecen apostar por esta metodología de abajo hacia arriba (botton up). Pero en esta investigación no pretendemos en modo alguno calificar de forma positiva o negativa ni extraer conclusiones apriorísticas. Solo pretendemos establecer las

diferentes maneras en que se enfoca la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas estudiadas.

Veamos ahora la tabla sobre la metodología.

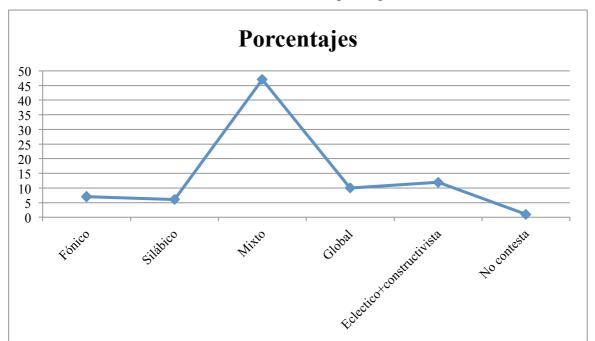


Tabla 6. Metodología empleada.

Como comentábamos en la Introducción necesitamos una segunda fase en la investigación para hacer un seguimiento de un grupo reducido de niños de 3º de EI en el que el criterio de selección sea su diferente nivel de conocimiento inicial para ver cómo inciden en ellos los distintos tipos de prácticas en su aprendizaje de la lectura y la escritura. Y en una tercera fase debemos continuar con el seguimiento de los niños seleccionados en EI para observar los procesos de aprendizaje en lectura y escritura durante el primer curso de EP. Dicha observación acabará con una evaluación al final de este curso. Confiamos en poder llevar a cabo estas dos fases que nos quedan en nuestro proyecto de investigación para analizar la relación que existe entre los conocimientos previos de los alumnos y las prácticas docentes con el fin de poder determinar las condiciones más apropiadas para que el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura se lleve a cabo con éxito.

# Referencias bibliográficas

- ALBA, C., TOLCHINSKY, L. y BUISÁN, C. (2008): "Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure", en *La Recerca*, publicación electrónica del ICE de la Universitat de Barcelona.
- ALONSO-CORTÉS, M.A. y LLAMAZARES, M.T. (2009): "Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura", en *Lenguaje y textos*, 29, pp.153-164.
- CAMPS, A. y RIBAS, T. (2000): La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Madrid, CIDE, MEC.
- LLAMAZARES, M.T. y ALONSO-CORTÉS, M.A. (2009): "Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales", en *Lenguaje y textos*, 30, pp. 179-193.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires, Siglo XXI.
- TOLCHINSKY, L. (2003): The cradle of culture and what children kow about writing and numbers before being taught. NJ: Lawrence Erlbaum.
- TOLCHINSKY, L., BIGAS, M. y BARRAGÁN, C. (2010): "Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula". En: *Research Papers in Education*, 22 de junio de 2010, pp. 1-22. London: Routledge.

#### **Notas**

- i Los resultados pueden consultarse en Tolchinsky, L, y otras, (2010). Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a Liliana Tolchinsky no solo por habernos facilitado el cuestionario, sino también por su asesoramiento y el procesamiento de los datos por parte de su equipo. Y queremos exculparla de los posibles errores que pueda contener este artículo en cuya redacción no ha tenido nada que ver.
- ii Decreto 67/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de segundo ciclo de Educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- iii La negrita es nuestra.
- iv Decreto 68/2007, de 29 de junio, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- v Este cuestionario fue diseñado por el equipo de investigación APILE, ya mencionado, y aparece descrito en (Alba, C. y otras, 2008).
- vi En Alonso-Cortés y Llamazares Prieto, 2009, y Llamazares Prieto y Alonso-Cortés, 2009 podemos ver los resultados del proyecto APILE (SEJ2006-05292) en sus dos primeras fases, respectivamente, en León

Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 201 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 81-9	2

Recibido: 05-09-12 / Revisado: 13-11-12 Aceptado: 28-12-02 / Publicado: 12/-01-13

# Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil

# Phases and evolution of child spelling

María R. Díaz Perea (marieision@yahoo.es)
Doctora en Pedagogía y maestra en el C. P. Antonio de Nebrija
Antonio Manjón Cabeza Cruz (amanjoncabeza@ugr.es)
Universidad de Granada

Aquel que pregunta es un tonto por cinco minutos, pero el que no pregunta, permanece tonto por siempre Proverbio Chino

### **RESUMEN**

Teniendo en cuenta la concepción de error como vía de acceso al conocimiento del aprendizaje infantil, este estudio trata de describir el proceso de construcción ortográfica en la etapa de Educación Primaria y su relación con el lenguaje escrito (comparando niños con y sin dificultades lecto-escritoras). Se exponen las fases por las que atraviesan los alumnos en el desarrollo de la conciencia ortográfica y su evolución en contextos didácticos que atiendan a la diversidad.

# PALABRAS CLAVE

Conciencia ortográfica / índice ortográfico porcentual / proceso de construcción ortográfica / enfoque didáctico comunicativo.

#### **ABSTRACT**

Given that mistakes play a crucial part in developing knowledge of children, this study tries to describe the spelling constructive process in Primary Education, and its relation with writing composition, throw the comparative between pupils with difficulties in writing learning. This text shows the phases and evolution of child spelling in didactic context that attend diversity.

# **KEY WORDS**

Orthography conscience / percentage orthographic index / spelling constructive process / communicative didactic approach.

# 1. INTRODUCCIÓN

Los niños construyen el proceso ortográfico a través de las interacciones con los textos escritos, propios y ajenos, elaborando hipótesis que les permiten acercarse paulatinamente a su apropiación (Sarquis y Ansalone, 2005). Hoy sabemos que, aunque los niños no escriben de acuerdo con las normas ortográficas del español, el empleo que hacen de las grafías no es azaroso y que construyen una serie de ideas e hipótesis que determinan sus producciones escritas.

Tal y como afirma Matteoda (1998:69), los sujetos escolarizados advierten precozmente que la regularidad ortográfica no es reductible al principio alfabético y comienzan a elaborar hipótesis sobre el funcionamiento y las regularidades del sistema ortográfico, inaugurándose un proceso de progresiva comprensión de la convencionalidad en la escritura (Matteoda y Vázquez, 1990; Vaca, 1983). El niño aprende ortografía elaborando hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de la escritura y sobre las regularidades y relaciones que descubre en él (Camps et. Al., 1990).

La evaluación de la lengua escrita basada en la detección de faltas de ortografía tiene una larga tradición en la escuela. Esa concepción de error como un problema del alumno que debe superar, generalmente a fuerza de repetir ejercicios o con la memorización de unas normas, acompañada de la intervención sancionadora y correctora del profesor. Desde un punto de vista más constructivista aparece una nueva concepción de error, que no se entiende de modo negativo, sino que se concibe como un signo de un proceso de construcción, como indicio de un sistema que debe ser analizado para descubrir su lógica. Tal y como sostiene Kaufman (1999), el error ortográfico se convierte en fuente de información, de reconocimiento de los procesos de aprendizaje. Por tanto, la evaluación del error es el motor del aprendizaje y no puede estar situada solo al final del proceso como calificación del producto.

Es indudable que si nos piden que escribamos sin error, trataremos de limitar nuestra producción empleando palabras de cuya ortografía convencional estemos seguros y con oraciones sencillas. Con esta estrategia limitaremos el número de faltas, pero también la expresividad. La escritura no es un proceso espontáneo, sino que exige una constante revisión del texto producido; tal y como sostiene Salgado (1997), no se trata de que los aspectos ortográficos aparezcan como una pre-ocupación del escritor, sino como una post-ocupación (a través de la reflexión metalingüística, la revisión sistemática de los textos, etc.).

A andar se aprende andando, a hablar se aprende hablando y a escribir se aprende escribiendo. Cuando un niño está aprendiendo a hablar se le permite que, al principio hable como sabe, mientras se dialoga con él para que vaya avanzando y mejore; pero en la escritura, el método tradicional se empeña en dar primero los elementos técnicos, dominarlos a base de realizar multitud de ejercicios y más adelante incorporar las ideas o la organización discursiva (Caballero y Díaz, 2003). Siguiendo a L. E. Lahitte, esto no significa no hacer nada y dejar que escriba "baca" cuando quiere decir "vaca", sino saber por qué lo ha escrito mal (si nunca ha visto esa palabra, desconoce la norma ortográfica, no la sabe aplicar, ha sido un despiste...) y trabajar a partir del error (explicar la norma, ejercitarla en contextos comunicativos, pedirle que revise y se fije en su ortografía, etc.).

El proceso que implica el aprendizaje ortográfico está lleno de dudas, errores constructivos, hipótesis más o menos acertadas, etc. Siguiendo a Ferreiro y Teberosky (1979) y Salgado (1997), al principio los niños tratan de descubrir cómo funciona el código, pasando por una serie de etapas en la apropiación del sistema alfabético. Después comienzan a descubrir las irregularidades del sistema, comienzan a darse cuenta de que hay fonemas (Ej. /b/ o /x/) que pueden representarse con más de una letra (b-v, g-j), que hay letras (Ej. "c") que suenan diferente y pueden representar distintos fonemas (/k/ - /θ/), letras "mudas" como la "h", otras que son mudas a veces como la "u" ("gue, gui, que, qui"), etc. Es entonces cuando comienzan a aparecer las preguntas como ¿Se escribe con b o con v? ¿Va con la c de casa o con la de queso?... Este mismo proceso abarca también al aprendizaje de los signos gráficos y las tildes, cuando descubren su presencia y se preguntan si lleva o no acento, si se ponen o no interrogaciones, etc.

A partir del momento en que un niño en su descubrimiento alfabético pregunta si para un mismo sonido con qué letra va, ha nacido la conciencia ortográfica, es decir sabe que para ese fonema hay más de un grafema y que existen distintas situaciones en las que se utiliza uno u otro. Siguiendo a Salgado (1997), el riesgo de equivocarnos en la escritura de un vocablo o de un texto no radica en el conocimiento o desconocimiento que se tenga sobre el mismo, sino en la conciencia de la posibilidad de error. Cuando el alumno es consciente de la posibilidad de error busca información para poder subsanarlo, instrumentado dicha información, revisando y corrigiendo su propia escritura, lo que hace que logre un mayor conocimiento del código que le será útil en otras situaciones.

Durante la intervención educativa deberemos estar atentos a la conciencia ortográfica de nuestros alumnos, porque serán ellos mismos los que nos muestren de qué cosas son capaces de darse cuenta y cuáles son las otras que ni siquiera perciben por mucho que se lo repitamos. A veces la pregunta puede ser más importante que la respuesta, es decir, se deben generar dudas y cuestiones que desarrollen su aprendizaje sin suministrar informaciones y dar por hecho que lo entienden como nosotros (Salgado, 1997). Sin embargo, si este proceso se interrumpe, como viene sucediendo en muchas aulas, el miedo a preguntar y a cometer errores hace que los alumnos escriban menos, estén más desmotivados y tengan una baja autoestima. De este modo, el proceso se paraliza, no se pregunta más y comienza a escribir "como le salga". Además esta actitud se ve avalada por el contrato implícito en el que el alumno es el que "escribe" y el docente el que revisa, corrige y discute acerca de la ortografía (Cassany, 1993; Salgado, 1997).

El niño, una vez liberado del miedo a equivocarse, escribe y sabe que tendrá la oportunidad de buscar, de investigar y de aprender para acercarse a la convención gráfica; incluso, es posible que esté motivado para practicar aspectos en los que tiene dificultad. Por supuesto, considerando la ortografía como una post-ocupación (tras haber automatizado una

escritura alfabética adecuada), la revisión del texto lleva asociada la corrección, siendo una parte imprescindible de ella.

Teniendo en cuenta estos referentes y con vistas a mejorar la enseñanza de la ortografía, el objetivo que perseguía este estudio era describir el proceso de construcción ortográfica en la etapa de Educación Primaria y su relación con las dificultades en la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito (comparar alumnos con y sin dificultades en el lenguaje escrito en Educación Primaria).

# 2. METODOLOGÍA

Desde la Universidad de Castilla–La Mancha se desarrolló durante el curso 2003/04 un proyecto de investigación para la Atención de las Dificultades en la Alfabetización Inicial (ADAI), en la etapa de Educación Primaria, bajo la coordinación del Dr. Antonio Manjón – Cabeza, entonces catedrático del Departamento de Filología Hispánica y Clásica de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, hoy Facultad de Educación. Se intervino en varios centros docentes, con un taller semanal de una hora de duración donde se proponía usar el lenguaje escrito con una intención comunicativa, mientras reflexionaban sobre la norma alfabética del lenguaje. A lo largo de las sesiones se propuso usar diferentes tipos de textos (cartas, narraciones, listas, descripciones, fichas de investigación, entrevistas, invitaciones, carteles, etc. en torno a proyectos que les gustaran como los animales, el misterio, una exposición de cómics y juguetes, concursos, conocer un Toledo mágico y como ciudad de tres culturas…).

Dicha intervención consistía en ajustar la ayuda al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos mediante la interacción maestro-alumno. Las secuencias didácticas se desarrollaban en varios momentos: (1) diálogo en torno al tema o actividad, para ayudar al proceso de planificación del acto de escribir, generando ideas y organizándolas; (2) Se hacía la propuesta de escritura y lectura con intención comunicativa, usando el tipo de texto acordado y organizando a los alumnos (individual o grupalmente); (3) Desarrollo de la escritura por parte de los niños con la intervención del investigador, que les orienta y atiende sus dificultades actuando en su Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1979). Diálogo pedagógico y reflexión sobre las reglas y funciones del lenguaje, abriendo procesos de mejora en todos los ámbitos de la producción escrita.

Dentro de este marco de intervención se planteó una investigación sobre los procesos ortográficos. Se hizo un seguimiento de todos los casos, a través de la observación participante y el análisis de las producciones de los alumnos (Goetz y LeCompte,1998; Martínez, 2004; Kawulich, 2006).

La muestra estaba formada por 116 alumnos del primer y segundo ciclo de Educación Primaria (de 6 a 10 años), pertenecientes a seis colegios públicos de Toledo (San Lucas y María, Ángel del Alcázar, Escultor Alberto Sánchez, La Fuente, Tirso de Molina y Pedro Melendo García). Se distinguió entre:

- Un grupo experimental, con alumnado elegido por el profesorado por tener distintas dificultades relacionadas con el lenguaje escrito.
- O Un grupo control, con el mismo número de alumnos de la misma aula y que no tuviera dificultades explícitas en el dominio lecto-escritor.

Siguiendo diferentes aportaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986; Camps, et. Al. 1990; Matteoda y Váquez de Apra, 1990; Grundfeld, 1993; Tolchinsky, 1993; Salgado, 1997; Kaufman, 1999; Díaz y Manjón, 2004), se estableció una serie de fases por las que pasan los alumnos en el dominio ortográfico, para tratar de ver la evolución de la construcción ortográfica desde los periodos pertenecientes a la adquisición del principio alfabético, hasta la interiorización y aplicación de la normativa ortográfica. Se fijaron las siguientes etapas:

- 1. Diferenciada de la escritura (culebrilla, pseudoletras, cantidad y variedad de letras, etc.).
- 2. Etapa silábica (una letra por cada sílaba o golpe de voz; sin valor sonoro convencional cuando es una letra cualquiera y con valor sonoro convencional cuando corresponde generalmente la vocal-).
- 3. Transición silábico alfabética.
- 4. Alfabético inicial. Experimentación y descubrimiento: ortografía inventada y casual (aún aparecen omisiones, adiciones o inversiones de letras).
- 5. Alfabético medio. Breves conocimientos ortográficos: formulación de hipótesis más convencionales.
- 6. Alfabético convencional, con algunos conocimientos conceptuales del código (saberes normativos, conciencia de la posibilidad de error...) pero escasos conocimientos procedimentales (uso pragmático, búsqueda de información, estrategias de corrección...).
- 7. Conocimientos conceptuales y procedimentales: dominio y adecuación ortográfica. Nivel medio para su edad.
- 8. Conocimientos conceptuales y procedimentales: dominio y adecuación ortográfica. Nivel alto para su edad.

Teniendo como referencia a González (2001), se registró el índice porcentual ortográfico, que representa el porcentaje de error medio de las producciones analizadas, es decir, el número de fallos ortográficos que comete por cada cien palabras que escribe. Este indicador de rendimiento ortográfico global está recogido en las tablas de ortografometría:

$$O = TF$$
 (total de faltas) /  $CP$  (cantidad de palabras) x 100

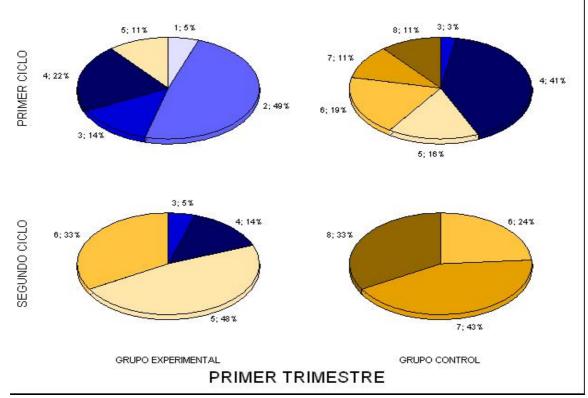
Se analizaron 6 producciones seleccionadas, contabilizando el número de errores y total de palabras, haciendo la media entre las dos pertenecientes a cada trimestre. González (2001) estableció como punto de corte para determinar un buen o mal rendimiento ortográfico en la Educación Secundaria Obligatoria un 10%, es decir, que el alumno que tiene más de un 10% de incorrecciones tiene problemas de ortografía y requiere atención específica. Siguiendo una progresión lógica hacia atrás y, teniendo en cuenta que en la etapa de E. Primaria están aprendiendo y construyendo la ortografía, se ha partido de la siguiente premisa:

INDICE PORCENTUAL ORTOGRÁFICO O = TF/CP x 100					
CICLO	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto		
3º ciclo E. Primaria	O = 30% o más	O = 10 - 30%	O = 10% o menos		
2º ciclo E. Primaria	O = 35% o más	O = 15 - 35%	O = 15% o menos		
1º ciclo E. Primaria	O = 40% o más	O = 20 - 40%	O = 20% o menos		

Para determinar en qué etapa se encontraba cada alumno, trimestralmente se analizaban sus producciones escritas y las anotaciones recogidas durante todo el proceso de intervención en hojas de registro y el diario de campo (actitud y comportamiento, mayores dificultades, comentarios y preguntas de los alumnos, etc.). Se estableció el índice ortográfico valorando el tipo de errores ortográficos cometidos, sus dudas o aportaciones durante las secuencias didácticas, etc. Todo se reflejó en informes individualizados para un análisis cualitativo (que fueron entregados a los maestros al final del curso). De forma complementaria se realizaron análisis estadísticos desde una perspectiva cuantitativa (Test ANOVA de Medidas Repetidas), para obtener una mayor fiabilidad en los resultados.

# 3. RESULTADOS

En el primer ciclo, al principio de curso, aproximadamente la mitad de los alumnos (49%) del grupo experimental se encuentra en una etapa silábica (2) y un 5% en una diferenciada, dos fases primitivas de la construcción del principio alfabético, mientras que no hay ninguno del grupo control en dichas etapas. Del grupo experimental, un 14% está en una fase de transición silábico – alfabética (3), frente al 3% del grupo control, así como un 22% que está en una etapa alfabética inicial (4) en contraste con el 41% del grupo control. El máximo nivel que se alcanza en el grupo experimental es el alfabético medio con un 11% -todos ellos situados en 2º de E. Primaria-, con menos errores de adiciones u omisiones, empleo acertado de las mayúsculas, estructuras mas coherentes y cohesionadas, etc., mientras que en el grupo control hay un 16%. El resto del alumnado del grupo control abarca el resto de categorías, con un 19% en una etapa alfabética convencional (5), con algunos conocimientos del código ortográfico pero poco pragmáticos, por Ej. cierta conciencia ortográfica de alternancia grafemática, una segmentación convencional, sin omisiones o sustituciones de letras, etc.; y un 11% en un dominio ortográfico medio, por Ej. pocos errores de mayúsculas y de alternativas gráficas, una coherencia y cohesión aceptables, etc.; y otro 11% en un dominio alto para su edad, por Ej. descubrimiento de la puntuación o de la acentuación, pocas repeticiones o faltas de concordancia, etc. (Gráfica 1).



