

Proyecto Flis

Proyecto de Fomento de la Lectura en edad escolar con Web 2.0

Programa III de Cooperación en proyectos de
innovación educativa entre Departamentos
universitarios y Centros de Educación no
universitaria



COORDINACIÓN: ISABEL M. SOLANO FERNÁNDEZ

mayo de 2012

Proyecto Flis

Proyecto de Fomento de la Lectura en edad escolar con Web 2.0

EQUIPO DE LA INVESTIGACIÓN

Coordinadora

Isabel M^a Solano Fernández. Universidad de Murcia. imsolano@um.es

Equipo de trabajo Universidad de Murcia

M^a Teresa Caro Valverde. maytecar@um.es

María González García. mgonzalezgarcia@um.es

M^a Ángeles Hernández Prados. mangeles@um.es

Ana Romero Tovar. anaromero@um.es

Juan Antonio Solís Becerra. jasolis@um.es

Francisco Javier Soto. fjaviorsoto@um.es

Equipo de trabajo CARM

Salomé Recio Caride. infantilsalome@gmail.com

M^a Luisa Caride Vázquez. bicaride@gmail.com

M^a José Medina Fuentes. mariajosemedinaf@gmail.com

Basilio Pujante Cascales. basiliopc@hotmail.com

Trinidad Romero Herrera triniromero//@hotmail.com

Antonia Martínez Burlo antomburlo@hotmail.com

Colaboradores

Verónica Sánchez Valenti. valenti.veronica@gmail.com

Resumen

Desde un modelo constructivista, se plantea la necesidad de acercar a la escuela metodologías y estrategias activas que otorguen o devuelvan al alumnado un papel protagonista en su proceso de aprendizaje. Partiendo del valor que los medios sociales, y en particular el blog de aula, han aportado a la enseñanza se formula una propuesta didáctica encaminada a promover un modelo apoyado y fundamentado en los principios de la colaboración, el aprendizaje contextualizado y la configuración de redes de colaboración para el aprendizaje, en cualquiera de sus niveles educativos.

Sustentado en estos principios metodológicos, surge el proyecto “FLIS: Fomento de la lectura en edad escolar con Web 2.0”¹ como un proyecto de cooperación² en materia de innovación educativa entre centros de enseñanza en edad escolar y centros universitarios. El proyecto se ha desarrollado durante el curso académico 2011-2012. Los centros educativos implicados en su desarrollo han sido el Colegio Nuestra Señora del Carmen de Murcia (España) y el Instituto Juan de la Cierva y Codorniu de Totana (Murcia, España).

El propósito del proyecto es desarrollar una propuesta curricular innovadora y globalizadora centrada en el uso de recursos tecnológicos de comunicación y colaboración para fomentar y promover la lectura y la escritura en alumnos en de Educación Infantil y Secundaria. Respetando los contenidos y competencias que el alumnado de ambos niveles educativos tendrán que trabajar y desarrollar, se formulan e implementan diferentes estrategias didácticas que permiten, por un lado, el logro de los objetivos propuestos, y por el otro, realizar un planteamiento didáctico motivador, contextualizado y orientado al aprendizaje activo. Las actividades siempre comienzan con el contacto previo, a través de blog, videoconferencia o chat, de alguno de los grupos participantes en la experiencia (Educación Infantil y Secundaria), sirviendo además de para iniciar, estrechar o afianzar los lazos emocionales entre el grupo, para definir las tareas que cada uno de ellos tendrán que realizar durante el trimestre. Posteriormente utilizarán medios sociales como blogs y gestores de vídeo, de documentos e imágenes para presentar y difundir el trabajo realizado, sirviendo por tanto adicionalmente para garantizar la obtención de los productos brillantes que estas metodologías activas recomiendan (Harris, 1995; Ellis, 2003; Delfino, Dettori & Lupi, 2009; Solano 2010)

Concluida la experiencia y evaluados los resultados obtenidos, se considera que se han cumplido en su totalidad con los objetivos planteados. Por un lado, se ha logrado consolidar los hábitos lectores en Educación Secundaria Obligatoria, planteando la lectura y la escritura como una actividad relevante y auténtica para la resolución de una situación problema, en este caso, conseguir la iniciación del alumnado en el conocimiento y disfrute de diferentes tipos de lecturas (cuentos, fábulas, poesías...). De este modo, el alumnado de secundaria, ha contribuido con sus producciones a lograr un objetivo propio de la Educación Infantil y, simultáneamente, uno de los objetivos que se pretendía con este proyecto. El tercer objetivo logrado es el de conseguir la plena integración las tecnologías Web 2.0 en las asignaturas de lengua existentes en la enseñanza reglada, en este caso, en las áreas de Representación y Comunicación de la Educación Infantil, y del área de Lengua castellana y literatura de la Educación Secundaria. Logrados los objetivos, el proyecto reflexiona sobre las posibilidades didácticas, ventajas y dificultades de la colaboración y comunicación en diferentes etapas educativas.

Palabras clave: Educación Infantil, Educación Secundaria, medios sociales, TIC, constructivismo, estrategias didácticas.

¹Se puede consultar el blog del proyecto en la dirección: <http://proyectoflis.wordpress.com/>

² Proyecto del Programa III de Cooperación en proyectos de innovación educativa entre Departamentos universitarios y Centros de Educación no universitaria.

Abstract

From a constructivist approach, we take into account the need of getting closer to the school both methodologies and active strategies that give or even give back to the students the main role in their learning process. Based on the value that social media, and more precisely the classroom blog, have added to teaching, it is formulated a pedagogical proposal whose aim is to promote a model based upon the collaboration principles, the contextualized learning and the configuration of learning collaborative networks, no matter the educational levels.

Based on these principles, the Project “FLIS: Fomento de la lectura en edad escolar con Web 2.0” (Promoting reading during the school stage using Web 2.0)¹ as a cooperative project² in the field of educative innovation between schools and universities arises. The project was carried out during the academic year 2011-2012. The schools that took part in the research were Nuestra Señora del Carmen School (Murcia, Spain) and Juan de la Cierva y Codorníu High School in Totana (Murcia, Spain).

The aim of the project is to develop a curricular, innovative and encompassing proposal focused on the use of communication and collaboration technological resources to promote reading and writing skills in Nursery and Secondary Education students. Bearing in mind the contents and competencies that students from both levels will have to deal with and acquire, different pedagogical strategies are formulated and implemented which also allow, on the one hand, the attainment of these objectives and, on the other hand, the fulfilment of a motivating, contextualized and centred-on-an-active-learning pedagogical proposal. The activities always start with a previous contact, through blog, video-conference or even chat from any of the participating groups (Nursery and Secondary Education). This way, as well as to start, to get closer or to establish the emotional links inside the group, they allow to define the tasks that each group will undertake during the term. After this stage, they will use social media such as blogs and video, documents and images software to present their work, leading to the final brilliant results recommended by these active methodologies (Harris, 1995; Ellis, 2003; Delfino, Dettori & Lupi, 2009; Solano, 2010).

Once the experience was finished and the results assessed, it is considered that all the objectives have been achieved. On the one hand, the reading habits in Compulsory Secondary Education students were fixed, proposing reading and writing activities as relevant and authentic to solve problematic situations, as it happens in this

case, to get the students to know and enjoy different kinds of readings (tales, fables, poems...). This way, students from secondary education have contributed thanks to their work to attain one specific aim belonging to Nursery Education, and at the same time, one of the aims proposed for this project. The third objective achieved through this project is that of getting to integrate Web 2.0 technologies in subjects related to the teaching of languages across the areas of the official curriculum. Those areas were *Representation and Communication* (Nursery Education) and *Spanish language and literature* (Secondary Education). Once the objectives are achieved, the project discusses the pedagogical possibilities, advantages and difficulties of collaboration and communication in different educational levels.

Keywords: Nursery Education, Secondary Education, social media, ICT, constructivism, pedagogical strategies.

¹ The project can be consulted at <http://proyectoelis.wordpress.com/>

² The project is framed within the Programme III whose aim is to promote the cooperation between university departments and non-university education centres.

Agradecimientos

Este proyecto ha sido posible gracias a su concesión en el marco del Programa III de Cooperación en proyectos de innovación educativa entre Departamentos universitarios y Centros de Educación no universitaria. Un reconocimiento especial merecen los alumnos del CEIP “Nuestra Señora del Carmen” Murcia y del “IES Juan de la Cierva y Codorniz” de Totana (Murcia), así como de las maestras tutoras de ambos grupos, Salomé Recio Caride y M^a Luisa Caride Vázquez.

© 2006 The Authors
Journal compilation © 2006 Blackwell Publishing Ltd

11

2.4.2. IES Juan de la Cierva y Codorniu	57
2.5. Procedimiento y fases del estudio	57
2.6. Cronograma del proyecto	59
3. Resultados	61
3.1. Hábitos lectores en Educación Secundaria	62
3.2. Actividades didácticas enmarcadas en las actuaciones del proyecto FLIS.....	68
3.3. Creación de cuentos en Educación Infantil	75
3.3.1. Cómo se crean los cuentos. Estrategias empleadas	75
3.3.2. Cuentos creados por los alumnos	76
3.3.3. Creación de cuentos a través de proyectos telecolaborativos	80
3.4. Ficha de planificación de las actividades del proyecto FLIS	82
3.5. Orientaciones y actividades para promover y fomentar la lectura en el contexto familiar	83
4. Conclusiones e implicaciones educativas	91
Bibliografía	96
Anexos	

Introducción

Hoy en día, promover en la institución escolar española el desarrollo de la competencia digital en correlación con el desarrollo de la competencia en comunicación comunicativa, es un reto educativo que se enfrenta a la presencia de dos actitudes problemáticas ligadas a la formación docente: de un lado, la pervivencia de costumbres reticentes al uso estratégico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el área de Lenguajes. Comunicación y representación; y de otro la tendencia a usar las TIC de modo irreflexivo, sin integrarlas en los procesos didácticos del aprendizaje significativo.

A fin de contrarrestar los efectos de tales actitudes problemáticas, se propone trabajar por cauces significativos el desarrollo de la competencia comunicativa en Educación Infantil y el fomento de hábito lector en Educación Secundaria con el uso de recursos tecnológicos inmersos en el enfoque metodológico de la Web 2.0.

FLIS es un Proyecto de Fomento de la lectura en el alumnado en edad escolar, en los niveles de Educación Infantil y Secundaria, utilizando medios sociales que faciliten la comunicación y la colaboración entre el alumnado participante.

Este proyecto tuvo su origen en las ideas de dos profesoras innovadoras que querían promover el desarrollo de un proceso de colaboración entre el alumnado de Educación Infantil y Secundaria, a través de recursos como el blog de aula, que ambas utilizaban desde hace años. Fue de este modo como Salomé Recio y M^a Luisa Caride dieron forma a este proyecto y comenzaron el planteamiento y desarrollo del mismo durante el curso 2010-2011.

El proyecto FLIS se materializa en el curso académico 2010-2011 a través de una serie de actividades de colaboración entre el alumnado de Educación Infantil de “CEIP Nuestra Señora del Carmen” y el “IES Juan de la Cierva y Codorniu” que fueron organizadas respetando la programación de aula de ambas docentes, residiendo ahí con total seguridad el éxito de la experiencia.