Gráfica 1: Descripción gráfica del porcentaje de alumnos que están en cada etapa ortográfica en el primer trimestre

En el segundo ciclo, al inicio, aproximadamente la mitad de los alumnos del grupo experimental –un 48%- se encuentra en una etapa alfabética media (5), pero un 5% está en la transición silábico – alfabética (3) y un 14% en una fase alfabética inicial (4), es decir, todavía construyendo el principio alfabético, mientras que en el grupo control no hay ninguna de esas etapas. Del grupo experimental, el resto de los alumnos (33%) son alfabéticos convencionales, llegando a tener algunos conocimientos ortográficos, más conceptuales que procedimentales (6), frente al 24% del grupo control. El resto de los alumnos del grupo control parten de niveles más altos, repartidos entre un dominio ortográfico medio (43%) y uno alto para su edad (33%), por Ej. Empleo bastante adecuado de la puntuación o de la acentuación, buen uso de las alternativas gráficas b-v / h, utilización de elementos lingüísticos más sofisticados, etc. (Gráfica 1 y tabla 1).

ETAPA ORTOGRÁFICA	EJEMPLO DE ALUMNOS DE 1° E. P.
Etapas iniciales	
Diferenciada de la escritura	popo de la perier M
	Eugenio (C. P. La Fuente)
	Eugenio (C. F. La Fuente)
2. Etapa silábica	Ca ao
	Ángela (C. P. Escultor Alberto Sánchez)
3. Transición silábico – alfabética	2-3-04/BU LOSA la itero dias director  solo te 1ºB oseos anere Ma expresción de entete 130 MARZO
	-DONDE
	I ZAMATI
	Ismael (C. P. La Fuente)
Etapas intermedias	

4. Alfabética inicial - ortografía inventada y casual adics Manolo (C. P. La Fuente) 5. Alfabético medio. **Breves** conocimientos ortográficos Carlos (C. P. Pedro Melendo García) 6. Alfabético convencional con algunos conocimientos los puede a zen travesaras en la casas de Tolerlo escode cosas como livros le pección conceptuales pero pocos procedimentales<sup>3</sup> Cesar (C. P. San Lucas y María) Etapas superiores

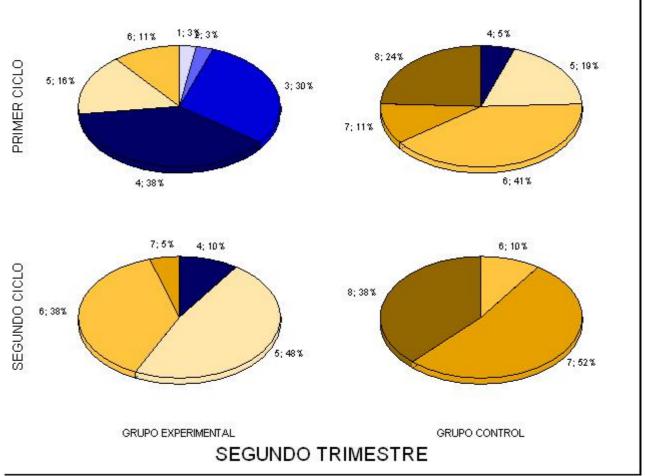
<sup>3</sup> Para determinar en qué fase estaba cada alumno no sólo se tenían en cuenta sus producciones, sino todo lo acontecido en el aula, pero sobre todo en las etapas 6 – 7 – 8 puesto que las diferencias son matices relacionados con los procedimientos e interacciones (autonomía al escribir, seguridad y confianza, preguntas y comentarios

Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 97-114

Disignation	
7. Dominio y adecuación ortográfica. Nivel medio para su edad  El Gramo cadicidache  Halois una ole un 6 nomo  ellanado cachicidache que  white en una queux muy  esquera avandonada donde  excondiar unteroro un did  alio de la cuerra y un  duende aparcecio se inican  amigo jugarcon para  siempe  Daniel (C. P. Escultor Alberto Sánchez)	
8. Dominio y adecuación ortográfica. Nivel alto para su edad  Excese una vez un duende que e metia casa por casa desordenava los libros de la libelistasa un dia se presonava de un niño que se tramaba para Pedro (C. P. Pedro Melendo García)	
Pearo II P Pearo Melendo Garcia)	

Tabla 1: Ejemplo de cada una de las etapas en 1º de Educación Primaria

Progresivamente, gracias a la mediación del profesorado y de la intervención en contextos comunicativos, los alumnos avanzan en el proceso de construcción ortográfica, situándose la mayoría en otras etapas. En el segundo trimestre, los porcentajes de alumnos del grupo experimental del primer ciclo que están en etapas previas a la alfabética disminuyen: solo un 3% en la diferenciada, un 3% en la silábica y un 30% en la transición silábico – alfabética. Por supuesto, en el grupo control ningún alumno está en estas etapas. En el grupo experimental el resto de fases aumenta su proporción, con un 38% de alumnos con un nivel alfabético inicial, un 16% con uno medio y un 11% con una etapa alfabética convencional, más abiertos a la ortografía (en el primer trimestre ningún alumno alcanzaba este nivel). Del grupo control disminuye el porcentaje de niños que son alfabéticos iniciales, de un 41% a un 5%, aumentando el resto de etapas, especialmente la alfabética convencional (pasa de un 19% a un 41%) y el nivel alto de dominio ortográfico, de un 11% a un 24% (Gráfica 2).

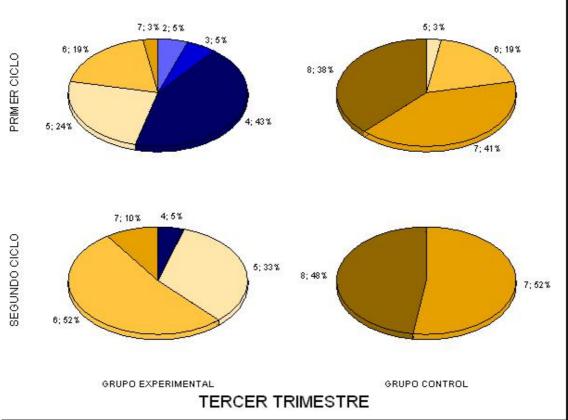


Gráfica 2: Descripción gráfica del porcentaje de alumnos que están en cada etapa ortográfica durante el segundo trimestre

En el segundo ciclo también se avanza: en el grupo experimental ya no hay ningún alumno en etapas anteriores a la alfabética, y se reduce también el porcentaje de los que están en la alfabética inicial, de un 14% a un 10%; el resto de niveles sigue por el estilo, pero existen alumnos con una nueva etapa: un 5% con un dominio ortográfico medio para su edad. En el grupo control disminuye el porcentaje de alumnos que está en la etapa 6, de un 24% a un 10%, en beneficio de las otras dos etapas más avanzadas, distribuyéndose en un 52% de alumnos en un nivel de dominio ortográfico medio y un 38% en uno alto para su edad (Gráfica 2).

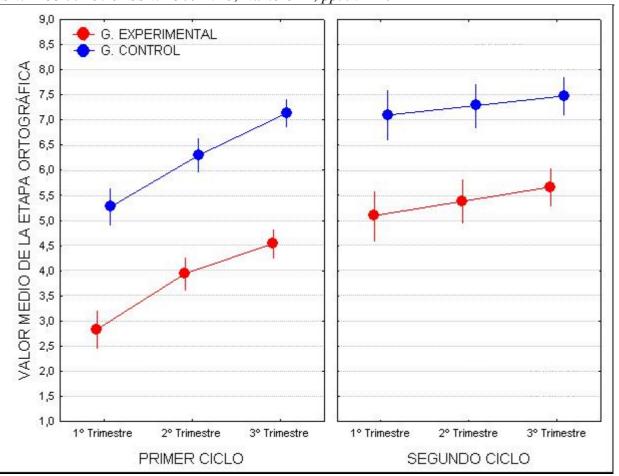
Al finalizar el curso, la evolución ortográfica es patente. En el primer ciclo, por ejemplo, los porcentajes de alumnos del grupo experimental en etapas previas a la alfabética disminuyen: no existe ninguno en una fase diferenciada, solo un 5% en la silábica y otro 5% en la transición silábico – alfabética. Por supuesto, en el grupo control ningún alumno está en estas etapas. En el grupo experimental el resto de fases aumenta su proporción, con un 43% de alumnos con un nivel alfabético inicial, un 24% con uno medio, un 19% con una etapa alfabética convencional, más abiertos a la ortografía (en el primer trimestre ningún alumno alcanzaba este nivel) y un 3% que llega a un dominio ortográfico medio para su edad (en el primer y segundo trimestre no había nadie). Del grupo control desaparece el porcentaje de niños que son alfabéticos iniciales y disminuye el de las etapas alfabéticas medias (3%) y convencionales (19%), aumentando el resto de niveles, el nivel de dominio ortográfico medio (41%) y el alto para su edad (38%), en el primer trimestre eran un 11% respectivamente (Gráfica 3).

En el segundo ciclo también se avanza: en el grupo experimental ya no hay ningún alumno en etapas anteriores a la alfabética, y se reduce también el porcentaje de los que están en la alfabética inicial de un 14 en el primer trimestre, un 10% en el segundo a un 5% en el tercero; la etapa alfabética convencional aumenta (33% - 38% - 52%) y también el dominio ortográfico medio para su edad (0% - 5% - 10%). En el grupo control desaparece el porcentaje de alumnos que están en la etapa 6, repartiéndose entre las otras dos etapas más avanzadas, alumnos en un nivel de dominio ortográfico medio (43 - 52 - 52%) y en uno alto para su edad (33 - 38 - 48%) (Gráfica 3).



Gráfica 3: Descripción gráfica del porcentaje de alumnos que están en cada etapa ortográfica en el tercer trimestre

Es evidente la progresión del alumnado en la adquisición y desarrollo de la lengua escrita, con mayor dominio ortográfico según avanza el curso. Pero, para comparar realmente la evolución del grupo experimental y del grupo control por ciclo se realizó un análisis ANOVA de medidas repetidas, donde se refleja dicha evolución, más notable en el primer ciclo porque parten de etapas del proceso ortográfico más primitivas. Ciertamente, avanzan tanto los alumnos del grupo experimental como los del grupo control, cada uno en función de sus posibilidades. Por Ej.: un niño que comienza en una fase silábica no va a llegar a tener un dominio ortográfico alto para su edad, pero sí ha podido llegar a un nivel alfabético convencional, con una mayor conciencia ortográfica. (Gráfica 4).



Gráfica 4: Evolución gráfica del porcentaje de alumnos que están en cada etapa ortográfica a lo largo del curso

#### 4. DISCUSIÓN

Tal y como se aprecia en los resultados, los alumnos del grupo experimental están en etapas más primitivas del proceso de construcción ortográfica que los del grupo control (en el primer ciclo, etapas pertenecientes a la adquisición del principio alfabético). Esto se vincula a que el grupo experimental tiene un índice ortográfico porcentual mayor que el grupo control en ambos ciclos (mayor porcentaje de error).

Existe un progreso en las etapas ortográficas de todos los alumnos, dentro de los contextos comunicativos que se ofrecen y, en parte, gracias a las intervenciones educativas personalizadas. El grupo experimental del primer ciclo avanza en las primeras etapas (1 - 4), correspondientes a la construcción del principio alfabético, mientras que el resto se mueve en torno a las demás (4 - 8). Esta evolución está relacionada con la disminución en el índice ortográfico, que es mayor en el grupo experimental que en el control en todos los cursos. No hay nadie que no progrese, en mayor o menor medida y esto es debido a múltiples factores escolares y socio-familiares, pero sobre todo al enfrentarse al proceso de escritura en un contexto comunicativo y motivador.

Los sujetos escolarizados advierten precozmente que la regularidad ortográfica no es reductible al principio alfabético y comienzan a elaborar hipótesis sobre el funcionamiento y las regularidades del sistema ortográfico, inaugurándose un proceso de progresiva comprensión de

la convencionalidad en la escritura (Vaca, 1983; Matteoda y Vázquez de Apra, 1990; Matteoda, 1998; Kaufman, 1999).

El trabajo que hacen los niños para aproximarse a la complejidad de la representación escrita nada tiene que ver con la memorización de reglas ortográficas, ni con la repetición reiterada de una palabra para aprender cómo se escribe, sino con un esfuerzo conceptual por comprender como funcionan los distintos elementos de la escritura (Díaz C., 1996). El niño aprende ortografía elaborando hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de la escritura y sobre las regularidades y relaciones que descubre en él (Camps et. Al., 1990).

Actualmente no hay establecida una evolución psicogenética de la ortografía en grandes etapas, una vez el niño domina el principio alfabético tenemos pocos datos acerca de cómo procesan los alumnos las convenciones ortográficas de la escritura. Lo que está claro es que en el proceso de construcción ortográfica influye el conocimiento que se tenga del código escrito, por tanto empieza con la adquisición del sistema alfabético.

Los resultados revelan que todos los alumnos evolucionan en dicho proceso de construcción, tanto los alumnos del grupo experimental, como los del grupo control. A lo largo de todo el periodo de intervención se registró un progreso relevante, en algunos casos dentro de una misma etapa y en la mayoría pasando a las siguientes etapas. Evidentemente, este avance no se ha producido exclusivamente por la intervención realizada, porque también influyen otros factores como la familia, los docentes, etc. Pero se puede establecer que en un contexto comunicativo (en el que se les reconoce como escritores capaces y se actúa en su zona de desarrollo próximo favoreciendo el conflicto cognitivo) estos niños han evolucionado y mejorado en muchas de sus competencias relacionadas con el lenguaje escrito, incluida la ortográfica (Díaz, 2010; Díaz y Manjón, 2010).

Una cuestión interesante es que la selección hecha por el profesorado de los alumnos del grupo experimental, fundamentalmente del primer ciclo. El hecho de que casi todo el grupo experimental -solo un 11% está en un nivel alfabético medio- estuviera inicialmente en fases previas a la convencional indica que los maestros suelen identificarlo como "problemático", en parte por su desconocimiento de los niveles por los que pasan los niños en el proceso de alfabetización, normales cuando se aprende a escribir y se descubre la combinatoria alfabética (Díaz, 2007).

El progreso ortográfico, directamente relacionado con otras competencias lingüísticas (nivel de coherencia y cohesión, adecuación al contexto y al tipo de texto, etc.), ha sido bastante relevante en ambos ciclos, aunque parezca más patente en el primero, porque parten de etapas más primitivas. Por ejemplo, el grupo experimental del primer ciclo al inicio de la intervención abarca las 5 primeras etapas, con una mayoría del 49% en una etapa silábica, mientras que al terminar disminuye mucho ese nivel silábico a un 5% y la transición silábico – alfabética de un 14 a un 5%, así como desaparece el nivel no diferenciado, en beneficio del aumento del alfabético medio (de un 11% a un 24%) y apareciendo nuevas etapas como la 6 con un 19% y la 7 con un 3%. Con el grupo control sucede algo similar, durante el primer trimestre los alumnos se reparten entre las etapas de la 3 a la 8, es decir, bastante heterogeneidad de niveles, pero al llegar al tercer trimestre desaparecen los poquitos (3%) que había en la transición silábico – alfabética y el 41 % del nivel alfabético inicial, tal y como disminuye el alfabético medio de un 16% a un 5%, consecuentemente aumentan las otras más avanzadas, siendo especialmente relevantes los dominios alfabéticos medio y alto para su edad, con un 41% y un 38%, respectivamente.

A partir del momento en que un niño en su descubrimiento alfabético pregunta para un mismo sonido con qué letra va, ha nacido la conciencia ortográfica, es decir sabe que para ese fonema hay más de un grafema y que existen distintas situaciones en las que se utiliza uno u otro (Salgado, 1997). Este salto cualitativo (que es uno de los que más cuestan en el proceso ortográfico) se produce al entrar en las etapas 5 y 6, donde el alumno va siendo más consciente de las posibilidades de error y experimenta con la ortografía (prueba a escribirlo de distintas formas, duda y pregunta, busca información en carteles o en los trabajos de otros compañeros...). Poco a poco, según avanza su conocimiento normativo, sus recursos para resolver problemas ortográficos y su seguridad como escritor, entra en un dominio medio o incluso puede llegar a uno alto para su edad, anticipando cuestiones ortográficas que se prevén para otros cursos.

Esta diversidad de niveles de partida y de llegada, confirma la necesidad de una atención diferenciada basada en metodologías interactivas, no a través de planteamientos homogeneizadores que presuponen que todos los alumnos deben seguir un mismo ritmo y aprender las mismas cosas a la vez (Díaz, 2010; Díaz y Manjón, 2010). La mecánica repetitiva del enfoque transmisivo: "la hora de ortografía", en la que siempre se explica una norma, se hacen ejercicios normalmente similares y monótonos, algún dictado para detectar faltas de ortografía y la copia reiterada de las mismas... no atiende la diversidad, porque habrá alumnos a los que dicha norma no les diga nada porque no está dentro de su Zona de Desarrollo Próximo, otros que no asimilarán las faltas ortográficas que cometen porque no entienden bien por qué se producen, etc. (Díaz, 2008). La didáctica de la ortografía requiere otra visión del proceso de enseñanza - aprendizaje, que tal y como sostiene Landa (2005) se traduce en fomentar que disfruten escribiendo y en afrontar, más tarde, la corrección de lo escrito, la relectura, autocrítica reflexiva y reescritura de lo que se han imaginado y escrito.

#### 5. CONCLUSIÓN

El proceso que implica el aprendizaje ortográfico está lleno de dudas, errores constructivos, hipótesis más o menos acertadas, etc., tratando de descubrir cómo funciona el código y su mejor empleo. En esta investigación, teniendo en cuenta los aportes de los diferentes autores mencionados hasta ahora, se utilizó la siguiente clasificación para determinar el nivel de los alumnos en el proceso de construcción ortográfica, resultando útil para comprobar la evolución de la competencia ortográfica.

- 1. Etapa diferenciada de la escritura.
- 2. Etapa silábica (sin y con valor sonoro convencional).
- 3. Etapa de transición silábico alfabética.
- 4. Alfabético inicial. Experimentación y descubrimiento: ortografía inventada y casual (aun cometen errores de omisión de letras, de hiposegmentación, etc.).
- 5. Alfabético medio. Breves conocimientos ortográficos— formulación de hipótesis más convencionales.
- 6. Alfabético convencional, con algunos conocimientos conceptuales del código (saberes normativos, conciencia de la posibilidad de error...) pero escasos conocimientos procedimentales (uso pragmático, búsqueda de información, estrategias de corrección...).

- 7. Conocimientos conceptuales y procedimentales: dominio y adecuación ortográfica. Nivel medio para su edad.
- 8. Conocimientos conceptuales y procedimentales: dominio y adecuación ortográfica. Nivel alto para su edad.