A partir de octubre de 2010, iniciándose la experiencia, comenzamos a perfilar la idea de colaboración con un grupo de profesores e investigadores de la Universidad de Murcia, que se materializa en la concesión del proyecto FLIS en el marco del III Programa de Cooperación en proyectos de innovación educativa entre Departamentos universitarios y centros de Educación no Universitaria. En este recorrido, es preciso, por tanto recoger las tareas realizadas en 2010-2011 con ambos grupos ya que serán la base de las actividades diseñadas en el curso académico 2011-2012.

Este proyecto está conformado por un grupo de profesores e investigadores universitarios del Departamento de Didáctica y Organización escolar, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, así como profesores y maestros del CEIP “Nuestra Señora del Carmen” de Murcia y el IES “Juan de la Cierva y Codorníu” de Totana (Murcia). El proyecto ha sido coordinadora por Isabel M. Solano Fernández, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y miembro del Grupo de Investigación en Tecnología Educativa (GITE)

Para conocer con más detalle la experiencia, se puede consultar el blog de aula del grupo de Educación Infantil¹, así como el blog de aula de los alumnos de Secundaria², así como el blog del proyecto FLIS.

¹ <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/p/curso-20112012.htm>

² <http://losprimerosdelacierva.blogspot.com.es/>

1. Marco teórico

1.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y SU TRATAMIENTO CIENTÍFICO

1.1.1. Definición y enfoques semiótico

La competencia comunicativa se perfila como el conjunto de habilidades o capacidades que posibilita una participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. El desarrollo de estos conocimientos se inicia desde el nacimiento y continúa durante toda la vida.

En las formas comunicativas complejas de la actualidad, el célebre modelo de los elementos que intervienen en el proceso de la comunicación proveniente de un modelo matemático para la ingeniería de las telecomunicaciones elaborado por C. E. Shannon y W. Weaver (1948), de acuerdo a la “teoría de la información” basada en el objetivo de la transmisión eficaz de mensajes demandado por la sociedad de la información que se ha desarrollado con los avances telemáticos necesita la complementariedad del modelo ostensivo-inferencial diseñado por D. Sperber y D. Wilson (1986), que se centra en la acción de comprender como un proceso inferencial basado en la ostensión, es decir, en la intención del hablante de llamar la atención del oyente. El estímulo ostensivo atrae la atención del otro hacia la intención del emisor para que se sienta llamado a revelarla. A ello se añade lo que Sperber y Wilson denominan “relevancia”, esto es, la pretensión de comunicar provocando un efecto en el entorno cognitivo. Esta complementariedad implica reconocer que un “contexto”, además el entorno físico inmediato a la comunicación (tanto en la situación espacio-temporal como en el “cotexto”), es un constructo psicológico que implica expectativas sobre el futuro, hipótesis científicas o creencias religiosas, recuerdos anecdóticos, asunciones de cultura general, creencias sobre el estado mental del hablante, que juegan un papel decisivo en la interpretación. El cultivo didáctico de la competencia comunicativa debe contar con esta ambivalencia

de diseño para tratar en toda su amplitud la comprensión y expresión contextualizada de los discursos.

La noción de competencia comunicativa procede de la confluencia científica de diversas áreas centradas en promover la colaboración social, como son la Psicología, la Pedagogía, la Lingüística y la Sociología. Por ejemplo, D. Wolton indica que la comunicación es “un campo de investigación que moviliza al menos diez disciplinas: antropología, lingüística, filosofía, sociología, derecho, ciencia política, psicología, historia, economía, psicosociología. Es un objeto interdisciplinario y no una disciplina.” (1999:71).

Desde un enfoque semiótico, atento al estudio de los discursos comunicativos en el seno social y con lenguajes múltiples, también debemos tener presente que el proceso de la comunicación oral da pie a la interacción complementaria de signos verbales y no verbales. Según la sistematización de la “Triple Estructura Básica de la Comunicación” realizada por Poyatos (1994), hay tres facetas interactivas en los procesos comunicativos: “verbal-lingüístico” (lenguaje), “verbal no-lingüístico” (paralenguaje) y “no verbal-no lingüístico” (comunicación no verbal). Como apreciaremos en el marco metodológico de este trabajo de investigación, el desarrollo de la competencia comunicativa con recursos multimedia en red favorece en gran medida la educación infantil en esta triple dimensión semiótica del lenguaje.

El término “competencia comunicativa” procede de los estudios etnográficos de Dell Hymes (1971) y designa un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse, es decir, se refiere a nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. En efecto, para comunicarse no es suficiente con conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social. De hecho, la actualización comunicativa de un texto moviliza una amplia variedad de factores contextuales:

I- el cotexto: los elementos lingüísticos que preceden o suceden al elemento cuya comprensión nos planteamos y que contribuyen a la monosemantización de la palabra. El entramado que se crea entre los elementos del cotexto se denomina “cohesión”.

II- El contexto interno del enunciado: el entramado ideológico de todo el texto, formado por proposiciones oracionales y todas las inferencias que a partir de ellas puedan establecer los interlocutores. Este entramado se denomina “coherencia”.

III- El contexto situacional: definido por Hymes con el acrónimo SPEAKING:

- *Setting*: escenario espaciotemporal de la comunicación
- *Participans*: interlocutores implicados
- *Ende*: fines que persiguen los interlocutores
- *Act sequence*: secuencia de actos verbales que conforman la comunicación.
- *Key*: tono en el que se expresan los interlocutores.
- *Instrumentalities*: medios por los que se establece la comunicación (canal y código)
- *Norms*: normas de comunicación del discurso oral y escrito (turnos de palabra, formato textual, etc.)
- *Genre*: género textual, escrito o hablado.

IV. El contexto de interacción: fenómeno característico de la comunicación oral.

V. El contexto intertextual: entramado que se crea entre los diversos textos en los cuales los interlocutores han participado anteriormente o de los que tienen conocimiento.

VI. El contexto cultural: recoge el conocimiento institucional e ideológico que comparten los participantes en un acto comunicativo.

En atención al aprendizaje de la recepción y producción de mensajes contextualizados, la competencia comunicativa se desarrolla como una capacidad eficaz de socialización práctica donde interactúan otras subcompetencias desde diferentes ámbitos de estudio de la Lengua y la Literatura. Así, el conocido modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale (1995) propone cuatro subcompetencias:

- *La competencia gramatical o lingüística*.- Capacidad innata de hablar una lengua, así como el conocimiento gramatical de la lengua y de sus variedades por las que se logra la corrección expresiva de los enunciados.

- *La competencia discursiva*.- Capacidad organizativa para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia.

- *La competencia sociolingüística*.- Conocimiento de las reglas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico y que favorecen la adecuación de los usuarios del idioma a las características del contexto y de la situación de comunicación.

- *La competencia estratégica*.- Conjunto de recursos válidos para compensar y reparar posibles problemas de intercambio comunicativo verbal y no verbal y para negociar el significado entre los interlocutores.

Tras los pasos de Canale, Cot (2000) define la noción de *competencia pragmática* como la simbiosis de las dimensiones sociolingüística, textual y estratégica de los mensajes. También en España, Carlos Lomas (2001) sigue la propuesta de Canale con la añadidura de dos subcompetencias: la semiológica (centrada en una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad) y la literaria (centrada en la comprensión y producción de tipologías discursivas de ingenio imaginativo). Pero es a partir de los trabajos de Van Ek y Trim (1984) cuando el Consejo de Europa (2002) se decide a publicar un documento que aspira a servir de punto de conexión internacional para la práctica de la didáctica de la lengua basada en la competencia comunicativa: es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, resultado de más de diez años de investigación por parte de especialistas en lingüística aplicada y en pedagogía procedentes de los 47 estados miembros del Consejo de Europa. J. Van Ek y J. L. M. Trim son principales artífices de los influyentes trabajos del Consejo de Europa para la descripción de los niveles Principiante (Waystage), Umbral (Threshold) y Avanzado (Vantage), y elaboraron una definición de competencia comunicativa con seis componentes; y a las competencias señaladas por Canale añadieron las competencias social y sociocultural. La competencia sociocultural se refiere al dominio del marco de referencia propio del hablante nativo y que es diferente del que ya posee el aprendiz.

En el Marco común europeo de referencia para las lenguas la competencia comunicativa está compuesta por la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática; la competencia lingüística está integrada, a su vez, por la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica (capacidad de articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita). En una detallada descripción de cada una de estas competencias y subcompetencias, el Marco da escalas con seis niveles de dominio de cada una de ellas; así, describe en esos seis niveles la competencia lingüística general, la riqueza de vocabulario, el dominio del vocabulario, la corrección gramatical, el dominio de la pronunciación y el dominio de la ortografía.

Por su parte, el Instituto Cervantes trasciende el entendimiento de la competencia comunicativa como eficacia lingüística delimitada por Hymes hacia una proyección intercultural de la misma más acorde con las expectativas plurilingües e interculturales del Consejo de Europa, ya que permite comprender y expresar enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla heterogéneas: “la capacitación o competencia comunicativa es la base para hablar bien en este universo global” (Briz, 2008: 19). El Instituto Cervantes postula, pues, un trabajo triple y continuo

para el desarrollo de la competencia comunicativa, pues necesita primero el conocimiento preciso de la intención comunicativa o de la situación en que se desarrolla la comunicación (características de los interlocutores, relaciones sociales, relación de más o menos proximidad vivencial entre éstos, mundo referencial y saber compartido, temática, espacio y tiempo de la interacción, etc.); es decir, la competencia sociolingüística; segundo, el aprendizaje del uso correcto de la lengua, esto es, el aprendizaje de habilidades fónicas, morfosintácticas y léxico-semánticas (pronunciación adecuada, sintaxis cuidada, riqueza léxica, etc.); es decir, la competencia lingüística; y tercero, la capacidad de integrar los dos conocimientos anteriores, lo que se llama comúnmente la competencia pragmática, el uso adecuado de ese lenguaje aprendido según el propósito u objetivo y la situación en que el acto de comunicación tiene lugar.

1.1.2. Tratamiento por habilidades procesuales e interactivas

Entendemos que la competencia comunicativa se desarrolla con el diseño de tareas significativas que otorgan al alumno protagonismo en el aprendizaje y les permiten tratar problemas reales y complejos. Para ello es necesario integrar las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) con el propósito de favorecer el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo y en la vida en comunidad.

Si bien hacemos un repaso seccionado de tales habilidades, importa indicar que el desarrollo de la competencia comunicativa requiere su interacción holística no sólo entre hablar y escuchar, leer y escribir, conversar y mediar, sino también entre las grandes dinámicas de la oralidad y la escritura de acuerdo con el uso social de la lengua (Dijk, 1997), pues la interacción oral en el aula es elemento constructivo del discurso escrito.

1.1.2.1. Hablar/escuchar

El lenguaje oral se da en un contexto interactivo: el niño que aprende a hablar no es mero receptor sino socio de una comunicación de doble dirección. La lengua oral es un instrumento de comunicación indispensable para el desarrollo intelectual de niños y adultos. Por ella cabe interactuar en el aula como medio para estimular el desarrollo comunicativo de las habilidades lingüísticas de los niños en atención a contextos variados que propicien el uso lingüístico adecuado. De modo especial, cabe la posibilidad de recopilar, crear, contar y escenificar cuentos y canciones de tradición oral cuidando la vocalización, el tono y el ritmo del relato y del verso y los timbres que corresponden a los distintos personajes. Así, en la dinámica comunicativa hemos de contemplar la comprensión y la expresión oral.

Por un lado, la comprensión oral sigue un proceso cognitivo de microhabilidades bien diseñado por Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz (1994: 104):

1. Reconocer

Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen. / Reconocer fonemas, morfemas y palabras de la lengua / discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua (tónica/átona).

2. Anticipar

Saber activar la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso / saber prever el tema, el lenguaje y el estilo del discurso / saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.

3. Inferir

Saber extraer información del emisor (edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.) y del contexto comunicativo (situación, papel del emisor y del receptor, etc.) / saber interpretar los códigos no verbales (mirada, gesticulación, etc.).

4. Retener

Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante / retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso (informaciones relevantes, situación y propósito educativo, la estructura del discurso, palabras especiales) / usar diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener información.

5. Interpretar

- Comprender el contenido del discurso: comprender la intención y el propósito comunicativo / comprender el significado global –el mensaje- / comprender las ideas principales. / Discriminar las informaciones relevantes de las que no lo son / comprender los detalles o ideas secundarias / relacionar las ideas importantes y los detalles / entender las presuposiciones y sobreentendidos (dobles sentidos, elipsis, etc.).
- Comprender la forma del discurso: comprender la estructura o la organización del discurso / identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluye. / identificar la variante dialectal (geográfica, social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc.) del discurso / captar el tono del discurso

(agresividad, ironía, humor, etc.) /. Notar las características acústicas del discurso (timbre, grano y actitud de la voz, ritmo, velocidad, pausas y entonación del discurso, etc.).

6. Seleccionar

Distinguir las palabras relevantes de un discurso de las que no lo son. / saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas (los sonidos en palabras, éstas en sintagmas, estos en oraciones, las oraciones en párrafos, etc.)

7. Reconocer.

Por otro lado, la expresión oral reclama el fomento de la interacción verbal en Educación Infantil . Ello va por buen cauce si se siguen los consejos de Vigotsky sobre la “zona de desarrollo próximo”, donde profesores e incluso niños expertos en una tarea ofician como monitores para niños menos expertos. La producción de textos orales comienza, pues, por la dinamización de la clase con interacción comunicativa: que el alumno pida aclaraciones, cuente una experiencia, intercambie opiniones con sus compañeros para resolver una tarea...

1.1.2.2. Leer/escribir

En el contexto de la convergencia educativa europea, leer y escribir son procesos cognitivos de incidencia social (Halliday, 1982; Bronckart, 1985; Pontecorvo, 1997) que revela el grado de competencia en comunicación lingüística de los aprendices, porque da muestra legible de las capacidades de comprensión y expresión particular. Ello implica ir más allá de las tradicionales instrucciones conductivistas que se centraban sólo en el aprender a escribir y aprender a leer, pues ahora lo que importa es promover un uso holístico de la habilidad lecto-escritora centrado en leer y escribir para aprender y para comunicarse en redes de solidaridad. El nuevo enfoque procesual entiende que el lenguaje no está separado del conocimiento, sino que produce conocimiento, y emplea al profesor en tareas para inspirar y ayudar a que el alumnado desarrolle su habilidad lecto-escritora.

Si atendemos a los procesos de la lectura, es fácil detectar la importancia que merece familiarizar al alumnado con el género y el tipo de escrito. Tal y como explica M^a Teresa Caro (Almela Pérez, Caro Valverde, y Lozano Jaén, 2009), ello garantiza salvar dificultades en el proceso comprensivo por la costumbre que le reporta haber reconocido a menudo en los textos sus elementos comunicativos, su información fundamental, su estructura habitual, su función, su trasfondo autorial, la actitud que demanda en el lector, todo ello derivado de las hipótesis que ha ido ejerciendo en el desarrollo de tales lecturas. Igualmente importa atender al paratexto formal (títulos, párrafos, etc.) que anuncia la visión del plano del material de lectura.

Pero, sobre todo, importa, trabajar la reconstrucción lectora del sentido del texto. A partir de los índices del discurso, el lector reconstruye el significado del texto. El significado original puede renovarse con nuevas connotaciones, pues existen tantas lecturas como lectores, debido a la actuación del intertexto lector (Mendoza, 2001), es decir, de las experiencias y conocimientos que el lector aporta al enfrentarse con un texto, y también las causas y finalidades de la lectura. Este proceso cognitivo es válido tanto para discursos verbales como para discursos donde intervienen varios lenguajes, tal y como ocurre con los procesos ekfrásticos que han sido investigados en profundidad por el profesor Guerrero Ruiz con especial atención al desarrollo de las competencias comunicativa y artística en Educación Infantil, ya que “la ékfrasis es la descripción literaria de una obra de arte, y el principio ekfrástico conduce a la representación verbal de la expresión visual.” (Guerrero Ruiz, 2008: 16)

En la mente del lector se va a ir generando una hipótesis de contenido que se confirmará, rechazará o modificará conforme avance el sentido del texto y el lector vaya comprendiendo su coherencia interna (la homogeneidad y el mundo de experiencia al que remite el texto) y logre, por tanto, su comprensión global. El proceso cognitivo para llegar a esta competencia lectora muestra esta evolución:

- 1) Descodificación.

- 2) Interacción texto-lector.

- 2.1. Precomprensión (Expectativas e inferencias).

- 2.2. Comprensión (Construcción del significado).

- 2.3. Interpretación (Valoración del significado).

Los aspectos didácticos recomendables para encauzar tal educación lectora son: marcarse un objetivo de lectura, utilizar las señales del texto (párrafos, títulos, giones, etc.) para guiar la comprensión; autoevaluar si se comprende o no lo leído, seguir leyendo y releendo para elaborar una hipótesis de tanteo sobre el significado del texto, centrar la atención y sintetizar, y verificar hipótesis al hilo de la lectura.

Obviamente, sucede que “un escritor no puede ser competente si antes no ha sido un lector competente, capaz de comprender el significado de un texto y de interpretar su sentido” (Caro Valverde y González García, 2012a: 25). Por tanto, desde nuestra perspectiva didáctica, el proceso de la expresión escrita parte de una previsión comunicativa que procede de la capacidad analítica, conectiva y hermenéutica realizada durante el periodo lector.

Si atendemos a los procesos de la escritura, es fácil detectar que la tradición la ha confinado en actividades reproductivas tales como copiar, tener buena caligrafía, tomar apuntes, y ha dejado de lado su capacidad expresiva. De esta forma, conforme pasan los

años de escuela, se va paralizando la disposición para el “texto libre” -en palabras de Freinet (1979)- que tienen los niños por naturaleza, su capacidad poética.

Por tanto, la educación lecto-escritora debe empezar por los intereses del estudiante, y recibir estímulo y ayuda para adentrarse en nuevas áreas de interés y asumir parte de responsabilidad en su propio desarrollo. En este sentido, conviene usar guías no rígidas, ya que cada estudiante afronta la tarea lectoescritora de forma muy diferente. También conviene interactuar con prácticas de oralidad en grupo, pues promueve la autoevaluación y la heteroevaluación en función de las demandas comunicativas.

A finales del siglo XX surgen una serie de estudios especialmente preocupados por contribuir al desarrollo de la escritura como expresión personal en contextos comunicativos (Hayes y Flower, 1980; Grabe y Kaplan, 1996; Candlin y Hyland, 1999; Bazerman, 2006). En España destacan los estudios de María Teresa Serafini (1994), los de Teodoro Álvarez Ángulo (2006, 2010), y sobre todo los de Daniel Cassany (1993; 1999; 2008), quien, de acuerdo con las teorías de Hayes y Flower, entiende los textos como borradores que se van generando sobre las fases sucesivas del proceso cognitivo, que Cassany, Luna y Sanz (1994) han esquematizado en estos términos:

Situación de comunicación:

Antes de escribir, se deben planificar los aspectos fundamentales de su comunicación:

- Saber analizar los elementos de la situación comunicativa: emisor, receptor, etc.
- Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo que justifica el texto.
- Esbozar el perfil del lector al que va dirigido.

Hacer planes

1. Generar

- Utilizar soportes escritos.
- Generar ideas para objetivos específicos.
- Generar ideas nuevas a partir de las ideas de los demás.
- Saber consultar fuentes de información diversas.

2. Organizar

- Aplicar técnicas diversas de articulación de ideas (esquemas, palabras clave, etc.).

3. Formular objetivos

- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.

- Determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.).
- Determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento).
- Trazar un plan de composición.

Flower y Hayes indican que la formulación de objetivos es una parte importante del ser creativo y sirve para distinguir entre buenos y malos escritores.

Redactar

- Trazar esquemas de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.
- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.
- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.).

Revisar

1. Leer

- Saber comparar el texto producido con los planes previos.
- Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).

2. Rehacer

- Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc.
- Procurar la legibilidad del texto: buscar frases sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, etc.

Controlar

- Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento.
- Aprovechar el carácter cíclico y la recursividad del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito.
- No tener pereza para incorporar todo lo que se aprenda durante la composición en el texto que se escribe.

1.1.3.3. Conversar/mediar

Según la perspectiva comunicativa tradicional, las destrezas comunicativas son sólo cuatro: comprensión lectora y expresión escrita, comprensión oral y expresión oral. En este marco descriptivo (reducido a las actividades de producción y de recepción) tanto la interacción como la mediación lingüística no serían más que actividades secundarias, entendidas, en todo caso, como "microhabilidades" de cada una de las cuatro destrezas.

Sin embargo, en el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) se presenta una nueva perspectiva, en la que las destrezas o habilidades comunicativas se organizan en cuatro tipos de actividades y estrategias: la producción (oral o escrita), la recepción (oral o lectora), la interacción y la mediación. La conversación atañe a la interacción oral de carácter espontáneo, a cual permite realizar acciones de la vida cotidiana, formarnos como personas e integrarnos en la vida social. Y la mediación atañe a la promoción de la interacción tanto oral como escrita en contextos de pluralidad de códigos, de agentes sociales y de lenguas, y por tanto está abierto a la interculturalidad.

La mediación lingüística no sólo concierne a la traducción e interpretación, sino también a otras actividades que activan la eficacia comunicativa de los discursos, como son, por ejemplo, el resumen, la apostilla o la paráfrasis. El mediador tiene que captar el significado, la intención del emisor y el tipo de dificultades que genera (lingüísticas, discursivas, pragmáticas y culturales), adaptarse a su interlocutor y negociar con él, de modo que pueda garantizarse la comunicación que permite al hablante garantizar una relación satisfactoria y eficaz entre hablantes, códigos y contextos.

En tales casos, importa mucho mediar el tema orientando a los alumnos con vistas a la organización de sus ideas, y corregir los errores verbales que surjan en el habla. También es preferible pedir aclaraciones, o resúmenes antes de hacer preguntas directas que bloquean a los niños.