#### Referencias bibliográficas

- CAMPS, A. et. Al. (1990): La enseñanza de la ortografía. Barcelona: Graó.
- CABALLERO, M. A. y DÍAZ, M. R. (2003): El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial. Docencia e Investigación, 2ª época nº 13, 37 61
- CASSANY, D. (1993): Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.
- DÍAZ, C. (1996): Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 1, n° 1, enero junio, 70 -87.
- DÍAZ, M. R. y MANJÓN CABEZA, A. (2004): Filogenia y Ontogenia de la escritura. Docencia e Investigación, 2ª época nº 14, 21 48.
- DÍAZ, M. R. (2007): Atención a las dificultades en la alfabetización inicial de la población inmigrante en el primer ciclo de educación primaria. Docencia e Investigación, 2ª época nº 17, 39 69.
- DÍAZ, M. R. (2008): Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la Ortografía. Docencia e Investigación, 2ª época nº 18, 49 78.
- DÍAZ, M. R. (2010): Beneficios de la revisión en la didáctica de la ortografía. Revista Bordón, 62 (4), 81 94.
- DÍAZ, M. R. y MANJÓN, A. (2010): Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. Docencia e Investigación, 20, 87 124.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1986): La alfabetización en proceso. El proceso de alfabetización. México: Bibliotecas Universitarias.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1998). Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. España: Morata.
- GONZÁLEZ, F. (2001): Didáctica y evaluación cuantitativa de la ortografía española en E. S. O. Ponencia CIVE. Extraído el 15 de enero de 2004, de
- www.cibereduca.com/temames/ponencias/julio/p84/p84.htm
- GRAVES, D. (1983): Didáctica de la escritura. Madrid: Morata.
- KAUFMAN, A. M. (1999): Alfabetización temprana... ¿y después? Buenos Aires: Santillana. Fundamentalmente el capítulo 5: ¿Es posible enseñar ortografía desde una perspectiva constructivista?
- KAWULICH, B. B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), Art. 43, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430.
- LAHITTE, L. E. (Ct): ¿Siente que la ortografía es en su vida un dolor de muelas? Extraído el 28 de septiembre de 2005, de

- http://orbita.starmedia.~constructivismo/ortografia.htm
- MARTÍNEZ, M. (2004). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas
- MATTEODA, M. C. y VÁZQUEZ DE APRA, A. (1990): Concepciones infantiles acerca del sistema ortográfico. Temas de Psicopedagogía, 4, 77 95.
- MATTEODA, M. C. (1998): Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema. Textos en contexto, p. 61 84.
- SALGADO, H. (1997): Aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura. Buenos Aires: Aique.
- SARQUIS, B. y ANSALONE, C. (2005): La ortografía, de princesa a cenicienta (La hermana olvidada en la enseñanza de la lengua). Escuela Normal Superior. Proyecto Integra. Maestros con TIC's.
- TOLCHINSKY, L. (1993): Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona: Antrophos.
- VACA, J. (1983): Ortografía y significado. Lectura y Vida, año 4 nº 1 marzo, 4 9.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona: Edit. Crítica.

#### **AGRADECIMIENTOS**

Este artículo está basado en la tesis doctoral de la autora "Didáctica de la Ortografía desde un enfoque comunicativo: procesos de mejora y construcción ortográfica en Educación Primaria", dirigida por el Dr. Antonio Manjón Cabeza Cruz, en la U.C.L.M. y financiada por una beca predoctoral de la Junta de Comunidades de Castilla - La Mancha.

En esta investigación fue esencial la colaboración del equipo directivo y el profesorado de los seis centros docentes implicados.

Docencia e Investigación, Año 2 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 234	XXXVII Enero/Diciembre, 2012 0-2725, Número 22, pp. 97-114

Recibido: 08-03-12 / Revisado: 10-10-12 Aceptado: 23-12-02 / Publicado: 12/-01-13

### La participación del alumnado de magisterio en la construcción de un entorno virtual de aprendizaje. Análisis a partir del grupo de discusión

The participation of students on education teaching in the construction of a learning management system. Analysis based on a discussion group

Andrés Payà Rico (Andres.Paya@uv.es)
Universitat de València
Piedad Sahuquillo Mateo (Piedad.Sahuquillo@uv.es)
Universitat de València

#### **RESUMEN**

El presente artículo parte de la convicción de que resulta indispensable conocer en qué medida la implicación del alumnado en el proceso de construcción de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) puede favorecer el perfeccionamiento de dicha herramienta así como el aprendizaje de los estudiantes. En concreto, se profundiza en el proceso de aprendizaje vivido por estudiantes de la titulación de Magisterio de la Universidad de Valencia que participan activamente en la construcción de un EVA en la asignatura Historia de la Escuela. Para ello, a nivel metodológico, hemos utilizado el grupo de discusión como técnica cualitativa que nos permite llegar a obtener material cualitativo sobre sus percepciones, intereses, motivaciones, opiniones y actitudes en relación con los entornos virtuales, sus posibilidades de uso así como sus implicaciones para el aprendizaje de nuestros estudiantes. A partir de la percepción de nuestros estudiantes llegamos a interesantes conclusiones en relación con los espacios virtuales de aprendizaje, lo cual nos permite, entre otras cosas, establecer criterios de mejora así como otras categorías esenciales para el diseño final del EVA y su aplicación en el entorno universitario. Todo ello con el fin de optimizar el aprendizaje de nuestro alumnado y su desarrollo competencial como futuros maestros y maestras.

**PALABRAS** CLAVE: entorno virtual de aprendizaje, participación de los estudiantes, patrimonio educativo, grupo de discusión.

#### **ABSTRACT**

The present work arises from the conviction on the essential need to inform to what extent the students involvement in the construction of a Learning Management System (LMS), can help to improve its functioning and the learning of the students. Specifically, it deeps on such learning process of the students on Primary Education Teaching in the University of Valencia, who are actively participating on the LMS for the "History of the School" course. In order to do so, on a methodological level, we have develop the discussion group. This qualitative technic permits to obtain qualitative material around their perceptions, interests, motivations, and attitudes related to LMS, as well as its possibilities of use and its implications for the learning process. Thenceforth, we have founded interesting conclusions concerning the LMS which are, among other possibilities, allowing us to stablish criteria to improve and develop new categories for the final LMS design, and its implementation in the university context. The whole intervention aim is to optimize the learning process of our students, and their development of competences as future teachers.

**KEY WORDS:** Learning Management System, student participation, education heritage, discussion group.

### 1. DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE UN EVA PARA EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO EDUCATIVO. UN PROYECTO COMÚN.

El trabajo que presentamos se incardina en un proyecto de investigación más amplio realizado en la Universidad de Valencia<sup>4</sup> cuyo objetivo es la construcción de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio educativo<sup>5</sup> como espacio de dimensión pública. Se pretende, por tanto, compartir, construir, vivenciar el patrimonio (Payà, 2010) entendiendo el contexto universitario como espacio idóneo para servir de motor a futuras iniciativas. Para ello se crean y recrean oportunidades para el estudio del mismo así como para su uso por parte tanto de los estudiantes como de los docentes de historia de la educación en el marco de un entorno virtual orientado al aprendizaje.

El momento actual impone, entre otros, un gran desafío a cualquier proyecto educativo que pretenda verdaderamente desarrollar las competencias necesarias para la vida personal y profesional. Tanto la alfabetización digital como la voluntad de reducir la brecha digital exige, al menos, saber y reconocer que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son instrumentos potenciales para el crecimiento científico, cultural y económico de los individuos y sus sociedades. Integrar las TIC al proceso educativo sirve como apoyo a la docencia y proporciona al proceso de enseñanza—aprendizaje las herramientas necesarias para que el alumnado no sólo trabaje a su propio ritmo como una respuesta positiva a la enseñanza a través de la tecnología, sino que también se fomenta el trabajo colaborativo (Martín, Domínguez y Paralela, 2011) que proporcionan los entornos virtuales de aprendizaje que son verdaderas comunidades (Leguizamón et al, 2000).

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> "Diseño y elaboración de un Espacio Virtual de Aprendizaje para el estudio del patrimonio educativo" UV-INV-AE11-40751, cuyo equipo de investigación está compuesto por Andrés Payà (Investigador Principal), Pablo Álvarez, Piedad Mª Sahuquillo y Ana Ancheta.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> http://www.patrimonioeducativo.es

En este sentido, en la sociedad del conocimiento (Mababu, 2002) el uso de las TIC y las plataformas virtuales de aprendizaje son herramientas muy poderosas y efectivas para todos los niveles educativos. Fundamentalmente porque contribuyen a mejorar el rendimiento educativo a través de la interacción, así como a reducir la brecha digital, y a través de los EVA permite la interacción entre docentes y alumnos y entre pares despertando el interés que es el motor que permite aprender de manera atractiva e interactiva. El reto es integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Payà y Álvarez, 2012) y para ello nuestro proyecto contempla como estrategia primordial la implementación de un entorno virtual de aprendizaje para el patrimonio educativo (Lazcano, 2008) en la que estén involucrados todos los agentes de la comunidad educativa, uniendo esfuerzos para contribuir a mejorar el aprendizaje de los usuarios. En definitiva, este EVA permite recoger contenidos auténticos, actividades, proyectos, tutorías online, comunicación sincrónica y asincrónica, que faciliten aprender sobre la historia de la educación y el patrimonio educativo en cualquier espacio desde la práctica (Álvarez y Payà, 2012). Todo ello con el fin de crear una verdadera comunidad virtual de aprendizaje (Bautista, Forés y Borges, 2006).

En este sentido, entendemos que un EVA no es únicamente una solución técnica sino que forma parte del planteamiento pedagógico de enseñanza-aprendizaje que pretende dar respuesta a las exigencias del contexto web 2.0 (Ávila, 2010; Cabero, 2009): el alumnado como centro del proceso, interactividad, comunicación, participación, colaboración, etc., teniendo presente la potencialidad que encierran los entornos virtuales en pro de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje (Bosco y Rodríguez, 2008). Junto a esto, hemos querido poner en evidencia su labor investigadora en la medida en que tanto discentes como docentes pueden participar activamente del proceso al tiempo que analizar los resultados que a través de dichos entornos se obtienen.

Actualmente, el proyecto se encuentra en la fase de pilotaje en la medida en que nos encontramos estudiando qué han experimentado los estudiantes tras su implicación en esta dinámica durante todo un cuatrimestre. A partir de los resultados que aquí presentamos se ha procedido a la configuración e implementación definitiva del entorno on-line. Para ello, ha sido necesario crear una plataforma web en la que existen tres bloques diferenciados: recursos, propuestas o actividades y un espacio de interacción.

- 1) **Recursos**: de un lado contamos con un metabuscador que unifica en una sola búsqueda los resultados devueltos en diferentes catálogos, bibliotecas y archivos de varios institutos históricos españoles. Del mismo modo, el EVA cuenta con un canal propio de *Youtube* con infinidad de videos, películas y documentales sobre patrimonio educativo, historia de la escuela e historia de la educación; así como de un amplio abanico de recursos bibliográficos para profundizar sobre las materias mencionadas. Por último, está disponible un mapa histórico-educativo con enlaces a las distintas páginas de patrimonio educativo y museos pedagógicos de las comunidades autónomas, en el que se centralizan todas las iniciativas al respecto existentes en España.
- 2) Propuestas didácticas o actividades: en esta segunda sección del EVA, se cuelgan en la web las actividades elaboradas por el propio alumnado a modo de unidades didácticas sobre el patrimonio educativo dirigidas a las distintas etapas educativas de infantil, primaria, secundaria y educación superior. Para ello, se ha creado una página de administración desde la que se posibilita la edición, re-construcción y re-elaboración de actividades

3) **Espacio de interacción**: se trata de un blog en el que los usuarios puedan ir haciendo propuestas o comentarios sobre los diferentes hilos o posts que propongan sus administradores. Asimismo, el empleo y constante actualización de diferentes perfiles en las redes sociales (*Twitter*, *Facebook* y *Tuenti*) permiten el contacto y participación con los estudiantes, muy familiarizados con el uso y las potencialidades de comunicación de las mismas.



Fig. 1: Página de inicio de http://www.patrimonioeducativo.es

En concreto, el EVA se ha gestado como un espacio que cuenta con enlaces a varios recursos recomendados, temas, archivos, tareas, actividades de aprendizaje, etc. y que, a su vez, invita al usuario a participar en foros (Iglesias, 2012), chats, tablones, etc. como elementos de comunicación tanto asincrónica como sincrónica. De este modo, se ha pretendido crear itinerarios de comunicación que contribuyan a la construcción del conocimiento por parte de los participantes. Junto a esto, todo el proceso que acontece en torno a la plataforma propicia tanto la aparición de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje como el cultivo de la curiosidad y voluntad de participación activa en dicho proceso. Además, también se contribuye a la adquisición de competencias histórico-educativas vinculadas al uso de las TIC y su papel en el aprendizaje (Payà et al., 2011). Mediante la selección, estructuración, síntesis, etc. de contenidos que los alumnos llevan a cabo se ponen en marcha estrategias de aprendizaje de alto nivel que les ayuda a comprender la necesidad de poner en marcha procesos metacognitivos (Gargallo, 2000). Así pues, entendemos necesario remarcar la importancia de los postulados vygotskyanos en la medida en que nuestros alumnos se encuentran desarrollando su nivel de desarrollo potencial en el ámbito de las TIC, tratando de ayudar a nuestros estudiantes a través del EVA a interiorizar y hacer crecer sus aprendizajes (Sevillano, 2009).

# 2. EL GRUPO DE DISCUSIÓN COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA PARA LA RE-CONSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO

El grupo de discusión ha sido la técnica empleada en nuestro caso con el objetivo de obtener un panorama ilustrativo, y al mismo tiempo suficientemente enriquecedor, que permita profundizar en cuestiones de interés tanto para la docencia como para la investigación (Zapatero et al. 2012; Durán, 2009; Mayorga y Tójar, 2003). La metodología empleada nos ha permitido obtener gran cantidad de información, conociendo las percepciones y experiencias vividas por los estudiantes. Todo ello procurando que el investigador-entrevistador interviniera lo menos posible de forma que los participantes han cobrado total protagonismo en el proceso. Mediante la puesta en marcha de nuestro planteamiento metodológico hemos pretendido que los participantes hiciesen "el esfuerzo de presentarse al otro y de intentar persuadirlo" (Callejo, 2001: 80). Todo ello desde un "clima de naturalidad en el que los participantes son influidos por, e influyen en, el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida real" (Krueger, 1991: 35).

Consideramos que un grupo de discusión es un grupo especial, con un objetivo claramente delimitado y características concretas, que negocia y construye el significado que otorga a distintas expresiones y signos. Los marcos de interpretación de los sujetos dotan de sentido y contenido a lo expresado. Se trata pues de un diálogo previamente planificado que ha sido configurado para conseguir información de un ámbito concreto, creando para ello un clima relajado y distendido. Así pues, el grupo de discusión es un medio, una vía para conocer y analizar una realidad en profundidad (Sarmiento y Martínez, 2005). Las personas que participan en él van construyendo el diálogo y ofreciendo al investigador información concreta, rigurosa, enriquecida con sus percepciones y opiniones en relación con aquello que consideran más importante de la pregunta que les ha sido planteada.

#### Diseño del grupo de discusión y muestra

En relación con el diseño del grupo de discusión, cabe señalar que éste ha atendido a diversos atributos que entendíamos relevantes para nuestra investigación. Así, seleccionamos propositivamente la muestra con la que íbamos a trabajar, atendiendo a las siguientes características: participación en la construcción y pilotaje del EVA (diseño de materiales, participación en la redes sociales, uso de los recursos disponibles, etc.); alumnado de segundo curso de Magisterio que se encuentran estudiando la asignatura *Historia de la Escuela*; y desconocimiento previo del guión a abordar en la sesión de grupo de discusión (Mena y Méndez, 2009). Los miembros que han participado voluntariamente, si bien compartían las características antes señaladas también se caracterizaban por la heterogeneidad del grupo en la medida en que cada uno de ellos entendía de modo diferente su participación, su experiencia de aprendizaje, sus percepciones, sus aspiraciones, etc. Se llevó a cabo un muestreo intencional donde el principal criterio era que fueran alumnos y alumnas de la asignatura y usuarios del EVA.

El grupo de discusión quedó configurado por un total de 10 participantes, el moderador y el investigador. Era muy importante que el tamaño del grupo permitiese dar oportunidad a todos de plantear sus enfoques y puntos de vista pero, también, que reflejase la diversidad existente en los planteamientos (Krueger, 1991, 33). Como ya se ha señalado, el grupo de discusión se realizó en la asignatura de *Historia de la Escuela*, en concreto en el grupo 2G de los Grados de Maestro Educación Infantil y Maestro educación primaria del curso académico 2011-2012. El espacio físico utilizado fue el *Seminario /Museo de Historia de la Escuela* de la Facultad de Magisterio

de la Universitat de València. Uno de los autores de este trabajo actuó como moderador y otro como investigador propiamente dicho. Cada participante contaba con un identificador numérico del 1 al 10 para la transcripción posterior.

Llegados a este punto podemos comprender que, en nuestro estudio, hemos entendido el grupo de discusión como técnica de investigación cualitativa; no como finalidad en sí mismo sino sí como técnica que permite obtener información de gran valía. En nuestro caso, esta información ha arrojado luz sobre aspectos fundamentales de los EVA que impregnan tanto el discurso social como académico (Giménez et al., 2009). Pero, sobre todo, ha sido de gran utilidad para la construcción y mejora del entorno virtual que los alumnos utilizarán a partir del curso próximo y para la elaboración de principios y criterios que orientarán nuestra labor docente e investigadora (Poleo, 2011).

Por lo que respecta a las fases que se han seguido en nuestro estudio, las principales son las que a continuación se detallan:

- a) Diseño de los objetivos
- b) Bosquejo y reflexión en torno a las preguntas a realizar en el grupo de discusión
- c) Selección definitiva de las preguntas. Elaboración del guión
- d) Selección de los miembros del grupo de discusión
- e) Determinación de la persona moderadora y entrenamiento. Estilo de entrevista.
- f) Escenario espacio-temporal en que se desarrollará el grupo de discusión.
- g) Implementación del grupo de discusión
- h) Transcripción de la información obtenida
- i) Análisis de los resultados
- i) Conclusiones y propuestas

#### Recogida de información

En nuestro estudio, el diálogo interactivo del grupo de discusión estuvo guiado por 5 grandes preguntas generales, totalmente abiertas, a las que los participantes iban dando respuesta a través del diálogo construido. Desde el principio, se advirtió al coordinador de la importancia de no interferir en las respuestas de los alumnos, si bien en algunos casos se le ofrecían pistas para explotar al máximo las potencialidades de cada pregunta. Las preguntas marco que guiaron nuestra labor investigadora fueron las siguientes:

- 1. ¿Qué apartados debe tener, o no, el Entorno Virtual de Aprendizaje? ¿Qué podemos añadir a lo que ya hay?
- 2. ¿Qué te gustaría poder hacer, y qué no te gustaría hacer, en mayor medida en el EVA?
- 3. ¿Qué crees que se espera de ti como estudiante en el EVA?
- 4. ¿Cómo es la relación con el profesor como gestor del EVA?
- 5. ¿Cuál sería tu grado de satisfacción con los aprendizajes que has desarrollado a partir del EVA?

Por lo que respecta al proceso seguido para la recogida de información, tratamos de establecer una sesión a la que todos los alumnos y alumnas participantes pudieran acudir sin periudicar sus clases. Asimismo, contamos con una meda redonda amplia que permitió que todos se sintieran partícipes del diálogo con facilidad y en un ambiente distendido. Con el fin de registrar toda la información posible, el investigador utilizó una cámara digital que permitía grabar imagen y sonido de forma que, posteriormente, la comunicación no verbal pudiera también tenerse en cuenta. Esta persona estuvo presente en el aula pero haciendo uso de la técnica de "mosca en la pared", sin participar del diálogo. Sobre el papel del moderador en el desarrollo del grupo y la recogida de información, cabe destacar que se ciñó a introducir el diálogo y guiar la conversación cuando fue necesario, apoyándose para ello en las pautas previamente establecidas. Se trataba de actuar como motor, ofreciendo las cuestiones a tratar como de sumo interés y procurando que todos se implicaran. Así, su labor se sustentaba en la idea de ser lo menos directivo posible si bien esto resulta verdaderamente complejo en el transcurso del grupo de discusión ya que su presencia o incluso sus silencios pueden interpretarse como cierta autoridad ejercida (Callejo, 2001). Resulta fundamental que el coordinador no presione para el consenso sino que se centre en la comprensión de la dinámica del grupo y de sus procesos mentales de modo que todo ello favorezca la producción de ideas en relación con un ámbito o tema concreto.