La previsión de criterios de evaluación procesual de la conducta oral infantil (Acosta, 1996) es necesaria para llevar a buen término tales habilidades. En este sentido se recomienda evaluar:

- sobre la base de situaciones comunicativas reales
- sin limitarse a un tiempo determinado
- oyendo al alumno en diferentes situaciones
- grabando las intervenciones y comentándolas formativamente
- tomando en consideración las diferentes técnicas de desarrollo e intervención
- teniendo en cuenta tanto el proceso de la comprensión como de la expresión (vocabulario, morfosintaxis, fonética, uso de elementos paralingüísticos y la

coordinación entre palabras y gestos, la claridad, precisión y orden de expresión, las técnicas de expresión, los tics y muletillas...).

En suma, las capacidades discursivas implicadas en el desarrollo de la competencia comunicativa desde todos sus ámbitos comprensivos y expresivos precisa de una formación discente y docente en una metodología dialógica de la oralidad, de la lectura y de la escritura que rompa con las costumbres academicistas y monológicas de la lengua y la literatura impuestas por dictado y abogue por una permanente revisión del propio discurso en interacción con otras personas a fin de hacerlo válido para la práctica social. Lógicamente, el primero en formarse debe ser el profesor a través de iniciativas didácticas de innovación educativa cuya metodología idónea es, a nuestro juicio, la investigación- acción en el aula, tal y como propone el presente Proyecto. En este sentido, son esclarecedoras las palabras de González García (2009: 64):

El cometido de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos necesita la previa formación teórico-práctica del profesorado en la investigación-acción, es decir, en el desarrollo de reflexiones epistemológicas inherentes a experiencias didácticas innovadoras con las que ensayar metodologías responsables con respecto a las demandas educativas actuales y adaptables a las aulas.

1.2. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y COMPETENCIAS BÁSICAS

1.2.1. Delimitación

El Consejo de Europa a través de la publicación del Marco de Referencia y el MEC en España a través de la implantación de la LOE, pretenden atender a las necesidades formativas de la sociedad del siglo XXI, inmersa en la cultura globalizada por la incidencia de las TIC. En consecuencia, los alumnos necesitan mejorar en la vida real sus capacidades de abstracción y elaboración de conocimientos, de experimentar y aprender a aprender, de comunicarse y trabajar colaborativamente; de resolver problemas simples y complejos; y de manejar la incertidumbre y adaptación al cambio que requiere tan importante innovación cultural.

Con el fin de no trivializar la acción educativa que demanda una educación en competencias, así como de evitar que en las palabras nuevas se anquilosen los conceptos viejos por falta de discernimiento, conviene distinguir entre la noción de “competencia” y la de “habilidad” en los términos estipulados por Caro Valverde y González García (2012b: 16-17):

La habilidad se aprende por imitación, se afianza por repetición y se demuestra en actividades rutinarias. En cambio, la competencia se aprende en acciones sociales que implican cierto grado de complejidad e incertidumbre, y requiere integrar conocimientos, actitudes y habilidades a fin de afrontar tareas planteadas en

situaciones novedosos con actitudes cognitivas que no se limitan a la simple reproducción de conocimientos teóricos o prácticos, sino que deben ponerlos en interacción a través de operaciones mentales de conexión y de reflexión que los transformen para su transferencia adecuada a nuevos contextos.

A fin de integrar las tareas realizadas con habilidades dentro del radio de acción mucho más amplio y cercano a la vida que corresponde a las tareas realizadas con vistas a desarrollar competencias, el currículo español ha adaptado la innovación educativa europea contando en la LOE con el eje evaluador de las competencias básicas, las cuales se definen por las siguientes características:

- *Competencia en comunicación lingüística.*- Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones. Contribuye a la creación de una imagen personal positiva y fomenta las relaciones constructivas con los demás y con el entorno. Aprender a comunicarse es establecer lazos con otras personas, es acercarnos a nuevas culturas que adquieren consideración y afecto en la medida en que se conocen. Su desarrollo es clave para aprender a resolver conflictos y para aprender a convivir.
- *Competencia matemática.*-Es la habilidad para utilizar números y sus operaciones básicas: los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones, para conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.
- *Competencia en el conocimiento e interacción con mundo físico.*- Consiste en interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de modo que facilite la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de los demás hombres y mujeres y del resto de los seres vivos.
- *Tratamiento de la información y competencia digital.*- Comprende habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento. Incluye aspectos diferentes que van desde el acceso y selección de la información hasta el uso y la transmisión de ésta en distintos soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.
- *Competencia social y ciudadana.*- Esta competencia permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática. Incorpora formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, relacionarse con los

demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos. Adquirir esta competencia supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

- *Competencia cultural y artística.*- Esta competencia supone apreciar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas parte del patrimonio cultural de los pueblos. Exige familiarizarnos con manifestaciones del pasado y del presente, potenciando el desarrollo estético, la creatividad, el pensamiento convergente y divergente...Facilita tanto comunicarse como comprender y enriquecerse de las diferentes realidades y producciones del mundo del arte y la cultura.
- *Competencia para aprender a aprender.*- Aprender a aprender supone iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma. Supone también poder desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas que satisfagan la lógica del conocimiento racional. Implica admitir diversidad de respuestas posibles ante un mismo problema y encontrar motivación para buscarlas desde diversos enfoques.
- *Autonomía personal, iniciativa y espíritu crítico.*- Esta competencia se refiere a la posibilidad de optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral. Supone además poseer habilidades que permitan adaptarse a los cambios sociales y económicos con una visión positiva de las posibilidades que ofrecen, así como de sus propias capacidades para poder elegir y decidir con responsabilidad.

Con ello, la LOE incorpora los compromisos de la Unión Europea fijados para el 2010: *preparar ciudadanos/as con un nivel de formación que les posibilite adaptarse a la sociedad del conocimiento y a las nuevas exigencias de un mundo en constante evolución*. Así como las recomendaciones de la OCDE en su informe de evaluación internacional PISA, reforzando entre otras medidas la formación en competencias básicas.

Entre ellas, gran importancia merece el desarrollo de la competencia del *aprender a aprender*, que coincide con la *competencia estratégica*. Es necesario que el estudiante desarrolle su competencia estratégica o capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación. La competencia en comunicación lingüística en consorcio con la competencia digital

constituyen un poderoso aliado de esta competencia, pues permiten acudir a medios impresos y digitales para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración de modo crítico y responsable, ya sea por el uso de la biblioteca y sus medios o por el de ordenadores y de Internet

No se debe perder de vista que en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Infantil no se recogen dichas competencias, dado que son específicas de Educación Primaria y Secundaria. Por el contrario, en dicho Decreto se contemplan ciertos contenidos que sentarán las bases, a lo largo de proceso educativo del 2º ciclo de Educación, para poder iniciarse en el desarrollo de estas competencias en los ciclos superiores. Aún así, en el logro de esos objetivos se vislumbra la competencia digital y lingüística entre otras, entendidas como las definiciones y/o matizaciones dadas por distintos autores. Para la competencia lingüística, se deben considerar a autores como Canale (1995), Lomas (2001), además de tener en cuenta la referencia que se hace en el Marco Común de Referencia Europea de las Lenguas. Por otro lado, se deben considerar, relacionadas con la competencia comunicativa, definiciones dadas por autores como Adell (2008, 2010), Area (2009a y 2009b), Vivancos (2008) y organismos como el Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España (MECD) en la LOE y los decretos derivados para su desarrollo y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005), donde se integra como competencia clave.

Por lo tanto, los contenidos que plantea el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Infantil en el área Lenguajes: Comunicación y representación, para el bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación:

- a) Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.
- b) Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- c) Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.
- d) Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

En consecuencia, el uso de tecnologías está íntimamente relacionado con el desarrollo de la competencia comunicativa, como puede verse contemplado en dicho Real Decreto.

1.2.2. Vinculación

Importa vincular entre sí el empleo de las competencias básicas y los contenidos referidos al Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, con vistas a desarrollar un tratamiento significativo y transversal de la comprensión y de la expresión en los ámbitos oral y escrito. Se pretende con ello que, de modo estratégico, el alumno evalúe su obra y la de los demás en el proceso de su comunicación.

Para lograr que esta vinculación tenga perspectiva sistemática, el MEC ha dispuesto en su Marco de Evaluación General de Diagnóstico (MEC, 2009) una tabla de relaciones de los procesos cognitivos que afectan a la competencia en comunicación lingüística y al resto de competencias básicas generados por el editado por el MEC (2009) y que sirven fundamentalmente para realizar las evaluaciones de diagnóstico en competencias básicas, a fin de precisar una gradación de los niveles de dominio:

2. Nivel o grado 1: Acceso
3. Nivel o grado 2: Comprensión
4. Nivel o grado 3: Aplicación
5. Nivel o grado 4: Análisis y valoración
6. Nivel o grado 5: Síntesis y creación
7. Nivel o grado 6: juicio o regulación

He aquí la secuencia general del dominio de cada competencia y las acciones y verbos asociados a los procesos. Tal gradación es muy importante porque permite distribuir de forma ponderada los distintos tipos de ejercicios lecto-escritores y vaciar secuencialmente las competencias contenidas en los currículos (tabla 1)

En especial, para desarrollar la competencia en comunicación lingüística será necesario atender a las diversas microhabilidades. Importa plantear actividades de fomento de las habilidades básicas en contextos reales de uso creativo y social: escuchar, hablar, leer, escribir, conversar y mediar. Como se verá, todo ello es posible con la aplicación del póster digital como herramienta educativa. Es más, el póster digital permite que tales prácticas multidimensionales se desarrollen en contextos tanto personal como público, con textos tanto continuos como discontinuos y de las más diversas tipologías textuales (narración, descripción, argumentación, prescripción, diálogo, mapas, cuadros, gráficas, publicidad, películas, música, etc.). Y si se organizan tales hechos educativos con la pretensión de vincular el máximo de competencias básicas en cada tarea comunicativa de acuerdo con la secuenciación gradual de dominio

procesual de cada competencia vistos en el cuadro anterior, se mostrará cómo el póster digital, aparente “juguete” multimedia”, puede convertirse en un instrumento educativo tan motivador como eficaz para el desarrollo integral de la competencia comunicativa en la infancia.

REPRODUCCIÓN		CONEXIÓN		REFLEXIÓN	
ACCESO Recordar y reconocer términos, hechos, conceptos elementales de un ámbito de conocimiento.	COMPRENSIÓN Captar el sentido y la intencionalidad de textos, de lenguajes específicos, códigos relacionados e interpretarlos.	APLICACIÓN Seleccionar, transferir y aplicar información para resolver problemas con cierto grado de abstracción.	ANÁLISIS Y VALORACIÓN Examinar y fragmentar la información en partes, encontrar causas y motivos, realizar inferencias, y encontrar evidencias para generalizaciones.	SÍNTESIS Y CREACIÓN Compilar información y relacionarla, establecer nuevos patrones, descubrir soluciones alternativas.	JUICIO Y REGULACIÓN Formular juicios con criterio propio, cuestionar tópicos y exponer y sustentar opiniones fundamentándolas.
Nombra, definir, encontrar, mostrar, imitar, deletrear, listar, contar, recordar, reconocer, localizar, reproducir, relatar.	Explicar, ilustrar, extractar, resumir, completar, traducir a otros términos, aplicar rutinas, seleccionar, escoger.	Clasificar, resolver problemas sencillos, construir, aplicar, escoger, realizar, resolver, desarrollar, entrevistar, organizar, enlazar.	Comparar, contrastar, demostrar, experimentar, planear, resolver problemas complejos, analizar, simplificar, relacionar, inferir, conducir.	Combinar, diseñar, imaginar, inventar, planificar, predecir, proponer, adaptar, estimar.	Criticar, concluir, determinar, juzgar, recomendar, establecer criterios y/o límites.