## 3. ALGUNAS CONCLUSIONES Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS. LA PERSPECTIVA DISCENTE.

Tras la recogida de información, tal y como ya planteábamos, se procedió a su análisis ya que el discurso necesita ser dotado de sentido en el contexto concreto de la investigación, de los objetivos perseguidos. Así, para el análisis al que sometimos la información respetamos los pasos mínimos que deben darse ante investigaciones de este tipo: transcripción de la información (fundamental para no desvirtuar las aportaciones de los participantes), sistematización de categorías, análisis descriptivo y análisis interpretativo. El uso del procesador Atlas-Ti nos permitió analizar la información obtenida con gran detalle. Con el fin de analizar dicha información, el equipo de investigación estableció un total de 7 categorías:

- a) Características y estructura del EVA (CEVA)
- b) Razones para usar el EVA (REVA)
- c) Posibilidades educativas del EVA (PEVA)
- d) Dificultades para usar el EVA (DEVA)
- e) El EVA como herramienta de evaluación y aprendizaje (HEVA)
- f) Las redes sociales y el EVA (RSEVA)
- g) Competencias fundamentales que se pueden desarrollar a través del uso del EVA (CFEVA)

Si bien es cierto que la transcripción y uso de citas textuales de los participantes nos permitió una primera aproximación descriptiva, también lo es que el análisis interpretativo nos ayudó a alcanzar un nivel más profundo de comprensión, de interacción, de "negociación sobre lo que se puede decir y lo que queda bajo una especie de pacto de silencio" (Callejo, 2001, 154). En realidad, hemos podido llegar mucho más allá que su hubiéramos utilizado otras técnicas de recogida de datos como el cuestionario o la entrevista. Atendiendo a resultados específicos, cabe

señalar que al preguntar a nuestros alumnos por los EVA y su participación en la construcción de uno de ellos, analizaron estos aspectos atendiendo a sus experiencias y opiniones al respecto. Así, retomando las categorías más arriba planteadas entendemos importante reflejar las cuestiones que aparecen a continuación:

#### a) Características y estructura del EVA (CEVA)

Analizadas las aportaciones del alumnado, comprobamos que los EVA son considerados como herramientas importantes para su aprendizaje presente y futuro, lo cual se ve favorecido por "el fácil manejo" del entorno (6 personas señalan esto como muy importante). El hecho de que podamos encontrar elementos propios de la vida cotidiana, imágenes, vídeos, etc. es valorado también como algo muy positivo. Del mismo modo, consideran que les "ayuda a organizar la información" (3 personas). En general, consideran que la estructura del EVA les motiva mucho (8 personas). Sin embargo, también indican que sería interesante que contara con una especie de "buzón de sugerencias" que permitiese mejorar las posibilidades que ofrece (en concreto, esto lo señalaron 4 personas).

#### b) Razones para usar el EVA (REVA)

Los estudiantes valoran muy positivamente el hecho de poder realizar sus propias aportaciones y que éstas sean respetadas. Del mismo modo, valoran muy positivamente "aprender a diseñar y usar esta herramienta como recurso para su futuro ejercicio docente" (7 personas) e incluso indican que "gran parte de sus expectativas, tanto personales como académicas, se ven cubiertas con su uso" (3 personas).

#### c) Posibilidades educativas del EVA (PEVA)

Resulta significativo que la gran mayoría (8 personas) señalen que el EVA "motiva para el aprendizaje y la búsqueda de nuevos modos de aprender". En este sentido, los participantes señalan lo positivo de aprender nuevas metodologías que será de gran utilidad también para su futuro docente y consideran que sería bueno "desarrollar itinerarios" (5 personas) que pudieran ser utilizados por los maestros en sus aulas en el momento actual.

#### d) Dificultades para usar el EVA (DEVA)

En relación con las dificultades que puede representar el uso de un EVA, el alumnado destaca, sobre todo, el desconocimiento y la escasa difusión en el entorno académico. Así, fueron 6 personas quienes afirmaron "solo lo conocemos dos grupos de segundo de todo Magisterio". Del mismo modo, apuntan hacia la importante labor que tienen al respecto el resto de profesores puesto que consideran que "se limitan al libro y nada más", siendo en este caso 7 personas quienes se sitúan en esta aseveración. Otra de las cuestiones que indican como dificultosas y/o aspecto a mejorar es el hecho de que "no permite demasiado el trabajo en equipo" (6 personas) lo cual resulta verdaderamente interesante puesto que implica la puesta en marcha de habilidades de otro tipo que los alumnos entienden también necesarias.

#### e) El EVA como herramienta de evaluación y aprendizaje (HEVA)

En el grupo de discusión se ha considerado, en general, que el entorno virtual "puede servir a los maestros tanto para enseñar como para evaluar" (6 personas). Por el contrario, consideran que "debería haber más historia actual; más actualidad" (5

personas) porque eso ayudaría, según sus aportaciones, a darle mayor sentido al aprendizaje. Sobre todo, inciden en que "los aprendizajes que consigues a través del entorno duran más que la pura memorización para un examen" (6 personas) lo cual resulta, cuanto menos, de gran interés. Que no se trabaje la materia "solo de forma teórica" es altamente importante para ellos (7 personas).

#### f) Las redes sociales y el EVA (RSEVA)

En general, el alumnado considera muy positivo que "existan foros o espacios para compartir directamente" aquello que desean plantear, criticar, aportar, etc. La mayoría (8 personas) destacan la importancia de la "rapidez de los mensajes en las redes sociales" así como la originalidad de los mismos. Es decir, señalan que esto les ayuda a que sus mensajes "no sean manipulados por nadie" (4 personas) sino reflejados tal cual los expresan. Sin embargo, es cierto que también se muestra temerosos por los peligros que esto puede entrañar e incluso por la banalización de los mensajes.

## g) Competencias fundamentales que se pueden desarrollar a través del uso del EVA (CFEVA)

El alumnado, en sentido amplio, consideran que el EVA les ayuda no solo a adquirir conocimiento sino también a "investigar y encontrar nuevos caminos para aprender" (4 personas señalan esto como muy importante). Del mismo modo, entienden fundamental el aprendizaje de valores y actitudes como el respeto a través del uso de estos entornos. En concreto, valoran muy positivamente que sus aportaciones sean tan respetadas y consideradas por parte del gestor y de los propios participantes. Por otra parte, entendemos de gran importancia evidenciar aquí que los participantes en el grupo de discusión plantearon que "lo de las competencias casi siempre queda solo en el papel" (en concreto, esto fue señalado por 5 personas). Así, consideran que los docentes con quienes han compartido su trayectoria académica en la Universidad, hasta el momento, mayoritariamente eluden el uso de innovaciones metodológicas como el EVA y eso limita la posibilidad de que se desarrollen las competencias que, a priori, contempla el título.

# 4. PATRIMONIOEDUCATIVO.ES, POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS Y DESAFÍOS DE FUTURO DEL EVA.

En nuestro estudio hemos querido conocer y analizar la perspectiva de un grupo de alumnos en relación con el diseño y uso de los EVA para su aprendizaje y formación como futuros maestros mediante el conocimiento del pasado escolar y del patrimonio educativo, de modo que pudiésemos llegar a explicar cómo percibían los diferentes participantes dicha herramienta. Atendiendo al marco de referencia establecido en un primer momento y a su comparación con los resultados finalmente obtenidos, podemos comprobar que no solo se ha respondido a las grandes cuestiones planteadas sino que han surgido otros aspectos que se han ido tratando al hilo de la conversación, tal y como reflejan las categorías establecidas en el análisis de resultados. Las preguntas abiertas han posibilitado la inclusión de elementos radicalmente importantes como las preocupaciones, inseguridades, temores, etc. que experimentan en ocasiones nuestros alumnos.

Junto a esto, el hecho de haber tratado un tema de actualidad que, sin duda, formará parte de su futura labor profesional más cercana ha constituido otra de las variables favorecedoras de

la dinámica del grupo de discusión. Además, al ser el EVA un espacio que permite aportaciones personales y personalizadas que, posteriormente, pueden ser compartidas con otras personas, esto favorece el sentimiento de satisfacción y de voluntad de compartir con el otro. Resulta cuanto menos curioso que el alumnado no se limite a comentarios superficiales que se van depositando en el espacio virtual, antes bien al contrario. Queda evidenciado que les preocupa trabajar por mejorar la herramienta y por hacer una labor encomiable que permita enriquecer el mundo educativo con las aportaciones del pasado escolar más cercano y del patrimonio pedagógico que les rodea.

Por otra parte, nos parece sumamente interesante que los participantes que han formado parte del estudio hayan construido sus aportaciones de forma grupal e interactiva, junto a los demás, aceptando así las normas del grupo y asumiendo su labor en el mismo. De esta forma, el uso de la metodología planteada nos ha ayudado a lograr más aprendizajes de los que teníamos previstos, en la medida en que los estudiantes se implican, colaboran, respetan, etc. y no entienden su aportación como única, exclusiva y más importante. Además, el hecho de haber logrado un clima distendido nos ha ayudado también a conseguir opiniones más sinceras y reales. Todo ello sin olvidar que el grupo de discusión implica una situación pública y eso les conduce a cuidar la corrección de cara a respetar y favorecer la identidad colectiva, e incluso evitar el rechazo por parte del resto de implicados.

Sin duda, el uso de metodologías como la que hemos presentado en este trabajo favorece el análisis de las propias vivencias pero también las de los demás, llegando a la reflexión sobre aspectos esenciales para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello sin olvidar que nos ha permitido establecer indicadores de calidad y propuestas de mejora para la construcción definitiva del EVA que servirá de herramienta para el conocimiento del pasado escolar a futuras promociones y de los propios participantes en el estudio.

#### Reseñas bibliográficas

- ÁLVAREZ, PABLO y PAYÀ, A. (2012) "Patrimonioeducativo.es: un espacio virtual de aprendizaje para el estudio del patrimonio educativo español" En Moreno, Pedro Luis y Sebastián, Ana (eds.) Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX. Murcia: SEPHE y CEME, p. 583-596.
- ÁVILA, R. (2010) MOODLE y su integración a sistemas avanzados de intercomunicación basado en tecnologías Web 2.0 y su aplicación al proceso enseñanza aprendizaje en la educación superior, Ciudad de la Habana: editorial universitaria
- BAUTISTA, G., FORÉS, A. y BORGES, F. (2006) Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, Madrid: Narcea.
- BOSCO, A. y RODRÍGUEZ, D. (2008) "Docencia virtual y aprendizaje autónomo: algunas contribuciones al Espacio Europeo de Educación Superior" en RIED: revista iberoamericana de educación a distancia, Vol. 11, nº 1, p. 157-182.
- CABERO, J. (2009) La docencia universitaria y las tecnologías web 2.0: renovación e innovación en el Espacio Europeo, Sevilla: Mergablum.
- CALLEJO, J. (2001) El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel.
- DURÁN, J. (2009) "Grupo de Discusión, Estrategia para Evaluación de la Docencia Universitaria" en Acta Universitaria, Vol. 19, N°. 2, p. 31-39

- GARGALLO, B. (2000) Procedimientos y Estrategias de aprendizaje: su naturaleza, enseñanza y evaluación. Valencia, Tirant lo Blanch.
- GIMÉNEZ, V. et al. (2009) "Aplicaciones docentes del grupo de discusión: evaluación de la percepción del alumnado y sus estilos de aprendizaje" en Gómez, Cristina y Grau, Salvador (Coord.) Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES, Alcoy: Marfil, p. 321-352
- IGLESIAS, A. (2012) "Feedback y feedforward a través de los foros: experiencia en un curso online de la Universidad de Salamanca" en Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Vol. 13, Nº. 1, 2012, p. 459-477
- KRUEGER, RI. (1991) El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.
- LAZCANO, C. (2008) Propuesta metodológica para el desarrollo de un espacio virtual de aprendizaje mediante la creación de un aula tutor, Ciudad de la Habana: Editorial Universitaria
- LEGUIZIAMON, G., et al. (2000) Ambientes Virtuales como apoyo al aprendizaje colaborativo. Universidad Nacional de San Luis-Argentina.
- MABABU, R. (2002) "Entorno virtual de aprendizaje: las plataformas de e-learning en el contexto de la Sociedad de la Información" en Red digital: revista de tecnologías de la información y comunicación educativas, nº 3.
- MARTÍN, A. M.; DOMÍNGUEZ, M. y PARALELA, C. (2011) "El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo" en Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa, nº 35.
- MAYORGA, M. J. y TÓJAR, J. C. (2003) "El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria" en Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Vol. 5, p. 173-190.
- MENA, A. M. y MÉNDEZ, J. M. (2009) "La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa: aportaciones para el análisis de los procesos de interacción" en Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 49, N°. 3.
- PAYÀ, A. (2010) "El patrimonio educativo valenciano en la red: un espacio virtual de aprendizaje para la historia de la educación" en COLLELLDEMONT, Eulàlia (Ed.) Memoria, ciudadanía y museos de educación, Vic: Universitat de Vic, p. 131-141.
- PAYÀ, A.; ÁLVAREZ, P.; ANCHETA, A. Y SAHUQUILLO, P. (2011) "El estudio del patrimnio histórico-educativo y las TIC" en Ruiz, Julio y Sánchez, José (Coord.) Buenas prácticas con TIC para la investigación y la docencia, Málaga: Universidad de Málaga.
- PAYÀ, A. y ÁLVAREZ, P. (2012) "Pensar la educación desde las TIC y la recuperación del patrimonio educativo" En Fontal, Olaia (Coord.) Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 546-554.
- POLEO, G. (2011) "Análisis de las interacciones en un grupo de discusión asíncrono durante el desarrollo de un foro mediado por la web en un contexto educativo universitario" en Revista de investigación, Vol. 35, N°. 73, p. 267-290.
- SARMIENTO, M. y MARTÍNEZ, J. L. (2005) "Una propuesta de evaluación de la calidad universitaria desde la perspectiva del grupo de discusión" en Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, Nº. 8.
- SEVILLANO, M. L. (2009) "Posibilidades formativas mediante nuevos escenarios virtuales" en Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, nº 27, p. 71-93.

• ZAPATERO, J. A.; GONZÁLEZ, M. D.; CAMPOS, A. (2012) "La formación de los docentes de Educación Física en torno a la enseñanza por competencias a través de un grupo de discusión" en EmásF: revista digital de educación física, N°. 17, 2012, p. 6-20

Recibido: 28-07-12 / Revisado: 28-09-12 Aceptado: 24-10-02 / Publicado: 12/-01-13

El aprendizaje basado en problemas (ABP) en gran grupo: una experiencia satisfactoria para los estudiantes de primero de grado de enfermería de Toledo.

The problem-based learning (PBL) in large group: a satisfying experience for students of nursing degree first Toledo

Noelia M. Martín Espinosa (Noelia.Martin@uclm.es)
E.U. Enfermería y Fisioterapia de Toledo (UCLM).
Álvaro Martín Espinosa (Alvaro.Martin@uclm.es)
Facultad de Educación de Toledo (UCLM).
Ana I. Cobo Cuenca (Analsabel.Cobo@uclm.es)
E.U. Enfermería y Fisioterapia de Toledo (UCLM).

#### **RESUMEN:**

En este estudio se analiza el grado de satisfacción de los estudiantes de primer curso del grado de Enfermería de la E.U. de Enfermería y Fisioterapia de Toledo con una actividad desarrollada en la asignatura "Ética y Legislación Profesional" en la que se utilizó una metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP) en gran grupo. Es un estudio observacional descriptivo basado en los resultados de una encuesta realizada a los 72 estudiantes que participaron en la actividad. En ella, se valoraron seis ítems relacionados con la satisfacción del estudiante (en una escala de respuesta que contaba con cuatro ítems: nada, poco, bastante y mucho) y se les pidió una valoración final numérica, en la que tenían que calificar la actividad de 0 a 10.

Los resultados evidencian un alto grado de satisfacción con este tipo de metodología, en la que la construcción del conocimiento la realiza el propio estudiante. Además, a través de ella desarrollan varias competencias transversales necesarias para su futuro desarrollo profesional como son el trabajo en equipo y la búsqueda y selección de información científica, con las que se consideran especialmente satisfechos.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje activo, método de enseñanza, ciencias médicas, enfermera.

#### **ABSTRACT:**

This research analyzes the level of satisfaction of students studying the first level of the Bachelor in Nursing in the School of Nursing and Physiotherapy of Toledo. In the subject called "Ethics and Professional Legislation" they did an activity in which a Problem-based Learning methodology with big group was used. It is a descriptive observational study based on the results of a survey answered by 72 students who participated in the task. The questionnaire had six items related to the level of the student's satisfaction (they had four grades to measure this variable: nothing, little, enough and much). They had to mark the activity from 0 to 10.

The results show a high level of satisfaction with this type of methodology, in which the construction of knowledge is made by the student by his own. Also, they are very pleased with the improvement of some basic skills which will be necessary in their future development as a professional: team work and the search and selection of scientific information.

**KEY WORDS:** Activity learning, Teaching methods, Medical sciences, Nurse.

#### 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza por una infinita, dinámica y cambiante cantidad de información, el uso masivo de internet y nuevas tecnologías y rápidos cambios en el mercado de trabajo, por lo que los profesionales aparte de un conocimiento específico de base, tienen que desarrollar durante toda su vida profesional habilidades para resolver problemas de forma creativa, en colaboración con grupos de personas (Fernández Martínez, García Sánchez et al, 2006). Ello, confirma la importancia de aprender a buscar el conocimiento de manera independiente como un aprendizaje básico de la vida y del ejercicio profesional (Egido Gálvez, 2007) y hace que la resolución de problemas se considere una habilidad fundamental en todas las disciplinas de cualquier nivel del sistema educativo, ya que las estrategias y habilidades necesarias para llevarlo a cabo con éxito no difieren esencialmente de unos campos del saber a otros (Solaz-Portolés, Rodríguez, Gómez y San José, 2010).

El uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como enfoque metodológico se ha implantado tras las críticas recibidas por el método de enseñanza tradicional, que basaba el aprendizaje en la memorización de contenidos, olvidados poco después, sin que existiera una conexión entre el conocimiento adquirido y su aplicación e integración con otros saberes de la disciplina. El enfoque innovador del ABP hunde sus raíces en el constructivismo y parte de que el estudiante elabora el conocimiento a partir de un problema o situación planteada que es el estímulo para la adquisición de nuevos saberes (Fernández Martínez, García Sánchez et al, 2006).

Es una metodología de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo esencial es la resolución de problemas y cuya eficacia ha quedado demostrada en la enseñanza superior impartida en universidades de todo el mundo, sobre todo a partir del nuevo enfoque planteado tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, que exige la formación y evaluación en competencias, lo que ha supuesto un cambio en los modos tradicionales de la enseñanza universitaria.

Los orígenes de esta metodología se sitúan en los años sesenta en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster, y desde entonces numerosas titulaciones y facultades de ciencias de la salud han adoptado este modelo tanto en América (Delawere, Wheeling y West-Virginia en USA; British Columbia en Canadá; Tecnológico de Monterrey en México, Universidad de Concepción en Chile) como en Europa (Universidad de Maastrich en Holanda y las Universidades de Birmingham, Glasgow, Liverpool y Manchester en Reino Unido); en España hay experiencias prácticas con ABP en diversas disciplinas y se utiliza en numerosas universidades del país.

Las características básicas de este enfoque son (Barret, 2005):

- Se utilizan habilidades cognitivas de alto nivel (pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones...)
- Promueve la metacognición y el aprendizaje autorregulado. Pretende desarrollar aprendizajes duraderos y un compromiso de formación para toda la vida
- El aprendizaje está centrado en el estudiante y este adquiere un papel activo en él, por lo que asume mayor responsabilidad en su propio aprendizaje. Los participantes se agrupan en pequeños grupos guiados por un tutor facilitador, que ya no es un mero transmisor de información.
- Se necesitan conocimientos multidisciplinares, se forma al estudiante para su futuro trabajo en el mundo real y se le entrena para asumir retos y responsabilidad. Los problemas son similares a los que el estudiante encontrará en su realidad profesional y están enfocados a desarrollar habilidades relacionadas con la solución de problemas y a la adquisición de conocimientos específicos. Los problemas reales que se utilizan de partida son el estímulo para el aprender.