Tabla 1. Gradación de ejercicios lecto-escritores

Sólo hace falta crear situaciones en el aula donde los alumnos tengan gusto y necesidad reales de utilizarlos con tal finalidad, y donde el maestro sea el mediador que les incite a usar materiales educativos cercanos a su vida cotidiana. Especialmente, se debe cuidar que este “póster interactivo” sirva para incluir materiales donde las palabras interactúen con las imágenes y los sonidos. Cuentos, películas, cómics, letreros, cromos, fotos, canciones, juegos, noticias, mensajes a las familias y amigos, etc., y muy especialmente los dibujos, creaciones literarias y vídeos creados por los alumnos, así como relatos de experiencias propias y compartidas (viajes, fiestas), en formatos y estilos propios de su edad y personalidades singulares para que puedan verse reconocidos en el medio. Con iniciativas surgidas de las demandas de los alumnos, de la propia planificación de la intervención educativa, y del estímulo de bibliografía adecuada sobre el tema (Caro Valverde, 2009; Fons Esteve, 2009; Mendoza Fillola, 2008) todo ello pasa a formar parte de un cartel por ellos mismos diseñado, el cual tiene el gran aliciente de tener un público incalculable que puede corresponderles.

1.3. RECURSOS TIC PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIAS COMUNICATIVA Y DIGITAL EN EL ALUMNADO EN EDAD ESCOLAR

El término “nuevas tecnologías” se ha utilizado durante bastante tiempo en Educación para referirse a las aplicaciones, servicios y herramientas desarrolladas a partir de los avances de la informática, la telemática y los recursos audiovisuales interactivos. En los últimos años, este término ha sido sustituido progresivamente por el de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), refiriéndose con ello a los recursos tecnológicos que permiten la gestión y manipulación de la información así como la comunicación entre usuarios y equipos, o como indica Martínez Sánchez (2007, 23), se trata de recursos diferentes a los tradicionales, ya que a diferencia de los recursos tecnológicos más actuales aquellos eran “medios de comunicación de código y propósito único y en ningún caso canales de comunicación”.

Según Area (2009), “el nuevo concepto de alfabetización múltiple o multialfabetización focaliza su atención en la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso de la información, y no tanto, en las habilidades de utilización de la tecnología. Por ello, podemos afirmar que los mayores retos y dificultades en la alfabetización en la cultura digital no se encuentran en la adquisición de las habilidades de manipulación de hardware y software informático, sino en las competencias y habilidades intelectuales para el uso de las mismas con fines inteligentes”.

Un modelo educativo integral para la multialfabetización, teniendo en cuenta según Area (2009), el desarrollo simultáneo de cuatro dimensiones formativas:

- *Dimensión instrumental:* En cuanto al aprendizaje sobre el manejo del póster digital tanto por la maestra como por el alumnado.
- *Dimensión cognitiva:* Relacionada con el desarrollo de las actividades relacionadas con el póster digital, búsqueda, selección y publicación de elementos y actividades realizadas por los alumnos.
- *Dimensión socio-actitudinal:* Asociada al desarrollo de actitudes positivas frente a la utilización de recursos como el póster digital o la PDI, utilizándolos además, como medio para adquirir y desarrollar habilidades de interacción social, de respeto, de colaboración y empatía entre los alumnos.
- *Dimensión axiológica:* Dirigida al ámbito docente, en la medida en la que se puedan desarrollar valores críticos ante la información y los medios de comunicación, así como tomar conciencia de las implicaciones sociales y culturales de las TIC.

Medidas ya de lleno en el uso generalizado de las TIC en el ámbito educativo, es preciso indicar que para su integración curricular es preciso reflexionar

concienzudamente sobre los criterios que tenemos que tener en cuenta para integrarlas en su contexto curricular y de enseñanza, ya que no debemos olvidar que los medios no son elementos periféricos al currículum, su uso debe estar en consonancia con los objetivos fijados, los contenidos, la metodología y la evaluación, entre otros elementos didácticos.

Según la UNESCO y la Unión Europea, la enseñanza en cada una de las etapas de la Educación es de carácter obligatorio, por lo que considera, facilitar el acceso a las TIC a todos los alumnos, como un objetivo general. Con la integración de las TIC en la Educación Infantil y Secundaria, niveles en los que se centra este estudio, se procura desarrollar las destrezas necesarias en relación a estas para el fomento de la adquisición de nuevos contenidos y aprendizajes, planteando para ello el uso de las TIC desde todas las áreas del currículo. De tal modo, en las Enseñanza Mínimas en Educación Infantil, dentro del área de Lenguajes: Comunicación y representación se contemplan las TIC como un bloque de la misma. Se establece como una forma específica de comunicación y representación, el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación, además del lenguaje verbal, artístico y corporal. Siendo los contenidos recogidos en este bloque los siguientes: (p. 481):

- La iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación,
- El acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos.
- La valoración crítica de sus contenidos y de su estética. Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.
- Y la toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

En Educación Infantil, los alumnos no han adquirido aún las competencias básicas, ni se pretende en sentido estricto el desarrollo de las mismas, dado que estas están recogidas para la etapa de Educación Primaria, y se plantea su logro para el fin de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Por este motivo, cuando se hace referencia a ellas, se plantea la formación pertinente para su futuro desarrollo, sentando las bases necesarias para ello, por lo que los alumnos de Educación Infantil no están preparados para desarrollar completamente la competencia digital, pero sí para iniciarse en la misma. “Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento (...), incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como

elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse” (p. 43060). Por lo tanto, la normativa educativa pone ya de manifiesto que se favorecerá la incorporación de herramientas de la web 2.0 a la Educación, dado que el acercamiento a esta competencia ofrecerá la oportunidad de trabajar en entornos en los que los alumnos colaboren y de este modo, sean capaces de participar en tareas creativas y desarrollar la comunicación entre sus compañeros. El uso de las TIC en general, y de la Web 2.0 en particular servirá de eje transversal para trabajar cada una de las competencias básicas, entre ella, la competencia comunicativa que ha sido objeto de este trabajo, logrando así de forma interactiva trabajar tanto la competencia digital como la competencia comunicativa.

Para integrar las TIC en el ámbito educativo, se deben tener unos criterios de integración. Apoyándose en diferentes autores, que también han sido revisados para construir el marco teórico de este estudio (Cabero, 2001, 2004; Area, 2007, Martínez Sánchez, 2007. Solano (2010) identifica los siguientes:

1. Destinatarios. Se refiere a tener en cuenta aspectos como el contexto el alumno, sus capacidades y características evolutivas, estilos de aprendizaje, etc.

2. Contexto socio-cultural. El contexto en el que se relaciona el alumno es muy importante para su desarrollo educativo, por tanto es importante conocer la visión que tiene su familia sobre las tecnologías y el acceso en el contexto a las mismas, conociendo así el nivel de manejo que tiene el alumnado de las tecnologías tanto en el contexto familiar como en el escolar, y los significados que les otorgan a estas tecnologías.

3. Contexto escolar. En el proceso de integración de las TIC se deben tener en cuenta las características del contexto escolar y del sistema educativo, así como todos aquellos programas o proyectos relacionados con la integración de las mismas en el centro. En el contexto de la Región de Murcia, es preciso tener en cuenta las condiciones establecidas por programas como el Plumier siglo XXI o a nivel nacional las indicaciones establecidas por el Plan Escuela 2.0 (2011).

4. Variables curriculares. Sin duda, las variables curriculares deben ser consideradas como el elemento más significativo a tener en cuenta en la integración de los medios. Como ya hemos indicado anteriormente, los medios deben considerarse como parte del curriculum, formando parte de los objetivos, contenidos, actividades, etc. en palabras de Area, “la innovación tecnológica, si no va acompañada de innovación pedagógica y de un proyecto educativo, representará un mero cambio cosmético de los recursos escolares, (...) Lo relevante, en consecuencia, no es llenar las aulas con nuevos aparatos, sino transformar los modos y contenidos de lo que se enseña y se aprende” (2006, 226).

En relación con estas variables curriculares y las variables referidas al medio en sí, se deben plantear el factor novedad de los medios que fue estudiado por Clark y Salomon

(1986). En la misma línea, Clark (2001) apuntaba la necesidad de que el profesorado fuera consciente de la necesidad de adecuar los medios a los elementos del currículo, ya que en palabras del autor, cada nuevo medio ha creado una ola de interés y un entusiasmo positivo en los educadores muchas veces alentado por las grandes empresas con la finalidad de vender sus más recientes medios electrónicos en la escuela. Por último, otro de los teóricos clásicos de la integración curricular de medios (Cuban, 1986, 2001) hacía notar la importancia de tener en cuenta los elementos curriculares al apuntar que el uso de las TIC en el contexto aula no necesariamente implica innovación de la metodología utilizada por el profesorado.

1.3.1. Competencias digitales

La incorporación de las TIC en el ámbito educativo requiere hoy más que nunca repensar las nuevas necesidades de formación de alumnos e inevitablemente, asociadas a éstas, la de los docentes. Estas necesidades están estrechamente vinculadas con las competencias que deben tener los alumnos para estar formados digitalmente. En un trabajo reciente, Barroso y Llorente (2006) realizaban un análisis del concepto de competencia digital, destacando la formulada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España (MECD) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2003. En ella, ambos organismos concluían que ser competente digitalmente implicaba superar el modelo orientado al manejo instrumental del ordenador tendiendo a desarrollar habilidades para el manejo de la información de cualquier naturaleza, y el análisis de su relevancia y la fiabilidad en Internet.

Actualmente, la incorporación de las herramientas de la Web 2.0 y el Software Social en la escuela nos ha hecho replantearnos esta definición de competencia digital, incorporando la dimensión socio-comunicacional. La misma definición aportada en el Decreto de Enseñanza Mínimas en Educación Primaria (2006) que analizamos en el primer apartado de este trabajo definía la competencia digital como la habilidad que un alumno debía tener para buscar, procesar y comunicar información para transformarla en conocimiento, por lo que consideraban las TIC como instrumentos fundamentales para informarse, aprender y comunicarse. En definitiva, las necesidades formativas que la llegada de esta web social serían, por un lado, la de formar para colaborar y crear, superando el modelo del acceso, recepción y consumo de información, y por el otro, la de formar para discrepar y discutir, no para asumir y aceptar (Jenkins, 2008)

En la misma línea, Area (2009a y 2009b) incluyen bajo este término las siguientes competencias:

- b) *Competencias para la adquisición y comprensión de información.* Esta competencia implica aprender a buscar, localizar y comprender la información empleando los recursos de Internet,

- c) *Competencias para la expresión y comunicación de la información.* Esta competencia implica aprender a expresarse utilizando diferentes tipos de lenguajes y tecnologías y utilizar las herramientas, servicios y mecanismos adecuados para difundir y publicar las ideas tales como presentaciones multimedia, blogs y wikis.
- d) *Competencias para la interacción social,* que contempla la posibilidad de utilizar las tecnologías para comunicarnos y colaborar con otras personas logrando la construcción compartida del conocimiento y la máxima de la Inteligencia Colectiva .

Estas nuevas competencias atienden a múltiples dimensiones de aprendizaje y su adquisición por parte de los alumnos contribuirá a la alfabetización de éstos. Este proceso de alfabetización debe ser entendido como una multialfabetización en los términos en los que lo definió el New London Group a mediados de la década de los noventa: se debe cualificar al alumnado para el uso de múltiples medios y lenguajes de la cultura actual integrando los diferentes alfabetismos. Area (2009b) nos recuerda que existe la alfabetización clásica entendida como la adquisición de la lecto-escritura; la alfabetización informática o tecnológica (alfabetización 1.0) entendida como el dominio del ordenador y sus funciones y la alfabetización digital o alfabetización 2.0 que sería aquella que reúne las competencias que acabamos de contemplar y las dimensiones que lo englobarían.

Por su parte, Vivancos (2008) señala que los límites entre los diferentes términos surgidos en torno al de alfabetización son difusos, por lo que es difícil disociar las competencias contempladas en la alfabetización digital de las establecidas en otro tipo de alfabetizaciones. El autor identifica la *alfabetización en comunicación audiovisual*, la *alfabetización informacional* y la *alfabetización TIC* como las tres perspectivas que inciden en el concepto de competencia digital.

De la aportación de ambos autores se desprende que una persona alfabetizada hoy en día no es sólo la que sabe leer y escribir, sino también la que tiene competencias instrumentales en informática y tecnologías en general, y más recientemente, la persona que además sabe localizar y analizar la información, crear contenidos y expresarse de forma textual, multimedia e hipertextual y comunicarse y colaborar con otras personas.

Las dimensiones que englobarían este proceso de multialfabetización o alfabetización digital han sido analizadas por diferentes autores (Vivancos, 2008; Area, 2009b). Area (2009b) identifica las siguientes dimensiones:

- a) *Dimensión instrumental.* Saber manejar el hardware y software de los distintos recursos tecnológicos para acceder a la información.

- b) *Dimensión cognitiva*. Saber transformar la información en conocimiento, es decir, desarrollar habilidades de uso inteligente de la información y comunicación. Estas habilidades requieren aprender a buscar datos, seleccionarlos, reconstruirlos, intercambiarlo y difundir información en distintos formatos.
- c) *Dimensión socio-comunicacional* que implica usar los medios y sus lenguajes propios para expresarse y comunicarse con otros.
- d) *Dimensión axiológica*. Esta dimensión implica usar democrática y éticamente la información. Requiere la adquisición de criterios para el análisis crítico de la información y de valores éticos en el uso de la tecnología y comunicación.
- e) Area planteaba en otro documento la posibilidad de añadir a estas dimensiones una quinta, *dimensión socio-actitudinal*, referida al desarrollo de actitudes adecuadas al uso de la tecnología, alejadas de posturas radicales tecnóbofas y tecnófilas, así como de aceptación acrítica y sumisa de las tecnologías.

Por su parte, Vivancos (2008) identifica seis dimensiones, algunas coincidentes por las definidas por Area en cuanto a la denominación pero no en el significado atribuido a las mismas. En primer lugar, la *dimensión cognitiva* “permite la adquisición de nuevos lenguajes y el acceso a nuevos aprendizajes” (p.57), facilitando la construcción del conocimiento individual y compartido. En cuanto a la *dimensión colaborativa* implica la gestión conjunta del conocimiento por medio de la creación de redes sociales y comunidades virtuales. La *dimensión comunicacional* hace hincapié en la selección de contenidos e información “entre la amplísima oferta de fuentes y medios de comunicación” (p.58). Por su parte, la *dimensión creativa* se refiere a capacitar a los alumnos para convertirse en autores de contenidos, no consumidores. En cuanto a la *dimensión ética* implica proporcionar a los alumnos un marco axiológico que le permita participar y desarrollar la ciudadanía digital, así como desarrollar un espíritu crítico y actitudes para “el uso seguro y el respeto a la privacidad” (p. 58). Por último, la dimensión instrumental hace referencia a que proporcionarles a los alumnos artefactos, herramientas y recursos metodológicos para el trabajo intelectual, la comunicación y la creación.

Hart (2008) elabora un Modelo de Compromiso con los medios sociales para el aprendizaje en el que plantea la diferenciación de tres perfiles de aprendices en función del uso que realicen de la red (Figura 1)

- a) Lector, que sería un alumno que accede a recursos web, podcast, wikis, blogs, espacios para compartir diversos archivos con la única intención de recopilar información y en su caso, con las estrategias adecuadas, convertirla en conocimiento.

- b) Participante activo. Este perfil implicaría que el alumno debería realizar contribuciones en espacios en la red destinado a ello, compartiría enlaces, utilizaría marcadores sociales y agregadores RSS, y por último, se comunicaría con otras personas utilizando mensajería instantánea, correo electrónico, microblogging y redes sociales.
- c) En un tercer nivel encontraríamos a un creador activo de contenidos, especificando dos funciones diferenciadas. Por un lado, la función de crear y compartir contenido de diversa naturaleza (texto, imágenes audio y video) en espacios destinados a ello, así como en espacios ofimáticos en línea y otros servicios adecuados para esta función. Por otro lado, la de crear colaborativamente oportunidades que está asociada a la creación y mantenimiento de blogs, wikis y/o redes sociales.

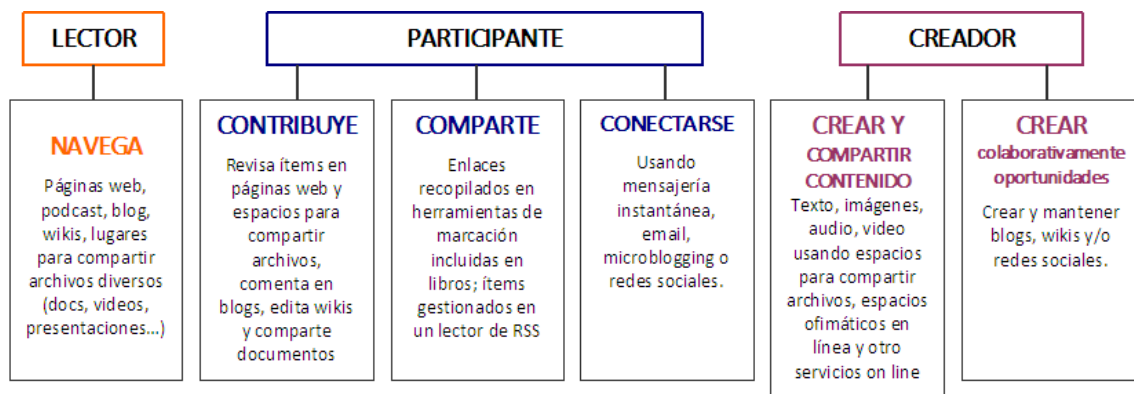


Figura 1: Modelo de Compromiso con los medios sociales para el aprendizaje (Hart, 2008). Adaptación propia al español.

En una situación de enseñanza, lo ideal sería que se complementaran los tres perfiles explicados por Hart en función de las actividades o estrategias didácticas que se desarrollen en una situación de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, también existe la posibilidad de que éstos se den por separado en sentido lineal progresivo, es decir, que un alumno puede ser lector en un primer nivel, lector y participante en un segundo nivel, y lector, participante y creador en un tercer nivel.

En definitiva, lo relevante de la formulación de competencias digitales en estos términos es que se planifiquen situaciones didácticas con TIC que dote a los alumnos de competencias para aprender a aprender, sepa enfrentarse a la información y adquiera la cualificación laboral necesaria para el uso de las TIC y “tome conciencia de las implicaciones económicas, ideológicas, políticas y culturales de la tecnología en nuestra sociedad” (Area, 2009a), competencias a las que tendríamos que añadir la referida valorar la importancia de estar conectados con el mundo y de ser parte activa y creador de información.

La enseñanza de estas nuevas competencias va a requerir un cambio sustancial en el modelo educativo, más activo, participativo y colaborativo. Así, frente al modelo memorístico y académico de la escuela tradicional, tendremos que promover un aprendizaje apoyado en experiencias auténticas (Area, 2009b, Adell, 2008), cercanas a la realidad y significativas para el alumno en función de su contexto socio-cultural, tecnológico y económico, así como a sus necesidades y capacidades. Por otro lado, se tendrá que utilizar una metodología socio-constructivista que parta de las competencias y capacidades previas del alumno y que refuerce la premisa del aprendizaje en Comunidad (Area, 2009b, Bruns y Humphreys, 2005), y por último, que se fomente el trabajo colaborativo entre el alumnado (Area, 2009b)

1.3.2. El componente visual y textual en los recursos multimedia en la enseñanza

Ya hemos apuntado con anterioridad la necesidad, en cualquier intervención educativa mediada con TIC, sea cual sea la competencia a desarrollar y la actividad a llevar a cabo, de partir de una serie de criterios mínimos, entre los que el valor metodológico debe ocupar un lugar predominante. En un trabajo reciente, Solano (2010) apuntaba la necesidad de seleccionar los medios en función de los elementos simbólicos que utilizaba el medio, identificando así dos tipos de recursos: recursos de orientación textual y recursos de orientación visual (y auditiva). El uso de este criterio en Educación Infantil se hace imprescindible, ya que como apuntábamos, la adquisición o no de la lecto-escritura estará en ocasiones en la base de un uso más o menos autónomo de la tecnología, recurso o servicio que utilicemos en el aula. En cuanto a los recursos web de orientación textual se podría decir que son aquellos que “en los que es necesario para su uso la adquisición de la lecto-escritura, y en algunos casos su dominio, para que se pueda producir la comunicación” (Rodríguez, Sánchez, y Solano, 2011, 221), mientras que los recursos de orientación visual como el póster digital, son aquellos recursos más estrechamente relacionados con el desconocimiento de la lecto-escritura, en este caso, más indicados para el alumnado de Educación Infantil, basando la comunicación en un medio icónico (ibídem).

Entre los recursos de orientación textual se encuentran tanto recursos de comunicación (como el chat y la mensajería instantánea), publicación (el blog) y de acceso y búsqueda de información (cualquier página web con dominio de los aspectos textuales frente a los visuales), de tal modo que estas herramientas ven limitadas su uso en Educación Infantil por ser su alto contenido textual. Sin embargo, su uso es posible siempre y cuando tengamos en cuenta sus limitaciones y la forma de solventarlas, por ejemplo a través de grabaciones de audio o indicaciones en vivo de la profesora que completen las indicaciones o instrucciones que debe seguir el alumnado.

Por otro lado, los recursos web de orientación visual pueden disponer de contenido verbal, pero con un mayor dominio de los elementos visuales. En el caso específico que

nos ocupa, podemos considerar que el póster o mural ya construido por el docente u otros agentes educativos externos al aula (recurso de acceso) es de orientación visual, pues tienen un alto componente icónico e incluso audiovisual, siendo el texto un elemento que “ilustra” la imagen y no viceversa.