Investigaciones sobre el modelo ABP muestran las ventajas de esta metodología para el desarrollo de competencias esenciales para el alumnado:

- Incrementa el uso de estrategias para la resolución de problemas y para la gestión y análisis de la información (Nendaz y Tekian, 1999 y Molina et al, 2003)
- Mejora el conocimiento sobre la materia de estudio y su motivación hacia el aprendizaje (Nendaz y Tekian, 1999)
- Desarrolla mejor las competencias profesionales (Koh et al., 2008)
- Fomenta las competencias transversales (pensamiento crítico, trabajo cooperativo, trabajo autónomo y aprender a aprender)

Desarrollo de las capacidades metacognitivas (Downing el al, 2009)

A pesar de ello, no se debe obviar que la investigación sobre ABP también señala algunas desventajas cuando se lleva a la práctica (Egido Gálvez, 2007): requiere tiempo y dedicación por parte del alumnado; en un principio, su desconocimiento produce desconcierto e inseguridad; aparecen problemas en la dinámica grupal; resulta dificultoso el control individualizado del estudiante; deben poseer un nivel elevado en conocimientos previos para obtener rendimientos; el estudiante asume la responsabilidad de regular su autoaprendizaje y esto origina efectos adversos si no se han adquirido habilidades para realizarlo (Branda, 2009)

Tradicionalmente, en cualquier actividad desarrollada usando esta metodología, los estudiantes deben trabajar sobre un problema propuesto en grupos pequeños (de cinco a ocho

miembros), para identificar lo que conocen del tema y lo que deben saber para obtener un conocimiento profundo sobre las cuestiones que el escenario propuesto plantea. Cada uno de los grupos tiene asignado un tutor, cuya misión principal es facilitar que el grupo dirija el proceso de aprendizaje de una manera adecuada para el abordaje correcto del problema. Por tanto, el profesor observa la dinámica grupal, encarrila el trabajo si el grupo no consigue alcanzar los objetivos planteados, escucha las propuestas que realizan los estudiantes y promueve un buen clima de trabajo entre ellos. Este método de aprendizaje requiere el trabajo mediante tutorías, es decir, espacios de trabajo grupal en el que cada grupo se reúne con su tutor dos o tres veces por semana para tratar de comprender el caso propuesto. Este habitualmente se inserta en un escenario similar al que encontrarán los estudiantes en su realidad profesional. La formulación del problema debe ser correcta, cercana al estudiante y promover su curiosidad, ya que es lo que proporciona la motivación del aprendizaje, al ser el hilo conductor de todo el trabajo grupal.

Tras la presentación del caso al grupo, los estudiantes tienen que seguir una serie de pasos para tratar de comprender lo que allí se les plantea. Hay varios modelos, que establecen procesos de cinco a siete pasos para lograr los objetivos propuestos (adaptado de Moust, Van Berkel y Smith, 2005):

- 1. Lectura comprensiva del caso, clarificando términos y conceptos desconocidos.
- 2. Definir el problema
- 3. Analizar la situación propuesta a través de una lluvia de ideas, en la que se manifiesten hipótesis o explicaciones acerca del tema planteado.
- 4. Discutir las distintas alternativas sugeridas, dejando aquellas mejor fundamentadas o más plausibles.
- 5. Establecer unos objetivos de aprendizaje que determinen qué aspectos del tema deben estudiarse para su mejor comprensión.
- 6. Proceder a la búsqueda de información sobre cada uno de los objetivos propuestos y al estudio de aquellas cuestiones desconocidas o mal comprendidas.
- 7. Compartir los conocimientos adquiridos con el resto del grupo, detectar lagunas de conocimiento y replantear la búsqueda de aquellas cuestiones que no han quedado suficientemente claras o en las que el grupo plantea discrepancias.

Este formato tradicional exige una gran cantidad de recursos materiales y humanos, puesto que su realización precisa de la coordinación entre varias asignaturas del curso o disponer de tutores entrenados para llevar a cabo las distintas sesiones. Igualmente, se requieren diversos espacios donde cada tutor pueda mantener las reuniones con el grupo al que tutoriza.

En el contexto de crisis económica actual en nuestro país, cualquier demanda de mayores recursos en las titulaciones universitarias suele ser rechazada, por lo que se hace necesario pensar otra fórmula que permita aplicar esta metodología conservando sus elementos esenciales a la vez que se adapta su formato para permitir aplicarlo a grupos grandes, en los que únicamente se cuenta con un tutor. Ya L. Branda señaló en el año 2009 la necesidad de tener un modelo diferente que fuese alternativa para los grupos numerosos o para instituciones con menos recursos. Su propuesta establecía tres sesiones de trabajo, en la primera y la tercera los estudiantes se subdividían en grupos para trabajar el caso o problema siguiendo la metodología ABP y en la segunda sesión el docente impartía clase magistral al grupo completo (Branda, 2009). Los autores de otra experiencia de ABP en gran grupo usada en ciencias de la salud la han denominado ABP 4x4 y consta de cuatro pasos: análisis inicial, investigación, resolución e información. Por medio de un entrenamiento metodológico inicial eficaz a la clase completa y unas normas e instrucciones claras, los alumnos trabajan intensivamente sin intervención del

profesor y fuera del horario de clases. El trabajo se realiza en cuatro niveles: clase, grupo con tutor, grupo sin tutor y trabajo individual (Prieto Martín el al, 2006).

Los objetivos de esta investigación se centran en describir una actividad de ABP en gran grupo desarrollada en la asignatura Ética y Legislación profesional de primero del grado de Enfermería en la EU de Enfermería y Fisioterapia de Toledo (UCLM) durante el curso 2011-2012 y medir el grado de satisfacción de los participantes y su contribución a la adquisición del aprendizaje.

#### 2. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se utilizó para desarrollar el bloque temático III de la asignatura, denominado *Dilemas éticos en enfermería*. Consta de diez temas que trabajan los estudiantes a nivel grupal, dedicándose cada grupo a profundizar en el conocimiento de uno de esos temas, con el que elaboran un trabajo de texto con la información más relevante, que posteriormente se expone al resto de la clase mediante una presentación oral apoyada en un power-point. Previo a la exposición, todos los trabajos están disponibles para su consulta en el espacio moodle de la asignatura.

Durante el curso 2011-2012 se decidió implementar este trabajo utilizando una metodología ABP en gran grupo, que se convirtió en el eje fundamental de la búsqueda de información necesaria para realizar el tema asignado.

El total de estudiantes matriculados en la asignatura que optaron por la opción presencial (75) fue distribuido en diez grupos de 7-8 miembros cada uno y las tutorías grupales de la actividad se desarrollaron en las clases asignadas a trabajo grupal, en las que el grupo grande se divide en dos, por lo que eran cinco grupos los que trabajaban en un único espacio con supervisión de la responsable de la asignatura, que asumió el papel de tutora grupal de la actividad.

Al ser una metodología desconocida para los estudiantes, se decidió impartir al grupo completo una clase magistral de una hora de duración previa a la presentación de la actividad, en la que se les explicaba los fundamentos y elementos más característicos del ABP. Con ello se consiguió familiarizarlos de modo general con la actividad que tenían que realizar, que se les dio explicitada posteriormente en una guía de aprendizaje específica diseñada para tal fin.

Se establecieron tres tutorías presenciales de dos horas de duración, en las que el grupo tenía que desarrollar las tareas prefijadas en la guía de trabajo mientras el tutor observaba y evaluaba el desarrollo de la sesión y el cumplimiento de los objetivos planteados. La primera tutoría tuvo lugar a finales de febrero, pues el alumnado ya estaba adaptado al ritmo de la asignatura y a la profesora. Entre cada tutoría se dejó tiempo suficiente para poder realizar el trabajo autónomo necesario para conseguir los objetivos propuestos, que permitirían desarrollar el trabajo con éxito. De este modo, la segunda tutoría se llevó a cabo tres semanas después de la primera y la última dos semanas después de la previa.

Antes de comenzar la actividad, se diseñaron diez casos que correspondían a cada uno de los temas que tenían que trabajar, en los que se partía de situaciones reales para describir el dilema ético sin mencionarlo. Se decidió repartirlos al azar entre los grupos en la primera tutoría para evitar que conociesen de manera previa la asignación.

Las tutorías se establecieron del siguiente modo:

#### Tutoría 1

Se siguió el diseño clásico de la primera tutoría de ABP para grupos pequeños con tutor. La diferencia estribaba en que los cinco grupos presentes en la tutoría eran supervisados por un único tutor, por lo que la observación del trabajo grupal no pudo ser tan exhaustiva como la que realiza un único tutor con su grupo. Antes de la entrega del caso, la profesora repasó brevemente los distintos pasos a seguir durante esa tutoría, que fueron:

- Entrega y lectura comprensiva del caso.
- Tormenta de ideas.
- Identificación del conocimiento previo y del necesario para comprender la situación propuesta.
- Establecimiento de objetivos de aprendizaje por el grupo.
- Organización de la búsqueda de información, especificando su planteamiento.
- Cada estudiante (o en grupos de dos) debía buscar todos los objetivos de aprendizaje en una base de datos concreta, en algún recurso de la web o en la biblioteca. Al especializar la búsqueda de los objetivos en sitios concretos, se pretendía que los estudiantes buscasen y leyesen información sobre la totalidad de objetivos de aprendizaje planteados, para así poder discriminar posteriormente la más valiosa entre la encontrada en distintos buscadores.
- Entregar al tutor el acta de la tutoría : objetivos de aprendizaje, organización del grupo, roles y distribución de la búsqueda. Así, la tutora tiene constancia de lo que se ha trabajado, puede comprobar, aparte de lo observado, el cumplimiento de los objetivos de la tutoría y posteriormente, es útil para realizar el seguimiento del trabajo autónomo que cada persona ha comprometido con su grupo

Entre la primera y la segunda tutoría los estudiantes tenían que realizar el trabajo autónomo del que eran responsables, que consistía en la búsqueda de información sobre cada uno de los objetivos de aprendizaje establecidos en el buscador bibliográfico que tenían asignado (base de datos concreta, biblioteca, páginas web, legislación...). Una vez seleccionada y analizada, cada miembro del grupo (o en parejas) debía realizar un documento que sintetizara la información más relevante sobre cada objetivo, citando las referencias bibliográficas de las que procedía. Esta síntesis realizada en formato Word tenía que enviarse a un foro grupal independiente (solo podían acceder a él los componentes del grupo) establecido en el espacio moodle de la asignatura, al menos cinco días antes de la segunda tutoría. Cada estudiante debía realizar una lectura reflexiva de los documentos enviados.

El uso del foro conlleva varias ventajas para la realización de un ABP en gran grupo, ya que permite al tutor evaluar el trabajo autónomo de cada miembro del equipo de un modo fiable, al no poder realizar una observación exhaustiva de la participación individual en las tutorías grupales. Igualmente, es una herramienta útil para comprobar la calidad de la información manejada, lo que permite realizar una retroalimentación individualizada de las

búsquedas en la siguiente tutoría y hace que cada participante acceda con antelación a la información disponible, por lo que la discusión de la segunda tutoría se agiliza.

#### Tutoría 2

El trabajo a realizar en la tutoría se basa fundamentalmente en la selección de la información más apropiada para dar respuesta a los objetivos de aprendizaje propuestos.

Para ello, los estudiantes debían discutir sobre los documentos subidos al foro, previamente leídos. La tutora observaba la discusión grupal y el avance del trabajo y ofrecía retroalimentación sobre la calidad de las búsquedas realizadas.

De modo sintético, las tareas a realizar por el grupo eran:

- Determinar en qué documentación, de la encontrada en la búsqueda bibliográfica, se iba a basar el trabajo
- Realizar una síntesis grupal con la información más relevante para cada objetivo de aprendizaje.
- Revisar si algún aspecto del trabajo precisaba de una búsqueda más amplia o algún objetivo planteado no había sido encontrado o no se había buscado.
- Pensar qué información se podía acoplar en cada apartado del trabajo.
- Realizar un acta de la sesión que recogiese las personas ausentes, en cuántos documentos se iba a basar el trabajo (número, tipo: artículos, libros, web...), si era necesario ampliar la búsqueda y como se realizaría. Resaltar los aspectos a tratar en cada uno de los apartados del trabajo.

Entre la segunda y la tercera tutoría cada grupo debía comenzar a redactar el trabajo en su tiempo autónomo, resumiendo y reelaborando la información seleccionada. Unos días antes de la última tutoría había que colgar en el foro el trabajo esbozado, con las citas bibliográficas referenciadas en el formato requerido (normas de Vancouver). De este modo, los estudiantes revisaban lo que se había hecho para proceder a su mejora en el último encuentro.

#### Tutoría 3

Estaba pensada para revisar el trabajo en sus aspectos formales y de redacción. La tutora revisaba el avance de lo realizado y orientaba a aquellos grupos más retrasados en la organización de las tareas pendientes.

Las actividades a realizar programadas eran:

- Revisar por parte del grupo la redacción del trabajo
- Determinar si algún apartado estaba incompleto o necesitaba ser reelaborado, por no responder a los objetivos planteados en las sesiones anteriores.
- Revisar si todos los documentos utilizados para elaborar el trabajo estaban correctamente citados siguiendo las normas de Vancouver.
- Una vez realizadas las actividades anteriores el grupo procedería a organizar lo que quedaba pendiente.
- Realizar un acta de la sesión que recogiese las personas ausentes, las actividades realizadas durante la tutoría y la distribución del trabajo por hacer entre los componentes del grupo.
- Realizar la evaluación grupal.

#### 3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Es un estudio observacional descriptivo basado en los resultados de una encuesta contestada de forma anónima por 72 estudiantes que participaron en la actividad (96% del total), realizada tras la finalización del trabajo propuesto. En ella, se valoraron cuatro ítems relacionados con la satisfacción del estudiante y dos vinculados a la utilidad de recursos usados en la actividad como la guía de aprendizaje y el foro grupal (en una escala de respuesta que

contaba con cuatro ítems: nada, poco, bastante y mucho). También se les pidió una valoración final numérica, en la que tenían que calificar la actividad de 0 a 10.

ASPECTOS A VALORAR	nada	росо	bastante	mucho
1. Interés de la actividad				
2. Satisfacción con el conocimiento adquirido				
3. Satisfacción con la dinámica grupal establecida				
4. Utilidad de la guía de aprendizaje del ABP				
5. Utilidad del foro grupal para el desarrollo de la actividad				
6 ¿Crees que ayuda este tipo de actividad a la búsqueda y discriminación de la información?				
7Valoración global de la actividad (Puntúa en una escala del 0 a 10)				

#### 4. RESULTADOS

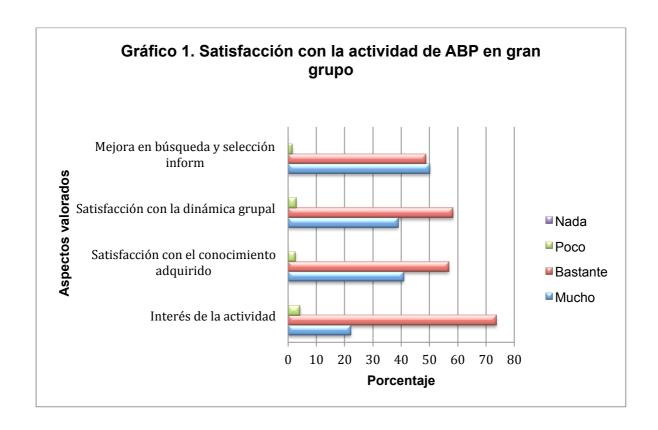
Los ítems relacionados con el interés y satisfacción despertado por la actividad los valoraron del siguiente modo (gráfico 1):

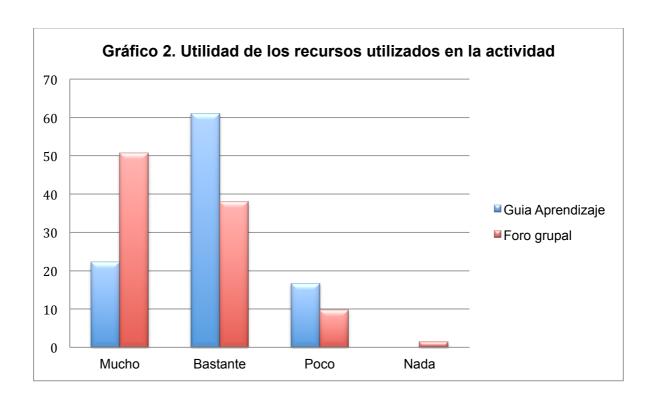
- Interés de la actividad: el 22,2% la consideraron muy interesante, 73,6% bastante y el 4,2% poco.
- Satisfacción con el conocimiento adquirido: el 40,8% se muestran muy satisfechos, el 56,8 bastante y el 2,6% poco.
- Satisfacción con la dinámica grupal establecida: el 38,9% dicen estar muy satisfechos, un 58,3% bastante satisfechos y un 2,8% poco satisfechos.
- Ayuda de la actividad en la competencia de búsqueda y discriminación de información: el 50% estimó que les ayudó mucho, al 50% bastante y al 1,4% poco.
- Ayuda de la actividad en la competencia de búsqueda y discriminación de información: el 50% estimó que les ayudó mucho, al 48,6% bastante y al 1,4% poco.

La utilidad de diversas herramientas y recursos utilizados durante el desarrollo de la actividad se valoró así (gráfico 2):

- Utilidad de la guía de aprendizaje de la tarea: el 22,2% la consideró muy útil, el 61,1% bastante útil, mientras que para el 16,7% fue de poca utilidad.
- Utilidad del foro grupal abierto en el espacio virtual de la asignatura: el 50,7% lo valoró como muy útil, el 38% bastante, para el 9,8% tuvo poca utilidad y para el 1,4% no fue útil.

La actividad se calificó con una nota media de 8, en un rango de 6,5 a 9 puntos.





#### 5. DISCUSIÓN

Los resultados muestran un alto grado de satisfacción con este tipo de actividad, en la que la construcción del conocimiento la realiza el propio estudiante. Así, se vuelve a evidenciar lo recogido por la investigación sobre el tema, que indica que los participantes en estudios sobre ABP mostraron una actitud positiva hacia este sistema de aprendizaje, sin que ninguno ofrezca una valoración en la que predomine lo negativo (Fernández Martínez, García Sánchez et al, 2006).

Igualmente, a través de esta metodología desarrollan varias competencias transversales necesarias para su futuro desarrollo profesional como son el trabajo en equipo y la búsqueda y selección de información científica, con las que se consideran especialmente satisfechos. Estos aspectos son los más valorados en experiencias de ABP realizadas en otros niveles educativos, como en la Educación Secundaria, lo que puede ser indicativo de que esta metodología es especialmente eficaz en el desarrollo y mejora de las habilidades mencionadas (Escribano González, Bejarano Franco et al , 2010).

También destaca una valoración muy positiva de la utilidad de las herramientas de apoyo usadas en la actividad, ya que estos recursos suplen en parte la menor presencia del tutor y permiten el seguimiento del trabajo autónomo de cada estudiante.

La actividad obtiene una puntuación elevada en su valoración global, hecho que sugiere que este tipo de metodología resulta estimulante y satisfactoria para los estudiantes. Esta valoración está en consonancia con un estudio realizado sobre un seminario de ABP integrado en el Grado de Enfermería, realizado en su formato tradicional, cuya autoevaluación más común fue de notable (Granero Molina, Fernández-Sola et al, 2011).

Hasta el momento, las investigaciones realizadas sobre experiencias de ABP en gran grupo muestran un grado de satisfacción elevado de los participantes, que manifiestan que esta metodología contribuyó al desarrollo de competencias esenciales para su futuro desarrollo profesional, como el trabajo en equipo, el manejo de la tics y la búsqueda y discriminación de información científica (Prieto Martín, Barbarroja Escudero et al, 2006). En este sentido no parece que la adaptación del formato tradicional del ABP a uno de gran grupo modifique la percepción de los participantes respecto al nivel de satisfacción alcanzado y las competencias transversales adquiridas.