1.4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL TRABAJO EN LA ESCUELA CON WEB 2.0

El uso de medios en una situación de enseñanza-aprendizaje debe estar precedida siempre de un proceso de reflexión por parte del profesorado sobre las condiciones de uso de ese medio, sus funciones y su adecuación con el resto de los elementos del curriculum, sobre todo con la metodología y estrategias didácticas que van a ser empleadas, relacionadas por supuesto con las técnicas y las actividades que se van a emplear. Este proceso de planificación ha sido descrito por Prendes (2007) recientemente apuntando que “las estrategias didácticas suponen la planificación y organización de métodos y medios en el marco de un contexto determinado, con unos alumnos concretos y un tiempo definido, para garantizar el logro de unos objetivos. Las metodologías de enseñanza suponen definir el cómo vamos a desarrollar este proceso, un cómo que implica definir los modos de trabajo de los profesores y alumnos teniendo en cuenta también los recursos a utilizar y los modos de organizar las tareas y actividades” (Prendes, 2007: 206)

En un proceso de planificación didáctica, las estrategias metodológicas son concebidas como principios de procedimiento que guían el trabajo en clase, y en torno a los cuales se secuencian las actividades y recursos que utiliza el profesor en una situación de enseñanza-aprendizaje (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997: 155). Para Salinas (2005), la estrategia educativa se debe concebir como un plan para lograr objetivos de aprendizaje que implicará la movilización de medios, métodos y técnicas por lo que la estrategia elegida determinará el conjunto de objetivos a conseguir y, en general, toda la práctica educativa. Por tanto, vinculadas a estas estrategias, siempre debe existir una definición precisa de actividades, tareas y técnicas que permitan el desarrollo de las competencias básicas que debe lograr el alumno.

Superado ya el modelo en el que los medios y recursos eran percibidos como algo periférico al curriculum, ahora nadie dudaría que los medios no promueven por sí solos el aprendizaje. Lógicamente, la integración de medios en un contexto de enseñanza supondrá un cambio en sí mismo pero éste no siempre irá asociado a un cambio curricular más global (Prendes, 2007). El aprendizaje no está nunca en función del medio, está en función de las metodologías y estrategias didácticas utilizadas por el profesor (Cabero, 2001 y 2004) y los efectos pedagógicos de éstos dependen “de las tareas que se demandan que realice el alumno, del entorno social y organizativo de la clase, de la estrategia metodológica implementada, y del tipo de interacción

comunicativa que se establece entre el alumnado y el profesor durante el proceso de aprendizaje” (Area, 2007a: 3).

Estas cuestiones metodológicas asociadas al uso de medios en contextos de enseñanza fue analizada hace algunos años por Clark y Salomón (1986; Clark, 2001). Estos autores estudiaron las expectativas que los alumnos tenían hacia los medios y la relación que podría existir entre este factor y la mejora de la motivación y actuación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este fenómeno lo identificaron como efecto novedad de los medios y concluyeron que el aumento de la motivación y atención de los alumnos ante un nuevo medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje no determinaba que el medio provocara mejores aprendizajes ni de mayor calidad porque éste dependía de la adecuación del medio a la metodología, los objetivos y el perfil de los alumnos, entre otros factores. De acuerdo con estos estudios, Area señalaba que las tecnologías “per se” no generan una mejora sobre la enseñanza y el aprendizaje y, mucho menos, una mayor calidad del proceso educativo (2007a y 2009a). Además, en ocasiones se utilizan las tecnologías para hacer las mismas tareas que tradicionalmente se han realizado con otros recursos no vehiculados por medios tecnológicos como la pizarra y el libro de texto, por lo que, a pesar de utilizar los más recientes avances técnicos se siguen recalando en un modelo pedagógico tradicional y obsoleto (Area, 2009a)

Y es en este momento cuando comienza a confundirse la innovación pedagógica e innovación tecnológica. Cada día surge un nuevo recurso, una nueva herramienta, un nuevo servicio de Internet que no siempre aporta algo diferente a lo que ya existía porque no vienen asociados a un cambio comunicativo e interactivo, y mucho menos pedagógico. En otras ocasiones, se generalizan herramientas o servicios que sí promueven este cambio pero el modelo pedagógico desde el que se desarrolla sigue siendo tradicional, por tanto siguen siendo “los mismos perros con distintos collares”.

El aprendizaje con las TIC se está planteando desde un enfoque socio-constructivista (Bruns y Humphreys, 2005; Adell, 2007a, Area, 2009b) que está presente en las estrategias y métodos que se integran actualmente en el ámbito educativo. Se parte de la concepción de que se aprende en comunidad y la actividad de aprender es concebida como una conversación que tiene lugar entre alumnos y otros miembros de la comunidad educativa, y si esta tiene lugar en la red supone, además el intercambio de información verbal, de imágenes, videos e información multimedia (Downes, 2007). Además, los nuevos usuarios de la red se descubren como creadores activos de la información, creativos y comprometidos con un cambio de paradigma que les permita controlar y manipular la información de forma colaborativa y en comunidad, formando parte de redes sociales y participando de la construcción y dinamización de auténticas comunidades virtuales de aprendizaje y de profesionales. De este modo, estas

herramientas y esta concepción del aprendizaje está contribuyendo a acercar la comunidad a la escuela y propiciar así esta conversación que vienen reclamando alumnos, docentes, y comunidad educativa.

1.4.1. Estrategias metodológicas para el uso de las TIC en la enseñanza

Una de las principales cuestiones que se plantea el profesor para integrar las tecnologías en el ámbito educativo es cómo desarrollar experiencias innovadoras apoyadas en el uso de las TIC. Las tecnologías pueden ser utilizadas en un contexto educativo como objeto de conocimiento (enseñar a utilizar las TIC), como canal de comunicación para llevar a cabo situaciones de enseñanza-aprendizaje en la distancia (enseñar a través de TIC) y como recursos complementarios a la enseñanza presencial (enseñar con TIC). Atendiendo a las etapas educativas en la que se van a integrar estas tecnologías por su carácter presencial tan sólo nos centraremos en estrategias que contribuyan a formar a los alumnos en el uso de las TIC (aunque no desde una visión exclusivamente técnica) y en utilizar las TIC como recursos complementarios a la enseñanza presencial.

Las tecnologías pueden ser utilizadas como recurso complementario y de apoyo en sesiones en gran grupo en las que se utilice el método expositivo y en sesiones en las que el protagonista sea el alumno, y por tanto, se promueva su participación y la colaboración orientada a un objetivo común, y que se basan en un modelo interactivo. Adell (2008) llama la atención sobre la diferenciación entre las tecnologías del aprendizaje y las tecnologías de la enseñanza; las primeras son manejadas por los alumnos y adquieren significados cuando éstos las utilizan para el logro de sus competencias básicas. Sin embargo, las tecnologías de la enseñanza son las que utiliza el profesor para acercar los contenidos a los alumnos, por tanto el control y la manipulación de la información por parte de éstos es casi inexistente.

En palabras de Vivancos (2008), el desarrollo de la competencia digital (TICD) requiere de la selección de estrategias y actividades que utilicen parcial o íntegramente los recursos de acceso, selección y reelaboración de la información (o recursos informacionales), recursos que garanticen la comunicación y la colaboración (o recursos comunicacionales), y recursos que permitan la edición y publicación de contenidos (o recursos instrumentales según la clasificación que hace el autor), aunque como venimos diciendo a lo largo de este documento, condicionadas por las competencias y capacidades que tenga el alumnado. En este trabajo vamos a retomar las aportaciones de Adell (2005) acerca de las estrategias y actividades que se pueden realizar en red.

1.4.1.1. Estrategias de acceso y búsqueda de información y recursos en red

Internet se ha convertido hoy en día en el principal medio para publicar y difundir recursos e información en general. Podemos encontrar infinidad de recursos e

información relevante para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en esta categoría sólo se han incluido aquellos recursos que no son susceptibles de modificación y/o publicación por parte de los usuarios. Estos recursos son concebidos como recursos web hipertextuales, generalmente páginas web y recursos para la docencia diseñados con aplicaciones específicas, y bases de datos, simulaciones, portales educativos y/o plataformas de acceso a información educativa. También se incluirían esta categoría actividades didácticas como webquests, caza del tesoro y otras modalidades de estrategias para la búsqueda y tratamiento de la información como pesquisa web, miniQuest, EarthQuest y GeoQuest/MapQuest (Vivancos, 2008).

Vivancos (2008) clasifica estas estrategias y las herramientas utilizadas para llevarlas a cabo de acuerdo con el uso educativo que se le daría. En este sentido, identifica las siguientes: orientada a un uso informativo (obras de consulta, bases de datos, enciclopedias, informes, artículos, manuales, apuntes, guías, contenidos grabados en formato vídeo y/o audio y video tutoriales), a un uso instruccional (Objetos digitales educativos, actividades clic y jclic y los tutoriales interactivos), concebidos como “materiales diseñados con una intencionalidad formativa precisa” (p. 146). También identifica estrategias orientadas a un uso evaluativo que son una variante de los contenidos instruccionales pero con la finalidad exclusiva de evaluar (autoevaluaciones, test de rendimiento y test de capacitación). Por último destaca las apoyadas en experiencias y simulaciones que son escenarios interactivos basados en juegos y simulaciones y “favorecen el aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones” (p. 147).

El uso informal podría utilizar los mismos recursos expuesto aquí, con la diferencia de que en este caso no serían seleccionados, adaptados o diseñados por el profesorado, sino que serían recursos a los que los alumnos accederían de forma autónoma para la realización de trabajos de la asignatura o para completar información desarrollada en ésta.

Tanto en unos como en otros usos de la red para el acceso y búsqueda de la información, lo más relevante es que se desarrollo estrategias didácticas y técnicas que prioricen más el proceso sobre el producto técnicas, contribuyendo con ello a que los alumnos sepan discernir autónomamente la información relevante de la que no lo es, y discutir y negociar con compañeros para llegar a transformar la información en conocimiento. En los alumnos de primaria y niveles superiores, se podrían planificar actividades individuales o actividades de trabajo en grupo y acordes con metodologías colaborativas, utilizando para ellos técnicas como grupos de discusión, debates, lluvia de ideas, puzzle o jigsaw, pudiendo llevar a cabo estas técnicas en situaciones de enseñanza presencial o a través de la red (foros, mensajería instantánea,

videoconferencia, pizarra compartida, microblogging, blogs, wikis, etc.), aunque este caso estaríamos combinando estrategias de acceso y búsquedas de información, con las estrategias de comunicación y colaboración.

1.4.1.2. Estrategias para la expresión y publicación de contenidos en red.

En los últimos años han surgido un conjunto de herramientas, aplicaciones y servicios que han permitido que cualquier usuario pueda publicar información y contenidos en red de forma rápida y simple. Estas herramientas han favorecido la expresión y publicación de información en la red, utilizando estrategias orientadas a la construcción compartida del conocimiento con herramientas como wikis, blogs, videoblogs, aplicaciones para la gestión y compartir imágenes, audio y videos, así como documentos y presentaciones visuales, aplicaciones para la elaboración de mapas conceptuales y ofimática en línea y agregadores y marcadores sociales. No podemos dejar de incorporar en esta categoría las redes sociales ya que, aunque son herramientas fundamentalmente de comunicación y colaboración en red, permiten organizar y gestionar recursos web hipertextuales y pone al servicio de la comunidad de usuarios de esta red una serie de aplicaciones específicas. Por su parte, Vivancos (2008) considera que estas estrategias se apoyan en un uso instrumental y apunta que la mayoría de estas aplicaciones están enmarcadas en lo que se conoce como la web 2.0 que permiten la creación, búsqueda, tratamiento y visualización de la información.