#### 6. CONCLUSIONES

Los trabajos de ABP en gran grupo se convierten en una alternativa en el contexto actual de limitación de recursos en la universidades, puesto que las investigaciones existentes sobre el tema ponen de manifiesto que la modificación en el formato no influye en las habilidades adquiridas y en la satisfacción alcanzada por los participantes en tareas que utilizan este sistema de aprendizaje. Parece que la diferencia esencial entre un modelo y otro está en que el ABP en gran grupo permite un grado de supervisión menor del tutor cuando se realizan las tutorías presenciales, hecho que no parece afectar a factores como la satisfacción o la motivación.

Igualmente, conviene destacar que organizar una actividad de estas características supone una carga de trabajo elevada para el docente, que tiene que preparar adecuadamente los materiales para clarificar lo que se debe hacer y los objetivos a conseguir en cada reunión

presencial, debe supervisar a varios grupos en cada tutoría, haciendo un reparto del tiempo equitativo y tiene que contar con unos instrumentos de evaluación adecuados que le permitan valorar de manera precisa y eficaz las competencias transversales trabajadas. A veces, la saturación de horas lectivas impiden disponer del tiempo necesario para preparar e implementar experiencias de este tipo.

De cualquier modo, los resultados positivos que arroja esta investigación en cuanto a satisfacción y competencias adquiridas inducen a pensar que se deben buscar alternativas metodológicas factibles que motiven a los estudiantes hacia el aprendizaje y les ayuden a adquirir habilidades cognitivas que les resultarán valiosas durante toda su vida. Por tanto, las limitaciones de recursos humanos para implementar esta metodología, pensada en su origen para grupos pequeños con un tutor, no deben ser un obstáculo para planificar este tipo de actividades en grupos numerosos de alumnos, aunque un único profesor tenga que supervisar a todos los grupos.

#### Reseñas bibliográficas

- AGUILERA MANRIQUE, C. (2011). Aprendizaje basado en problemas: seminario integrado en el grado de enfermería, *Formación Universitaria*, 4 (4), 29-36.
- ÁLVAREZ-MON SOTO, M. (2006). Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4, es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos. *Aula Abierta*, 87, 171-194.
- BARRET, T., MAC LABHRAINM, I. Y FALLON, H. (2005). *Handbook of enquiry & problem based learning*. Galway: CELT.
- BRANDA, L. (2009). El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a res popularis. *Educación médica*, 12 (1), 11-23.
- DOWNING, K., KWONG, T., CHAN, S.W., LAM, T.F. Y DOWNING, W.K. (2009). Problem-based learning and the development of metacognition. *Higher Education*, *57* (5), 609-621.
- EGIDO GÁLVEZ, I. (2007). El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones. *Educación y futuro*, 16, 85-100.
- ESCRIBANO GONZÁLEZ, A., BEJARANO FRANCO, M.T., ZÚÑIGA FERNÁNDEZ, M.A. Y FERNÁNDEZ GIJÓN, J.L. (2010). Programa de metodología didáctica para la mejora de la inteligencia emocional y el aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista Docencia e investigación*, 20, 271-305.
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M., GARCÍA SÁNCHEZ, J.N. ET AL. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- GRANERO MOLINA, J., FERNÁNDEZ-SOLA, C., CASTRO SÁNCHEZ, A.M. Y GUERRA MARTÍN, M.D. (2009). Opiniones de los estudiantes de enfermería sobre el aprendizaje basado en problemas. *Enfermería Global*, 17, 1-18.
- KOH, G.C., KHOO, H.E., WONG, M.L., KOH, D. (2008). The effects of problem-based Learning during medical school on physicians competency: a systematic review. *CMAJ*, 178 (1), 34-41.
- MOUST, J.H., VAN BERKEL, H.J., SCHMIDT, H.G. (2005). Signs of Erosion: reflections on three decades on Problem-based Learning at Maastrich University. *Higher Education*, 50 (4), 665-683.

- NENDAZ, M.R. Y TEKIAN, A. (1999). Assessment in problem-based learning medical schools: a literature review. *Teaching and Learning in Medicine*, 11(4), 232-243.
- PRIETO MARTÍN, A., BARBARROJA ESCUDERO, J., REYES MARTÍN, E., MONTSERRAT SANZ, J., DIAZ MARTÍN, D., VILLARROEL MAREÑO, M. Y
- MOLINA ORTIZ, J.A., GARCÍA GONZÁLEZ, A., PEDRAZ MARCOS, A. Y ANTÓN NARDIZ, M.V.. El aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional (2003), *Revista de la red estatal de docencia universitaria*, *3* (2), 79-85.
- SOLAZ-PORTOLÉS, J.J., SANJOSÉ LÓPEZ. V. Y GÓMEZ LÓPEZ, A. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 177-186.

Recibido: 03-07-12 / Revisado: 10-10-12 Aceptado: 23-11-02 / Publicado: 12/-01-13

### La asignatura de música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio

The discipline of music at the University of Valencia: of the College to the Faculty of Education

Ana María Botella Nicolás (ana.maria.botella@uv.es)
Universidad de Valencia

#### **RESUMEN:**

En este artículo se detalla la presencia de la asignatura de Música en la Universidad de Valencia desde sus inicios hasta los actuales planes de estudios en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Se hace un recorrido desde el año 1898 cuando se crea la primera Cátedra de Música en las escuelas normales hasta su presencia en la actualidad en el grado de Maestro en Educación Primaria. Hasta llegar a la posición que ocupa hoy en día ha pasado por diferentes Planes de estudio que son los que detallaremos y explicaremos a continuación.

**PALABRAS** CLAVE: Educación Musical, Asignatura de Música, Planes de Estudio, Desarrollo del curriculum, Universidad.

#### **ABSTRACT:**

This paper details the presence of the subject of Music at the University of Valencia from its beginnings to the current curriculum in the new European Higher Education Area. A route since 1898 when it created the first Chair of Music in mainstream schools through grade teacher in primary education. To get to the position today has gone through different curricula are to be detailed and explained below.

**KEY WORDS:** Musical Education, Music, Educational Planning, Development of curriculum, University.

#### 1. INTRODUCCIÓN

En el año 1991 se produce en España un cambio importante para la asignatura de Música ya que tiene lugar la implantación de las nuevas especialidades en las Escuelas de Magisterio, creándose así la especialidad de Educación Musical.

Han pasado muchos años desde que la Música comenzara como una materia más sin apenas contenido relevante. Desde entonces y hasta 1970, -año en el cual se establece un nuevo plan de estudios, la LGE-, las Escuelas Normales pasan a llamarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, integrándose así en la Universidad y elaborando su propio plan de estudios

Desde ese momento, la asignatura de Música ha recorrido un largo camino hasta formar parte del currículum del grado de maestro en Educación Primaria e Infantil con los nuevos estudios del Plan Bolonia dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

#### 1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior

La construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un proceso que está en marcha desde la declaración de La Sorbona (1998)<sup>v</sup>, y ha continuado después con la declaración de Bolonia (1999)<sup>vi</sup> y los comunicados de Praga (2001)<sup>vii</sup> y Berlín (2003)<sup>viii</sup>. Su implantación ha supuesto cambios transcendentales, que abarcan desde la reordenación de la actual organización en ciclos de nuestras titulaciones, hasta el modelo educativo que soporta nuestros métodos de enseñanza. De hecho, la LOU (2001, p. 16253) ya dedicaba su Título XIII (artículos 87: *De la integración en el espacio europeo de enseñanza superior*, 88: *De las enseñanzas y títulos* y 89: *Del profesorado*) a las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en este nuevo contexto, mientras que la LOU (2007, P. 16253) consolida las nuevas enseñanzas y dedica el mismo Título XIII al EEES con los mismos artículos (87, 88 y 89), pero añadiendo un 89 bis: *Del personal de administración y servicios*.

Entre las acciones que se pueden acometer para la consecución de ese espacio educativo común están:

- Movilidad académica, tanto de profesores e investigadores como de alumnos, de gestores y directivos de centros educativos y de interlocutores sociales.
- Extensión de acuerdos de reconocimiento mutuo.

- Construcción de redes de cooperación a escala europea.
- Generalización de la cultura y los hábitos de la innovación, por medio de la realización de proyectos piloto transnacionales que generen productos e instrumentos educativos.
- Mayor facilidad de acceso a los sistemas de documentación comunitarios (bases de datos, conocimiento mutuo de sistemas educativos,...).
- Proyectos multinacionales, a través del desarrollo de programas educativos y de investigación comunes que integren colectivos que trabajan en actividades relacionadas con un mismo tema.

Los elementos básicos de todo el proceso de convergencia y que deben conformar las acciones de reforma y revisión de los Sistemas de Educación Superior de los países de la Unión Europea se pueden resumir en:

- Los Créditos Europeos, considerando al estudiante como el centro de todo el proceso.
- La Estructura del Currículo en dos niveles de formación.
- La Acreditación de la Calidad, para el reconocimiento mutuo de los títulos.

Uno de los aspectos claves del espacio común de educación superior corresponde al sistema de créditos europeos ECS ("European Credit System"). Este concepto de crédito incluye no sólo las clases presenciales, sino la totalidad del trabajo de los estudiantes. El Documento-Marco La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior elaborado por el MECD (2003, p. 7) define el crédito como "la unidad de referencia sobre la que se estructuran y organizan los currícula formativos en la mayor parte de los países. En el actual sistema universitario español esta unidad se encuentra fundamentalmente definida en función de las horas de docencia, teórica o práctica, impartidas por los profesores". Ello implica diferencias en aspectos importantes con respecto al significado de la noción de crédito propugnada por la declaración de Bolonia y que está sirviendo de pieza básica en la armonización de las enseñanzas universitarias, por lo que se propone su sustitución por el denominado "crédito europeo".

La adopción del sistema de créditos europeo implica una reorganización conceptual de los sistemas educativos para adaptarse a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo de los estudiantes y entrañará un nuevo enfoque sobre métodos docentes. Los programas de movilidad de estudiantes determinaron la necesidad de encontrar un sistema adecuado de equivalencias y reconocimiento de estudios, que originó el *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos* (ECTS - "European Credit Transfer System").

Nos dirigimos así hacia una Europa del Conocimiento, que manteniendo su diversidad cultural como principal riqueza, pueda facilitar la movilidad de profesionales. Como reza en el Documento Marco antes citado (2003, p. 17), el espacio educativo europeo es un objetivo que debe ser construido entre todos los estados y en el que las universidades españolas deben desempeñar un papel activo. Una construcción que no se orienta a diseñar un perfil homogéneo, sino a armonizar los sistemas educativos respetando la diversidad de culturas nacionales y la autonomía universitaria.

# 1.2. Integración de la Música en el Modelo Europeo

Otro aspecto clave del espacio común de Educación Superior hace referencia a la estructura de las titulaciones, basadas en dos niveles: grado y postgrado (máster y doctorado). El Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre y el Real Decreto 55/2005 de 21 de enero, conducen a una reformulación de los títulos universitarios, los programas de las asignaturas, la metodología –focalizada en el alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje— y el procedimiento de la evaluación y la estimación del trabajo del estudiante (Esteve, et al., 2007). Todos estos cambios suponen nuevos modelos pedagógicos tanto para el docente como para el discente y buscan una mejora en la calidad de la enseñanza.

En la Facultad de Magisterio de Valencia, la Educación Musical aparece contemplada en los dos grados de Maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil, ambos dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas con 240 créditos ECTS.

Plan de estudios	Créditos		
Materias de formación básica	60		
Materias obligatorias (formación didáctica y disciplinar)	99		
Prácticas escolares obligatorias	45		
Materias optativas	30 (mención música)		
Trabajo Fin de Grado	6		

GRÁFICO 1. Plan de estudios Grado Maestro en Educación Primaria

GRÁFICO 2. Plan de estudios Grado Maestro en Educación Infantil

Plan de estudios	Créditos
Materias de formación básica	103,5
Materias obligatorias (formación didáctica y disciplinar)	85,5
Prácticas escolares obligatorias	45
Trabajo Fin de Grado	6

En el grado de Maestro en Educación Primaria se estudia la música con el nombre de Didáctica de la música de la educación primaria dentro del módulo de Formación didáctica y disciplinar con 6 créditos ECTS. En el grado de Maestro en Educación Infantil, la materia relacionada con la música es triple: por un lado, y dentro del módulo de Formación Básica, encontramos Estimulación e intervención temprana: música, grafismo y movimiento y Taller multidisciplinar: proyectos de expresión musical, plástica y corporal con 6 créditos ECTS cada una y compartidos para las tres áreas de expresión (2 por cada una) y, por otro lado, la materia Procesos musicales en Educación Infantil dentro del módulo de Formación didáctica y disciplinar, también con 6 créditos ECTS.

Además, dentro del grado de Primaria se puede estudiar en los dos últimos cursos (3° y 4°) el modulo de *Itinerario de especialización en Educación Musical* de 30 créditos ECTS:

NOMBRE DE LA MATERIA	Curso	Cr
		<b>ECTS</b>
Música y Movimiento	3°	4,5
Audición Musical	3°	4,5
Educación Instrumental	3°	4,5
Música y Tecnologías de la	3°	4,5
Información y la Comunicación		
Educación Vocal	4°	6
Didáctica Musical	4°	6

GRÁFICO 3. Itinerario de especialización en Educación Musical

Apuntamos a continuación unas palabras de Díaz (2005, p. 32) que ayudan a conocer un poco más la realidad de la Música en el recién llegado EEES:

Al existir el deseo de homogeneizar las titulaciones y lograr tener de esta manera las mismas oportunidades de trabajo para todos los europeos, es evidente que podíamos encontrarnos en unos momentos favorables para que la adecuación de las titulaciones de Magisterio y su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior sean acordes con la inserción laboral del profesorado y con la formación integral del alumno. Recordemos que, a diferencia del estado español, en algunos países de la Comunidad Europea, los responsables políticos educativos, entendieron hace tiempo que la música ayuda a la formación integral del niño y que la actividad musical desarrolla unas capacidades en el alumnado que en ningún caso deberíamos obviar. Son muchos los países europeos en los que la asignatura de música figura en los planes de estudio hace ya más de cincuenta años.

# 2. LA MÚSICA EN LA FACULTAD DE MAGISTERIO DE VALENCIA

Al crearse la especialidad de música en al año 1991, cada Universidad elabora su Plan de estudios adaptándolo a las características del alumnado y de su centro. En la Escuela Universitaria de Magisterio de Valencia<sup>ix</sup> primero y Facultad de Magisterio de la actualidad, la música se ha impartido como especialidad, dependiendo del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

El origen de esta nueva manera de entender los Planes de estudio en la universidad española hay que buscarlo en 1997, año en que los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzaron el *Programme for International Student Assessment* (PISA), con el objetivo de obtener información sobre hasta qué punto los estudiantes, los cercanos a acabar su escolarización obligatoria, habían adquirido los conocimientos y el saber hacer esenciales que les permitieran participar de forma plena en la sociedad.

La declaración de Bolonia y el Comunicado de Praga representan una interesante confluencia de planteamientos educativos, que llevan parejo un cierto grado de armonización entre todos los países del espacio europeo. En esta nueva andadura desaparece la especialidad de Música como tal, ya que las titulaciones autorizadas pasan a tener un carácter generalista: *Grado de Maestro en Educación Infantil* y *Grado de Maestro en Educación Primaria*, dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Cronológicamente, los Planes de estudio que han pasado por esta Facultad son los que a continuación se detallan:

# GRÁFICO 4. Planes de estudio de la Facultad de Magisterio de Valencia

	PLANES DE ESTUDIO			
DE LA 1	DE LA FACULTAD DE MAGISTERIO DE VALENCIA			
PLAN	THEODING BE WINGISTERIO BE VILLENCENT			
1857				
1914				
1931	Profesional			
1931	Cultural			
1940				
1942	Provisional			
1945				
1950				
1967	Diurno			
1967	Nocturno			
1971	Primera promoción			
1971	Cuatrimestral (vigente a partir del cuso 1972-1973)			
1971	Anual. Reestructuración curso 1981-1982			
1971	Reestructuración curso 1984-1985			
1971 Reestructuración curso 1986-1987				
	Lengua Extranjera			
	Especialidad de Educación Musical			
1993	Primaria			
1330	Educación Física			
	Educación Infantil			
	Educación Especial			
	Lengua Extranjera			
	Especialidad de Educación Musical Educación Primaria			
2000	Educación Filmana  Educación Física			
2000	Educación Infantil			
	Educación Especial			
	Audición y Lenguaje			
	Grado de Maestro en Educación Primaria			
	Grado de Maestro en Educación Infantil			
	Mención en Especialista en Educación Musical			
	Mención en Especialista en Educación Física			
	Mención en Especialista en Lengua Extranjera			
2009	Mención en Especialista en Ciencias y			
2009	Matemáticas			
	Mención en Especialista en Tecnologías de la			
	Información y la Comunicación			
	Mención en Especialista en Arte y Humanidades			
	Mención en Especialista en Audición y Lenguaje			
	Mención en Especialista en Pedagogía Terapéutica			

## 2.1. De la Real Orden del 24 de agosto de 1878 al año 1940

La primera Escuela Normal se crea en Madrid en el año 1839, siendo su director Pablo Montesinos. En 1843 aparece un Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Pública del Reino. Así, en prácticamente en todas las provincias españolas se crean centros de formación del profesorado.

El 24 de agosto de 1878 se publica una Real Orden con la que se crea una Cátedra de Música en las Escuelas Normales centrales de maestras y maestros de Madrid. Esta orden preveía que el estudio de la música se hiciera extensivo al resto de Escuelas Normales de provincia. Así, en el año 1898 comienza a enseñarse la Música en las Escuelas Normales, pero sólo para aquellos alumnos que debían cursar el grado superior de estas enseñanzas. Los maestros de grado elemental quedaban sin recibir la educación musical (García, 1994).

Con el Real Decreto del 23 de septiembre de 1898 se inicia en las Escuelas Normales una etapa un tanto confusa y desconcertante (precaria desde el punto de vista económico) ya que este nuevo Plan, bajo el mandato del Ministro de Fomento D. Germán Gamazo, pretendía reducir los estudios elementales de Magisterio a dos cursillos de cinco meses, dos cursos de nueve meses para el título superior y uno más para el de maestro de grado normal. El primer cursillo, del 1 de septiembre hasta el 31 de enero y el segundo, de 16 de febrero hasta el 30 de junio. En dicho Plan aparece contemplada la Música en el primer y segundo curso de la enseñanza superior con el nombre de *Música y Canto*, con dos horas a la semana por cada curso. En este R. D. ya se indicaba que el profesorado de Música era considerado como profesorado especial por la disciplina que impartía. En estos años la Música era una asignatura imprescindible en la formación del alumnado femenino:

Se ha de reconocer, no obstante, que con esta reforma se introdujeron en el currículo algunas asignaturas que hacía tiempo se venían considerando imprescindibles en la formación de las maestras. En el ciclo superior, materias como el Francés, la Música (...) pueden ser consideradas como hitos muy importantes en el logro de algunos objetivos que se esperaban obtener con las nuevas y sucesivas reformas (Nosti, 1990).

Este Plan de estudios, -en el que se suprimían disciplinas instrumentales (lectura, escritura, cálculo y ortografía) frente a la potenciación de las disciplinas artísticas y pedagógicas-, fracasó debido a la ausencia de especialistas para impartir las nuevas disciplinas pedagógicas y artísticas (la música era una de ellas), a las dificultades económicas y a la escasa preparación de los alumnos que obtenían el título elemental (Fernández, 1997).

Apenas tuvo un curso de vigencia el Plan decretado por Gamazo porque en 1900, bajo un gobierno presidido por el Ministro de Instrucción Pública D. Antonio García Alix, se intenta una nueva organización de las enseñanzas normales, dividiéndolas en dos secciones: letras y ciencias, según el Real Decreto del 6 de Julio de 1900. Además, los estudios de Magisterio se extienden a cuatros años que comprenden dos cursos académicos para cada una de las enseñanzas elemental y superior. La Música matiza en su título que debe estar unida al canto (Música aplicada al canto coral) para la enseñanza elemental, y en la superior aparece simplemente con el nombre de Música, dejando total libertad al profesor que la impartiese. Es de señalar que en esta reforma la Música aumenta la carga lectiva en la enseñanza superior, pues pasa a impartirse durante cuatro horas y media a la semana para cada uno de los cursos. En la enseñanza elemental pierde media hora respecto al Plan Gamazo.

Una vez más esta reforma dura tan poco que apenas puede llevarse a cabo, pues el Plan de Enseñanza del Ministro Romanones (1901-1903) está a las puertas. Este Plan pretende sacar a España de la inferioridad cultural en que se encontraba con respecto al resto de Europa. El R. D. del 17 de agosto de 1901 suprime el grado normal, desapareciendo de este modo los dos establecimientos que a lo largo del siglo XIX habían sido los centros encargados de preparar a los profesores de las Escuelas Normales: las Escuelas Normales Centrales de Maestros y de Maestras (Melcón, 1989). La asignatura de Música sufría un retroceso, pues no aparecía en ninguno de los cinco cursos.

A continuación, un nuevo Plan de Estudios (1903-1914), esta vez bajo el gobierno del Ministro de Instrucción Pública D. Gabino Bugallal, pretende reorganizar los estudios de Magisterio para corregir posibles deficiencias de los planes anteriores, a través del Real Decreto de 24 de septiembre de 1903. En este caso la Música sale perjudicada, pues se reduce sólo al grado superior, pero eso sí, en los dos cursos, diferenciándose sus contenidos como *Música* de primero y *Música* de segundo.

En el año 1905 el ministro Juan de la Cierva acomete otra reforma en el plan de estudios tratando de elevar su nivel y suprimir el grado elemental y superior unificándolo en cuatro cursos. La asignatura de *Música y canto* se imparte en los dos primeros años (Oriol, 2012). Este nuevo plan fue suspendido por el ministro Andrés Mellado por razones presupuestarias.

Por tanto, en un periodo de seis años, se producen cuatro reformas en los Planes de estudios que no hicieron más que acrecentar la mala situación y peor consideración que se tenía a la asignatura de Música que aparecía, desaparecía y bailaba entre los distintos cursos sin tener apenas entidad académica.

En el año 1909 se crea la *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*, y se regula el acceso del profesorado a las Escuelas Normales. Los estudios se dividían en tres secciones: ciencias, letras y labores, y el ingreso se hacía por rigurosa oposición y con un examen distinto en función de la opción elegida. En el Real Decreto de 6 de julio de 1900 se refleja así:

El examen de ingreso comprendía un ejercicio común en el que se exigían conocimientos de francés y de pedagogía, y para optar a la sección de letras se debía responder a preguntas sobre las materias de esta sección, analizar un texto y realizar un ejercicio práctico de geografía.

Llegamos al Plan de Enseñanza del Ministro Bergamín García (1914-1931)<sup>x</sup>, que tuvo una importancia e influencia decisiva para las Escuelas de Magisterio por sus aportaciones a éstas:

- a) Supresión definitiva del certificado de aptitud.
- b) Concesión de un sólo Título de Maestro.
- c) Nombramiento de profesores para contenidos homogéneos.
- d) Elevación a cátedra de la disciplina de Pedagogía.

Establecidos con este Plan cuatro cursos en la formación de maestros y lejos ya de su división en estudios elementales y superiores (éste fue su principal rasgo, el de unificar los dos títulos de Magisterio en el título único de Maestro de Primera Enseñanza), la Música ocupará 6 horas en los dos primeros cursos (3 horas por cada uno). Será una de las materias impartidas por un profesorado especializado: "el profesorado especial era el encargado de impartir las siguientes

materias: Religión y Moral, Educación física, Dibujo, Música, Francés, Caligrafía, Fisiología e Higiene y Mecanografía" (Morata, 1998, p. 180).

Además, al no publicarse unos cuestionarios oficiales sobre cada materia, cada Escuela Normal elaboró sus programas propios<sup>xi</sup>. Bajo estas circunstancias se intenta extender la educación musical a la población, proyectándose desde el Ministerio de Instrucción Pública, entre los años 1929-1930, cursos de canto y rítmica para maestras (Oriol, 2012).

En el año 1931, con la llegada de la II República, se intenta llevar a cabo una serie de proyectos para incentivar la Música, entre los cuales destacaba la creación del *Consejo Central de la Música*<sup>xii</sup>, cuyas funciones (García, 1994, p. 209) serían las siguientes:

- a) Reorganizar y dirigir, vigilando la enseñanza de la Música.
- b) Investigar y recoger todas las manifestaciones del arte popular relacionadas con la Música y divulgarlas por medio de publicaciones.
- c) Impulsar los conciertos y el ejercicio de la Música en general.
- d) Colaborar con el Consejo Central de Archivos, Bibliotecas y Tesoros Artísticos en todo lo que se relacione con los archivos musicales.
- e) Propulsar con la creación de una editorial de música, revistas, etc., todas las actividades de alta significación artística que con la música se relacionen.

El R. D. de 29 de septiembre de 1931, del Ministro de Instrucción Pública Marcelino Domingo, instaura una nueva reforma en las Escuelas Normales y con ella un Plan de estudios, que será conocido como *Plan Profesional* (1931-1940)<sup>xiii</sup> y que cambiará radicalmente los estudios de Magisterio:

Aparecen unos estudios que arrancan por debajo del bachillerato, y se entroncan por arriba en la Universidad, con la Sección de Pedagogía, equiparando así los estudios del Magisterio con los de cualquier licenciado (...) Las disciplinas conducentes a la formación del profesional del Magisterio abarcarán tres grupos de estudios: conocimientos fisiológicos, pedagógicos y sociales, metodologías especiales y materias artísticas y prácticas (García, 1994, p. 210).

En esta nueva organización de la enseñanza las disciplinas se distribuirán en tres cursos, más un último que se dedicaba a prácticas y examen final. Se impartía la Música en los dos primeros con dos horas a la semana en cada uno. Dentro de la asignatura de Música se estudiaban conocimientos de solfeo y teoría, interpretación de ritmos, canciones, folclore, audiciones musicales y conocimientos de métodos pedagógicos musicales (Oriol, 2012).

Este Plan integró a las Escuelas Normales en la enseñanza superior, ya que como prueba de acceso se pedía tener el bachillerato universitario y porque en el último de los cursos se realizaba un examen a modo de reválida (ante un Tribunal presidido por un Catedrático de Universidad), situando a nuestro país, en este campo, en uno de los puestos más avanzados de Europa y América (Román y Cano, 2008).

Además, se considera dentro del *Plan Profesional* (artículos adicionales al R. D. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8) un *Plan Cultural* preparatorio a éste, dirigido a los alumnos que no posean el título de Bachiller, donde el estudio de la Música es obligatorio en el tercer curso llamándose la materia *Música y Canto*<sup>xiv</sup>.

En el año 1939, ya pasada la Guerra Civil Española, las Escuelas Normales pierden su estatus de Centros Superiores de Formación de Maestros y con ello según Román y Cano (2008, p. 87) se producen unas circunstancias que serán importantes para el futuro de la educación:

- a) Ruptura total con los planteamientos y realizaciones llevados a cabo durante la II República.
- b) Depuración de maestros.
- c) Cambio radical en la orientación ideológica y política en relación, fundamentalmente, con el tratamiento de la Enseñanza Primaria y con la formación de los Maestros.
- d) Se reducen los contenidos científicos en la formación de los Maestros.
- e) Descapitalización de personal preparado para ejercer el Magisterio.

A partir de aquí, se llevarán a cabo dos Planes de Estudios (*Plan Bachiller* de 1940<sup>xv</sup> y *Plan Provisional* de 1942<sup>xvi</sup>) que no aportan nada nuevo desde el punto de vista de la asignatura de Música, ya que ésta se seguirá impartiendo con normalidad. En la EUM de Magisterio de Valencia, se establece este curso intensivo para que aquellos que posean el título de bachiller puedan obtener el de maestro, con un único curso dividido en dos cuatrimestres, durante los cuales se impartirá la Música con una duración de 6 horas.

# 2.2. De la Ley Educación Primaria (1945) a la Ley General de Educación (1970)

El 17 de julio de 1945, con el *Plan de Formación*, aparece una Ley de Educación Primaria donde se regula que la Música se impartirá en los tres cursos que establece dicha ley, como sucede en la EUM de Valencia<sup>xvii</sup>.

El Reglamento de las Escuelas de Magisterio del año 1950 especifica claramente en su Plan de estudios viii que se estudiarán las siguientes disciplinas relacionadas con la Educación Musical: "Música, elementos del solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares, para los alumnos de segundo curso, con un total de dos clases semanales y Música: cantos, para los alumnos de tercer curso, con un total de dos clases semanales" (García, 1994, p. 210). Este Plan de 1950, que estuvo vigente durante 17 años, supone para la Música una gran aportación ya que abre un abanico de posibilidades en lo que se refiere a los contenidos de música impartidos, aunque con poco peso, pues en palabras de Oriol (2005, p. 3), "la educación musical, sin ninguna entidad hasta entonces en la Enseñanza Primaria, aparece tímidamente, y se le considera como una materia complementaria de carácter artístico quedando relegada prácticamente al canto en la escuela".

En el año 1964 se dicta una nueva Ley que amplia la escolaridad obligatoria hasta los 14 años. Esta ley se complementa con la Ley de la Reforma de la Educación Primaria, de 21 de diciembre de 1965. Bajo su amparo y siendo ministro de educación Lorca Tamayo, surge el Plan de 1967, que estuvo en vigencia cuatro años años:

Fue el último Plan no universitario, para la formación profesional de los Maestros. Su estancia en la "Escuela Normal" se prolongaba durante 2 años académicos seguidos de una prueba de Reválida. El tercer y último año de formación estaba dedicado a la asignatura de Prácticas, en horario completo de mañana y tarde (Román y cano, 2008, p. 90).

En dicho Plan las enseñanzas artísticas y, en concreto la formación musical, son regladas tal y como aparece en el BOE de agosto de 1967, donde se le da un nuevo enfoque a la Música al apuntar que se debe evitar el estudio del solfeo tradicional. En su lugar, y como indicación y base de esta educación, se pretenderá "la educación y el sentido del oído, instinto rítmico y sensibilidad, buscando el placer estético y el deleite musical" (García, 1994, p. 211). En la EUM de Valencia se imparte la Música anualmente en primer curso y en segundo con dos horas de duración<sup>xix</sup>. Como consecuencia de esta Ley, en 1967 se publican los cuestionarios para cada materia y cursos de Primaria en los que aparecen actividades dirigidas a la música, al canto y a la cultura musical (Oriol, 2012):

- a) Canto coral: utilización del canto coral para educar la voz, el oído, el sentido rítmico y la acción vocal conjunta)
- b) Audición: despertar la afición por la buena música mediante la audición de composiciones, que partiendo de lo folclórico, llevan hasta la música sinfónica.
- c) Cultual musical: Conocimientos de los más destacados aspectos exigidos por una mínima cultura musical

### 2.3. De la LGE (1970) a la LOGSE (1990)

Con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (LGE) de 1970, de 4 de agosto (BOE 6 de agosto), la Enseñanza Primaria se transformó en Enseñanza General Básica, y se reestructuró en tres ciclos, de dos cursos los dos primeros y de tres cursos el último. Era la Ley Villar Palasí, llamada así por el Ministro de Educación José Luis Villar Palasí. En ella, en el capítulo primero, en la sección de Educación General Básica se dice que la formación del alumnado se orientará a la iniciación en la apreciación de la expresión artística. Esta ley permitió que las Escuelas de Magisterio se incorporaran a la Universidad. Así mismo, la Música formaba parte del área de Expresión Dinámica, junto con la Educación Física y los Deportes. A este respecto Oriol (2005, p. 5) añade que:

Se cuidó por primera vez la incorporación de la educación musical en la enseñanza general, por lo menos en cuanto a intenciones de innovación pedagógica traducida en un desarrollo de objetivos y contenidos de educación musical para aplicar en la escuela, que nunca se correspondieron con la asignación de un profesorado de música en la Enseñanza General Básica que se pudiese hacer cargo de tales enseñanzas, pues dejaba, una vez más, una gran laguna legislativa a este respecto. Se continuaba contando con la buena voluntad de los maestros para que pudieran impartir esta asignatura, lo que supuso que en la enseñanza pública apenas se atendiera la música.

En 1971 se elabora un nuevo Plan de estudios y los estudios de Magisterio alcanzan de nuevo la categoría de carrera universitaria y aparecen, por vez primera, distintas especialidades (Ciencias, Ciencias Humanas, Filología -Francés o Inglés-, Educación Especial y Educación Preescolar). La EUM de Valencia añade además la especialidad de Lengua Española e idioma moderno (Valenciano) para el curso 1983-1984. En todas aparece la Música como materia común e incluso como optativa anual (3 horas) en tercer curso para la especialidad de Educación Especial con el nombre de *Didáctica de la Música*.

En el siguiente gráfico se reproduce el Plan de 1971 con todas sus reestructuraciones:

# GRÁFICO 5. Plan de estudios de 1971 de la EUM de Valencia

# PLAN DE ESTUDIOS de 1971

(Diplomado en Profesorado de Educación General Básica)

-Ley del 4-8-1970
-Orden 13-6-1977
-Resolución del 5-3-1981
-Resolución del 20-7-1981
-Orden del 21-9-1982
-Instrucción de la Dirección
General de Universidades e
Investigación del 20-6-1973.
-Decreto del 7-2-1974, n° 375/74
-Acuerdo del Consejo de
Universidades del 23-2-1987

- 3 cursos divididos en dos cuatrimestres.
- Especialistas en:

Lengua Española e Idioma Moderno (Francés o Inglés); Ciencias y Ciencias Humanas. **Música I** y **Música II** (3 horas en el primer cuatrimestre en 2° y 3°). No aparece la Música entre las materias optativas.

#### PLAN DE ESTUDIOS de 1971

Diplomado en Profesorado de Educación General Básica (Vigente a partir del curso 1972-73)

Para las 3 especialidades:

Lengua Española e Idioma Moderno (Francés o Inglés); Ciencias y Ciencias Humanas **Música I** en el 2º cuatrimestre del 2º curso y **Música II** en el primer cuatrimestre del tercer curso.

# PLAN DE ESTUDIOS de 1971

Diplomado en Profesorado de Educación General Básica (Reestructuración en el curso 1981-82)

*Música de 2º* (asignatura común, 3 horas) para todas las especialidades.

- En el curso 1981-82 aparece *Preescolar* como especialidad.
- En el curso 1982-83 aparece *Educación Especial* como especialidad. En 3º se imparte la asignatura de *Musicoterapia* (3 horas).
- También aparece como asignatura optativa en 3º *Didáctica de la Música* (3 horas).
- En el curso 1983-84 aparece el Valenciano como especialidad.

#### PLAN DE ESTUDIOS de 1971

Diplomado en Profesorado de Educación General Básica (Reestructuración en el curso 1984-85)

Continúan las mismas asignaturas con la misma carga lectiva:

Música de 2º Musicoterapia Didáctica de la Música

# PLAN DE ESTUDIOS de 1971

Diplomado en Profesorado de Educación General Básica (Reestructuración en el curso 1986-87)

Sin cambios en las asignaturas anteriores.

• En 3° de la especialidad de Educación Preescolar se imparte la asignatura de *Sensibilización musical del Preescolar* (3 horas) como específica.

La siguiente ley que ve la luz<sup>xx</sup> es la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE) que no modifica el sistema educativo, sino que aporta como principal novedad la financiación de la escuela concertada y la creación de los consejos escolares que sustituían a los antiguos claustros. La Música no sufre cambios en el currículum.

El 3 de octubre de 1990 se hace efectiva la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), en donde se establecen una serie de medidas, entre otras, éstas:

- a) La Educación es obligatoria y gratuita para todos, independientemente de las capacidades de cada alumno.
- b) Aparece la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) hasta los 16 años.
- c) Disminuye el contenido de las asignaturas.
- d) Se flexibiliza la promoción de curso.
- e) Se reduce la duración del Bachillerato.

En Educación Primaria, la Música aparece integrada en el área de Expresión Artística junto con la Plástica y la Dramatización.

El artículo III del Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades señala como denominación oficial el *Título de Maestro-Especialidad de Educación Musical* xxi . En la EUM, se imparte la especialidad de Educación Musical con el Plan de Estudios homologado por acuerdo de 28 de septiembre de 1993 y publicado en el BOE el 12 de enero del año 1994. En este Plan de Estudios se introduce el concepto de *crédito* como unidad de valoración para la enseñanza, que equivale a 10 horas. Para obtener el título en *Especialista en Educación Musical*, se habrían de cursar 198 créditos, según la siguiente distribución entre los diversos tipos de materias:

- a) Materias Troncales Comunes (40 cr)
- b) Materias Troncales de Especialidad (62 cr)
- c) Prácticum de Especialidad (32 cr)
- d) Materias Obligatorias: 8 créditos
- e) Materias Optativas: 38 créditos
- f) Materias de Libre Opción: 20 créditos

Las siete asignaturas referidas a la Música son las siguientes<sup>xxII</sup>:

- Agrupaciones Musicales (8 cr)
- Didáctica de la Expresión Musical (8 cr)
- Formación Rítmica y Danza (4 cr)

- Formación instrumental (8cr)
- Formación Vocal y Auditiva (4 cr)
- Historia de la Música y del Folklore (4 cr)
- Lenguaje Musical (4 cr)

Para obtener el título de *Especialista en Educación Musical*, el alumnado habría de cursar 203 créditos. La distribución de los créditos según los tipos de asignatura son:

GRÁFICO 4. Distribución de créditos del título de Especialista en Educación musical

Materias Troncales	164 créditos
Primer curso	54 créditos
Segundo curso	49,5 créditos
Tercer curso	60,5 créditos
Materias Optativas	18 créditos
Materias Libre Opción	21 créditos

Además, se contemplan también asignaturas optativas, de 4 créditos, tales como: Educación auditiva en la escuela, Nuevas Tecnologías aplicadas a la música, Musicoterapia en la Educación Especial, Investigación musical en el aula: Recursos didácticos, Música, movimiento y dramatización, Aplicación didáctica de un instrumento armónico, Profundización musical en la Educación Infantil o Conjunto coral y estudios de Música en otras especialidades (4 créditos cada una): Educación Musical y su Didáctica, para los alumnos de las Especialidades de Educación Primaria y Lengua Extranjera; Expresión Musical para la especialidad de Educación Especial y Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica, para Educación Infantil.

#### 2.4. De la LOPEG (1995) a la actualidad

En el año 1995 una nueva Ley de Educación aparece en el panorama del sistema educativo español. Es la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno (LOPEG) 9/1995, de 20 de noviembre, que reforma algunos puntos de la LOGSE, como que se reafirma el derecho a la educación sin discriminación y se consolida la autonomía de los centros educativos, pero no afecta a la Música.

La Universidad de Valencia, por acuerdo de su Junta de Gobierno, de 18 de abril de 2000, aprueba el plan de estudios de *Maestro-Especialidad de Educación Musical*<sup>xxiii</sup>. El BOE del 16 de octubre de 2000 recoge este nuevo Plan de Estudios que no presenta muchas variaciones con respecto al anterior, únicamente algún intercambio de asignaturas entre los tres cursos y aumento o disminución en el número de créditos. Las asignaturas de la especialidad son las siguientes:

GRÁFICO 5. Plan de estudios de Maestro-Especialidad de Educación (asignaturas específicas)

<b>CURSO</b>	ASIGNATURAS	Cr
		<b>ECTS</b>
	Lenguaje Musical	4,5
1°	Formación instrumental	9

	Agrupaciones Musicales	9
2°	Didáctica de la Expresión	9
	Musical	
	Formación Rítmica y Danza	4
	Formación Vocal y Auditiva	4
3°	Historia de la Música y del	4
	folklore	

Como asignaturas optativas, el Plan incluye: *Investigación Musical en el aula: Recursos didácticos, Nuevas Tecnologías aplicadas a la música y Musicoterapia*, todas de 6 créditos. Además, dentro de la nueva especialidad de Audición y Lenguaje su Plan de Estudios recoge una asignatura troncal referida a la Música, *Música y Trastornos de la Audición y el Lenguaje* de 4,5 créditos.

El 23 de diciembre del año 2002 (BOE de 24/12/2002) se aprueba una nueva Ley, la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE), donde se determina la impartición de la asignatura de *Música* en Educación Primaria dentro de la Educación Artística (así se llama la materia) con ligeras modificaciones en relación a la LOGSE, como por ejemplo, que se haya suprimido la Dramatización, quedando sólo las materias de *Música* y Plástica. En esta Ley el nivel de Educación Primaria se organiza en tres ciclos de dos años académicos cada uno. La Ley dispone que las áreas que se cursarán en la Educación Primaria sean las siguientes:

- a) Ciencias, Geografía e Historia
- b) EDUCACIÓN ARTÍSTICA
- c) Educación Física
- d) Lengua Castellana
- e) Lengua extranjera
- f) Matemáticas

Y matiza un punto importante cuando dice que la enseñanza de la Música será impartida por maestros con la especialidad correspondiente, considerando la asignatura de Música como especialidad propia.

En el 2004 la LOCE es frenada por el gobierno, que presenta un nuevo proyecto, la Ley Orgánica de Educación (LOE), para que entre en vigor en el curso 2006-2007. Esta Ley Orgánica de Educación más bien es un compendio de la LOGSE y de la LOCE y no introduce cambios en lo que se refiere a la asignatura de Música en Primaria.

El 16 de septiembre de 2008 la Comisión de Elaboración de los Planes de Estudio del Grado de Maestro (CEPEM) de la Facultad de Magisterio de Valencia remite a todo el profesorado de la misma el documento *Propuestas para los planes de estudio de los grados de Maestro en Educación Primaria y de Maestro en Educación Infantil*, en donde se especifican los criterios básicos de la propuesta del Plan de Estudios<sup>xxiv</sup> de los dos grados y se adaptan los nuevos títulos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tal como se define en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Como hemos comentado anteriormente la Música tiene cabida como generalista en los grados de Maestro y como especialidad en el de Primaria, formándose el itinerario en Educación Musical.

Los dos grados de maestro desde la Facultad de Magisterio, en su formación generalista, conceden prioridad a las competencias relativas a la comunicación, y no sólo desde el ámbito correspondiente de las lenguas, que es al que mayor dedicación en créditos ECTS se propone, sino como un objetivo común que habría que alcanzar desde todas las áreas implicadas en el plan de estudios. Un graduado en magisterio por la Universidad de Valencia deberá distinguirse por sus dotes comunicativas, orales y escritas, en las lenguas vehiculares; y entre esas dotes deberán encontrarse algunas de las capacidades que han sido menospreciadas en la formación

universitaria actual como la caligrafía y la ortografía, básicas para una adecuada apreciación social del maestro que, a su vez, será responsable de la correcta adquisición de estas competencias en las siguientes generaciones de ciudadanos. Entre estas competencias es imprescindible considerar las referidas a las tecnologías de la información y la comunicación, pilar básico para el establecimiento de relaciones en una sociedad como la nuestra.

Así, aquellas disciplinas con menor presencia en el currículo de la educación primaria y/o con el reconocimiento de que sólo serán impartidas por maestros con la correspondiente especialización (Educación Física, Música y Lengua Extranjera), son las que están representadas por asignaturas con menor dedicación del módulo de formación didáctica y disciplinar.

Además el plan de estudios del grado de Maestro en Educación Primaria incluye, en la parte dedicada a la formación inicial como especialista, que todos y cada uno de los estudiantes de magisterio puedan cursar un itinerario especializado concreto (educación musical) que se certifique como una mención al título al término de sus estudios de grado. Este itinerario incluye la totalidad 30 créditos ECTS.

En el caso de la especialidad de Educación Musical, los aspirantes a ingresar en este itinerario formativo deberán acreditar que poseen los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento la especialización de la que pretenden obtener una mención en su título de grado de Maestro en Educación Primaria. Se deberá acreditar el nivel de competencia contenido en el Grado Medio de las Enseñanzas de Música, que el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte describe sucintamente como "enseñanzas fundamentadas en el estudio de un instrumento con el objetivo de preparar para acceder a los estudios de especialización del grado superior o servir de fundamento hacia otros itinerarios formativos y profesionales". Sin haber acreditado los correspondientes niveles de competencia, no se podrá acceder a la materia del itinerario de especialización de música, ni a ninguna de sus asignaturas.

Actualmente, en este curso 2012-2013 han salido los primeros graduados en Educación Primaria y en Educación Infantil de la Facultad de Magisterio de Valencia y por consiguiente los primeros graduados con mención en especialista en Educación Musical.

#### 3. CONCLUSIONES

Hemos intentado trazar una sucinta historia de la Música es las Escuelas de Magisterio y más concretamente resumir la trayectoria de la asignatura en la Universidad de Valencia, desde la antigua Escuela Universitaria hasta la actual Facultad de Magisterio.

Es evidente que la crisis económica a nivel mundial y en particular en España provocará cambios y reajustes en la educación. Los nuevos planteamientos educativos implican un desplazamiento de la atención del profesor hacia el trabajo del alumno, un cambio en el quehacer

educativo, donde hay que incluir tanto las tradicionales enseñanzas teóricas y prácticas, como las horas de estudio que necesita el alumno para completar la asignatura, los trabajos que debe realizar para alcanzar los objetivos y la preparación de exámenes. Es decir, el aprendizaje autónomo del estudiante es la base de este sistema que, como hemos repetido anteriormente, parte del establecimiento de un sistema único de créditos europeos: *European Credit Transfer System*—el ECTS—y de la adopción de una arquitectura común de los títulos universitarios.

Es obligación de todos los miembros de la comunidad educativa velar por el futuro de nuestra educación y que el legado de nuestra cultura musical sea transmitido y se respete con rigor.

## Referencias bibliográficas

- ESTEVE FOBEL, J. M<sup>a</sup>; MOLINA VALERO, M. A. y LÓPEZ DE REGO FERNÁNDEZ, C. (2007). "El futuro de los estudios de maestro especialista en Música", en *Música y Educación*, 72, Madrid: Musicalis, p. 23.
- DÍAZ GÓMEZ M. (2005). "La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, p. 32.
- http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27419103.pdf (consultado el 31 de julio de 2012).
- FERNÁNDEZ RUBIO, C. (1997). La Escuela Normal Masculina de Oviedo y su incidencia en la formación de maestros (1900-1914). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- GARCÍA, A. (1994). "La enseñanza de la música en la escuela normal de maestros de Salamanca desde 1899 hasta 1970", en *Aula*, vol. VI, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 208.
- MORATA, R. (1998). "El profesorado de la Escuela Normal de Maestros de Madrid (1914-1939)", en *Revista Complutense de Educación*, 9, p. 180.
- MELCÓN, J. (1989). "La geografía y la formación de los maestros en España 1836-1914", en *Cuadernos críticos de Geografía Humana*, 83, p. 50.
- NOSTI, CUESTA, I. (1990). *Historia de la Escuela Normal Femenina en Asturias (1859-1931)*. Tesis doctoral. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- ORIOL DE ALARCÓN, N. (2005). "La Música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI", en *LEEME*, 16, p. 3. <a href="http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol2.pdf">http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol2.pdf</a> (consultado el 18 de julio de 2012).
- — (2012). "Contribución de la Enseñanza Musical en los estudios de Magisterio en España a la conservación del arte y la cultura popular", en *DEDICA*, 3, pp. 13-40.
- http://hum742.ugr.es/media/grupos/HUM742/cms/DEDiCA%20N°%203%20IMPRESA\_.pdf
- (consultado el 19 de junio de 2012).
- ROMÁN, J. M<sup>a</sup>. y CANO, R. (2008). "La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio", en *Educación XXI*, 11, p. 84. http://redalyc.uaemex.mx/pdf/706/70601105.pdf (consultado el 23 de julio de 2012).

•

- ZALDÍVAR GRACIA, A. (2005). "Las enseñanzas musicales y el nuevo espacio europeo de educación superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de una investigación creativa y 'performativa'", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), pp. 95-122. <a href="http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/17/51">http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/17/51</a> (consultado el 30 de mayo de 2012).
- MECD (2003). La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Real Decreto de 6 de Julio de 1900, reformando la organización de las Escuelas Normales, Colección Legislativa de España, Madrid, tomo VI.
- 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 de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- 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.

#### **NOTAS**

i Con una admirable visión de futuro, el 25 de mayo de 1988, se reúnen en la Sorbona los ministros representantes de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido y afirman que "al hablar de Europa no deberíamos referirnos al Euro, los bancos y la economía, sino que también deberíamos pensar en una Europa del conocimiento. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente" (Zaldívar, 2005, p. 97).

ii El 19 de junio de 1999, en Bolonia, los máximos responsables europeos de educación realizaron una importantísima declaración conjunta que partía de "la necesidad de construir una Europa más completa e influyente, especialmente a través del esfuerzo de sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas". (Zaldívar, 2005, p. 97).

- iii El 19 de mayo de 2001 los principales responsables en materia educativa de Europa se vuelven a reunir en Praga, para dar énfasis a tres puntos clave de la declaración de Bolonia: a) El aprendizaje a lo largo de toda una vida como elemento esencial del EEES, b) La consideración necesaria de las universidades, otras instituciones de enseñanza superior y los estudiantes como "partners" competentes, activos y constructivos en el establecimiento y desarrollo del EEES.Promoción del atractivo del EEES para estudiantes de todo el continente y de todo el mundo, a través de sistemas de garantías de calidad y de mecanismos de acreditación.
- iv Dos años más tarde de la reunión de Praga, tiene lugar una tercera fase del proceso y se reúnen en Berlín el 18 y 19 de septiembre de 2003, los ministros de educación superior de los estados firmantes de la Declaración de Bolonia. En ella se reconoce expresamente la participación de la Asociación Europea de Universidades, de la Asociación Europea de Alumnos y de la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior. Después de esta reunión citamos brevemente las habidas posteriormente: La Declaración de Bergen (19-20 de mayo de 2005), la Declaración de Londres (17-18 de mayo 2007) y la Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve (28-29 abril 2009).

v A partir de ahora nos referiremos a ella como EUM.

- vi Para conocer la declaración de intenciones de lo que suponía este Plan, remito al lector a la lectura de la obra: FERNÁNDEZ, C. (1997). La Escuela Normal Masculina de Oviedo y su incidencia en la formación de maestros (1900-1914). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 45-47.
- vii EUM de Valencia: Plan de estudios de 1914 (4 cursos): Real Decreto 30-08-1914, Real Orden 2-06-1919 Música (3 horas en 1º y en 2º curso) y O. M. de 10-10-1932.

- Viii De este Consejo dependían los Conservatorios y Escuelas de Música, la enseñanza de la Música en las Escuelas primarias, Institutos, Escuelas Normales y Universidad y las organizaciones musicales de cualquier organismo subvencionado por el Estado.
- ix EUM de Valencia: Plan Profesional de estudios de 1931 (4 cursos): Decreto 29-09-1931, O.M. del 17-04-1933 (Música: 2 horas en 1º y en 2º curso. Reglamento de Escuelas Normales).
- x En la EUM de Valencia el Plan Cultural fue el siguiente: Plan Cultural (derivado del Plan de Estudios de 1931. Profesional). 3 cursos: Decreto 29-09-1931 (artículos adicionales). Música y Canto en 3º. Decreto del 5-?-1933.
- xi 1 Plan de Estudios de 1940 (Bachiller). 2 cursos: Decreto 30-08-1940, Decreto 10-01-1940, O.M. del 28-02-1940, Música (6 horas en cada uno de los dos cuatrimestres), Decreto 4-10-1940, O.M. de 7-02-1947.
- xii La música se imparte en este Plan en la EUM de Valencia en segundo y en tercer curso, con dos horas semanales para cada uno. Plan de Estudios de 1942 (Provisional). 4 cursos: O.M. del 24-09-1942, O. del 7-10-1942, O.M. del 27-11-1943, O. del 6-12-1943 (BOE del 10) Música (2 horas en 2º y 3º), O.M. del 4-10-1944, O. del 16-10-1944, O.M. del 22-10-1945 y O.M. del 15-11-1945.
- xiii EUM de Valencia: Plan de Estudios de 1945 (3 cursos): Ley del 17-7-1945, O.M. del 18-7-1945 (Música en los 3 cursos con 2 horas en cada uno) y O.M. del 9-10-1945.
- xiv EUM de Valencia: Plan de Estudios de 1950 (3 cursos): Decreto de 7-7-1950, O.M. del 30-9-1969, Resolución de 27-5-1970, O.M. del 30-09-1970, O. del 28-09-1950, O. del 5-06-1957, O.M. del 2-11-1960, O. del 21-12-1959, O. del 30-10-1959, O. del 22-06-1961, O. del 18-12-1959, O. del 23-11-1959, O. del 14-11-1952, O. del 10-7-1951, O. del 22-12-1952, O. del 20-3-1952, O. del 14-12-1952, O. del 31-3-1952 y O.M. del 22-2-1954. (en 2º y 3º con dos horas en cada curso)
- xv EUM de Valencia: Plan de estudios de 1967 (diurno y nocturno. 3 cursos). Resolución del 21-10-1967 (BOE 6-11-1967) Música (dos horas en los dos primeros cursos)
- xvi Cabe mencionar que el gobierno de entonces, Unión de Centro Democrático (UCD), propone en el año 1980 una nueva Ley, la LOECE (Ley de la Organización y Estatutos de los Centros Escolares), que fue recurrida por el PSOE y no entró en vigor.
- xvii Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención, p. 30004 (BOE, nº 244, de 11 de octubre de 1991). Las especialidades que se imparten en la EUM de Valencia desde el curso 1994-1995 son: Lengua Extranjera, Educación Musical, Primaria, Educación Infantil, Educación Física y Educación Especial.
- xviii Sólo haremos referencia a las asignaturas propias de la especialidad. Para más información consúltese la Resolución de 16 de diciembre de 1993, de la Universidad de Valencia (Estudio General), por la que se publica el plan de estudios de Maestro-Especialidad de Educación Musical de la Escuela Universitaria del Profesorado de Educación General Básica de esta Universidad. (BOE núm. 10, 12 de Enero de 1994).
- xix Para más referencias sobre el Plan consúltese la Resolución de 21 de septiembre de 2000, de la Universidad de Valencia, por la que se ordena publicar el plan de estudios de Maestro-Especialidad de Educación Musical, adaptado al Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, y elaborado al amparo del Real Decreto de Directrices Generales Propias, 1440/1991, de 30 de agosto. (BOE núm. 248-16 de octubre de 2000).
- xx Este plan se aprueba en Consejo de Gobierno de la Universidad de Valencia de 29 de enero de 2009.

Doceno ISSN: 1	Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 139-157			
122111	100 // 20 / 0 12		, 1, w. v. v. v. z. z., p.	p. 107 107

# NORMAS DE PUBLICACIÓN

La Revista *Docencia e Investigación* está abierta a las aportaciones de profesionales del ámbito de la docencia universitaria que deseen publicar sus estudios teóricos o sus experiencias prácticas relacionadas con su actividad profesional como docentes e investigadores.

Las contribuciones habrán de ser inéditas y adecuadas a los objetivos de la Revista.

#### A. Artículos científicos

## Los artículos contendrán los siguientes apartados:

- Título y subtítulo explicativo.
- Autor (nombre, perfil académico y profesional), dirección de correo electrónico.
- Presentación/resumen de un máximo de 300 palabras en español y en inglés o francés. **Resumen / Abstract.**
- Palabras clave (entre 3 y 10) en español y en inglés o francés. Para la selección de estas palabras clave se ha de utilizar el <u>Tesauro de la UNESCO</u>. **Palabras clave / Keywords.**
- Desarrollo del artículo: podrán incluirse aquí esquemas, gráficos o fotografías (11,5cm. de ancho como mínimo y una resolución de 300 ppp) en un formato gráfico de amplia difusión (jpg, tif, gif,...).

#### Presentación de artículos:

- Estas colaboraciones tendrán una extensión máxima de 8.000 palabras y un mínimo de 2.000.
- El texto deberá tener un espacio interlineal de 1,5, espacio entre párrafos de 1,5, margen superior 3cm, inferior 2cm, izquierda 3cm y derecha 2cm.
- El tamaño de fuente será de 12 puntos en formato Times New Roman.
- Todas las ilustraciones, figuras y tablas estarán dentro del texto en el sitio que les corresponda y no al final del artículo.

Referencias: Al final se incluirán las fuentes de información ordenadas alfabéticamente y deberán ajustarse a las normas APA.

#### Libros:

Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, Año de edición (entre paréntesis): Título (en cursiva). Lugar de edición, Editorial. *Ejemplo:* 

 Cabero almenara, J. (Coord.) (2007): Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Madrid, Mc Graw Hill

#### • Capítulos de libros colectivos:

Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, Año de edición (entre paréntesis): "Título del capítulo" (entre comillas), en apellidos e iniciales del autor del libro: Título del libro (en cursiva). Páginas que ocupa el capítulo (entre paréntesis), lugar de edición, editorial.

# *Ejemplo:*

 Blázquez Entonado, F. (1995): "Los medios tecnológicos en la acción didáctica", en Rodríguez Diéguez, J.L., Sáenz Barrio, O. y otros::Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. (pp. 69-91), Alcoy, Marfil.

#### Artículos de revista:

Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, Año de edición (entre paréntesis): Título entre comillas, Nombre de la revista (en cursiva), núm. de páginas que comprende. Si coincidieran trabajos de un mismo autor publicados en el mismo año, se pondrá además del año a, b, c,... según corresponda. Cuando la fuente de información se trate de revistas electrónicas, deberá añadirse además en cursiva y entre paréntesis su dirección en Internet.

# Ejemplos:

- Bueno Monreal, M<sup>a</sup>.J. (1996): "Influencia y repercusión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la educación", en Revista Bordón 48 (3), pp. 347-354.
- Sedeño, A. (2002): "La componente visual del videojuego como herramienta educativa", en OEI Revista Iberoamericana de Educación De los lectores. (<a href="http://www.rieoei.org/deloslectores/308sedeno.pdf">http://www.rieoei.org/deloslectores/308sedeno.pdf</a>) (consultado el 12 de febrero de 2007)
- Cuando se citan varias obras de un mismo autor, éstas deben ordenarse cronológicamente, y a partir de la 2ª entrada sustituir el nombre del autor por un guión.
- Si coincidieran trabajos de un mismo autor publicados en el mismo año, se pondrá además del año a, b, c,... según corresponda.

## • Citas de fuentes electrónicas:

Para obtener la información más reciente es necesario consultar la siguiente dirección con los protocolos de la APA que se actualizan regularmente. http://www.apastyle.org/elecref.html

#### Las notas:

Si las hubiere, se incluirán al final del trabajo y se remitirán a la bibliografía citada, incluyendo únicamente entre paréntesis el primer apellido (con letras mayúsculas), año, página.

# B. Recensiones Bibliográficas

1.500 palabras máximo.

#### C. Comentarios de actualidad:

2.000 palabras máximo.

# D. Publicación: Envío de contribuciones a la Revista.

Los trabajos originales se presentarán antes del día 15 de septiembre del año en curso en papel y en soporte informático. En el soporte informático deberá figurar una etiqueta con el nombre del autor y el nombre del archivo.

Los autores deberán incluir en otro documento el título del trabajo extendido y abreviado, los nombres y apellidos de los autores, centro de trabajo, teléfono y dirección, tanto postal como electrónica, de contacto.

#### Dirección de envío:

Revista Docencia e Investigación.

Facultad de Educación de Toledo.

Avda. Carlos III, 21. 45071-Toledo

También podrán enviarse por correo electrónico a través de los miembros del <u>Comité de</u> <u>Redacción</u> con el archivo anexado al e-mail. Para mejor identificación, el archivo deberá nombrarse con los apellidos del autor.

El Comité de Redacción se reserva el derecho de incluir las recensiones y comentarios en función de las necesidades de la Revista.

La Dirección y Redacción de Docencia e Investigación no se hace responsable de los puntos de vista y afirmaciones de los autores en sus trabajos.