1.4.1.3. Herramientas para la comunicación y colaboración

Las herramientas de comunicación interpersonal son todas aquellas aplicaciones que garantizan la comunicación entre alumnos, familias, alumnos con el profesor, profesor con otros profesores y profesor y alumnos con expertos y/o profesionales externos. Entre estas aplicaciones destacamos el correo electrónico, las listas de distribución y discusión, los foros, el chat, la mensajería instantánea, pizarra compartida, aplicaciones de voz por IP, videoconferencia e incluso el blog. El desarrollo de estrategias apoyadas en estas herramientas requeriría realizar un análisis previo de la situación comunicativa en la que se desarrolla (divergencia o coincidencia espacial y/o temporal).

Por otra parte, en el análisis que realiza Vivancos (2008) sobre las estrategias didácticas identifica las aplicaciones con un uso conversacional, es decir, aquellas situaciones en las que se promueve la interacción sincrónica o asincrónica en la red con otros usuarios a través de herramientas como foros de debate, listas de distribución, chats, mensajería instantánea, videoconferencia, comentarios en el blog, etc. En esta categoría, deberíamos incluir también las que promueve un uso colaborativo de la red que estarían a medio cambio entre las estrategias de publicación de contenidos y las de comunicación ya que supone “facilitar la interacción entre las personas y la gestión del conocimiento compartido” (p.147).

1.4.1.4. Trabajo cooperativo

Más que una estrategia didáctica específica, el trabajo colaborativo constituye una metodología que podría ser utilizada con algunas de las estrategias que hemos visto hasta ahora, y que vamos a continuar viendo en los aprendizajes telecolaborativos, el aprendizaje basado en problemas-proyectos dentro de éstos, y el aprendizaje basado en tareas. El desarrollo de grupos cooperativos y/o la colaboración constituye la base de muchos de los aprendizajes que se realizan actualmente en las escuelas. Area (2007a) reclama una vuelta a los principios de la Escuela Nueva y el desarrollo de métodos basado en proyectos. Johnson et al (2006) consideran que “el nuevo paradigma de enseñanza sólo puede hacerse operativo e implementarse a través del empleo de procedimientos que involucren aprendizaje cooperativo” y en la misma línea Martínez Sánchez señala que “el trabajo colaborativo ha de ser una constante en las formas de incorporar estas herramientas tecnológicas a la enseñanza” (2007a: 38).

El aprendizaje cooperativo es una técnica psicosocial de aprendizaje que se apoya en la importancia de la interacción social como base de los aprendizajes desde edades infantiles hasta niveles de Educación Superior e incluso situaciones de enseñanza en red.

A partir del análisis de los componentes del aprendizaje cooperativo (interdependencia positiva, valoración individual, promover la interacción, habilidades sociales y trabajo en grupo), Johnson et al apuntaron que el profesor puede planificar situaciones de enseñanza-aprendizaje orientadas a la cooperación formal, o bien pueden existir procesos de cooperación informal entre sus miembros o grupos de base cooperativos.

Adams y Hamm (1996) señalaron algunos de los beneficios del aprendizaje cooperativo que pueden resumirse en los siguientes puntos:

1. Motiva a los estudiantes
2. Aumenta el rendimiento académico y la capacidad de retención
3. Ayuda en la generación creativa de nuevas ideas
4. Aumenta el respeto por la diversidad
5. Promueve habilidades de lectura y la comunicación oral y escrita
6. Ayuda a desarrollar habilidades sociales y puramente laborales
7. Mejora la eficiencia del profesor

1.4.1.5. Aprendizaje basado en tareas

El enfoque del aprendizaje basado en tareas comenzó a ser estudiado hace más de diez años a partir de las experiencias que se estaban llevando a cabo para el

aprendizaje de una lengua extranjera. Algunos de los autores más destacados en este ámbito son Ellis (2003), David and Jane Willis (2007), David Nunan, Peter Skehan entre otros, pero también se han realizado estudios vinculados a otras disciplinas en niveles universitarios, generalmente en Medicina y Económicas que resultan de gran interés para reflexionar sobre la utilidad de esta modalidad de aprendizaje (Van Weet, 2001 y Van Weet y Pilot, 2004).

El aprendizaje basado en tareas consiste en la selección de tareas orientadas a la resolución de un problema real en la que van a estar implicados un grupo de alumnos que trabajarán siguiendo los principios generalmente del trabajo cooperativo o colaborativo. Las tareas serán progresivas, de tal manera que los alumnos deberán ir resolviéndolas en función de las competencias que vayan adquiriendo, para lo cual la resolución de cada una de las tareas previas se considera prioritario.

Son muchos los autores que recientemente indican la necesidad de que incorporemos tareas auténticas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando está implicado el uso de TIC en ellas. Entre las diez ideas claves para diseñar actividades TIC que propone Adell (2008), destaca la necesidad de diseñar tareas que sean percibidas como auténticas e interesantes, para lo cual es necesario que se salgan del aula. Area (2009b) apunta que para enseñar la competencia digital en los alumnos se debería desarrollar una metodología constructivista basada en proyectos, en los que se planteen tareas relevantes y reales para el alumnado. McLoughlin and Lee (2008) consideran que para lograr el paradigma de la Pedagogía 2.0 caracterizado por la Personalización de actividades de aprendizaje, la participación activa del alumno y la productividad que obtengan con las tareas que lleven a cabo, es necesario que la tarea principal sea percibida como una misión auténtica adaptada a las necesidades de los alumnos, experiencial y orientada a la creación de contenidos e ideas innovadoras.

En un documento reciente, Woo, Herrington, Agostinho y Reeves (2007) apuntan, a partir de la definición dada por Lebow, que una actividad auténtica es una tarea de relevancia personal para el alumno que le permite practicar capacidades en entornos similares en los que posteriormente tendrán que emplear esas capacidades en su entorno real y/o profesional. Asimismo, señalan que las tareas auténticas deben tener las siguientes características:

- a) Tienen relevancia en el mundo real.
- b) Requiere una definición precisa de tareas y subtareas necesarias para completar la actividad.
- c) Proporciona la oportunidad a los alumnos de explorar las tareas desde diferentes perspectivas usando una variedad de recursos.
- d) Proporciona la oportunidad de colaborar con sus iguales.

- e) Proporciona la oportunidad de reflexionar sobre la actividad y el proceso de toma de decisiones.
- f) Pueden ser integradas y aplicadas a través de diferentes asignaturas y pretende llegar más allá del logro de resultados puntuales.
- g) Están perfectamente integradas con las actividades de evaluación.
- h) Crea productos brillantes que son valiosos para su aprendizaje.
- i) Permite reunir soluciones enfrentadas y diversos resultados posibles.

Por tanto, durante el proceso de diseño y selección de tareas es importante tener en cuenta que éstas deben ser significativas para los alumnos y representar una situación posible y real en su vida cotidiana o profesional, que impliquen el desarrollo de habilidades y competencias logradas a partir de actividades pragmáticas y no exclusivamente de exhibición de conocimientos, de tal modo que pretenda la reflexión orientada a la resolución del problema, y de este modo, la estimulación de procesos cognitivos superior (Ellis, 2003; Delfín, Dettori y Lupi, 2009), lógicamente adaptados al desarrollo evolutivo y las capacidades adquiridas por el alumnado.

En este proceso de diseño de tareas es preciso tener en cuenta que se deben formular tareas previas (o subtareas) que nos permitan llegar a la tarea final (tarea principal), en la que se realizará un proceso de reflexión de la solución a la que se ha llegado y se recibirá feedback del profesor y otros agentes implicados.

1.4.1.6. Proyectos telecolaborativos

El concepto de proyectos telecolaborativos fue desarrollado por Judi Harris en la década de los noventa a partir de un análisis exhaustivo de los proyectos realizados en escuela utilizando Internet. Por tanto, estos proyectos tienen en común el uso de la red para conseguir los propósitos educativos, cuya selección la autora fija como el paso prioritario que debemos realizar al intentar integrar cualquier recurso, en este caso Internet, en un contexto de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente se deberá elegir la estructura de la actividad, explorar el ejemplo de otros proyectos y experiencias en línea, determinar los detalles del proyecto, como el título, los propósitos, las personas de contacto, el número de colaboradores, el nivel de los alumnos, un resumen del proyecto, etc. Por último, se invitaría a los telecolaboradores, se estructurarían los grupos de trabajo y se desarrollarían técnicas para fomentar y promover la comunicación entre todos ellos.

Estos proyectos telecolaborativos reúnen en todas sus modalidades el desarrollo de actividades de acceso y búsqueda de información, publicación de contenidos en red y, por supuesto, la comunicación y colaboración orientada a un objetivo común. La autora establece diversas categorías de proyectos, concebidas realmente como

actividades didácticas que pueden combinarse para lograr los objetivos propuestos. Las características y orientaciones pedagógicas de estas actividades son (Harris, 1995a, b, c y d; Adell, 2005 y Vivancos, 2008):

1. Proyectos orientados a la comunicación e intercambios interpersonales

En esta categoría se incluyen proyectos cuyo principal propósito es garantizar la comunicación entre diferentes agentes educativos, ya sean alumnos, profesores o personal externo a las aulas, adoptando el rol que ocupan en una situación habitual de enseñanza-aprendizaje, o bien roles simulados. Los tipos de actividades o proyectos incluidos en esta categoría son (Harris, 1995b):

- a) Correspondencia entre amigos. Se trata de utilizar el correo electrónico o las recientes aplicaciones de mensajería instantánea, blog incluso, para garantizar la comunicación entre alumnos de diferentes países, comunidades autónomas o escuelas.
- b) Aulas globales. A diferencia del anterior, el contacto se realiza entre dos o más grupos de clases distantes geográficamente, fomentando “el trabajo colaborativo en entornos multilingües y multiculturales” (Vivancos, 2008: 151).
- c) Reuniones Virtuales. Esta modalidad consiste en acercar al aula recursos externos, generalmente expertos, profesionales y entidades de reconocido prestigio, utilizando para ello generalmente herramientas en “vivo” que garanticen la comunicación sincrónica como la videoconferencia.
- d) Experiencias de tutoría entre iguales. Recientemente se están desarrollando procesos de tutoría entre iguales destinados a que los alumnos más aventajados o que poseen determinadas habilidades orienten, guíen y supervisen el trabajo de los alumnos que no las han adquirido todavía.
- e) Encarnación de personajes. Esta actividad consiste en la comunicación de los alumnos con personajes históricos, emblemáticos en el contexto real o de ficción que son representados por agentes educativos para llevar a cabo esta actividad.

2. Recopilación y análisis de información

Esta categoría implicaría usar estrategias de acceso y búsqueda información, y posteriormente reelaboración (o reconstrucción) de la información para su publicación en red o en herramientas y servicios destinados a ellos. Estos proyectos implican el uso de estrategias orientadas a la construcción del

conocimiento, por lo tanto al uso crítico de la información por parte de los alumnos y a su transformación en conocimiento. Harris (1995c) señala dentro de esta categoría cinco tipos de proyectos o actividades:

- a) Intercambio de información. Es entendida como una actividad de investigación en tanto que requiere la recopilación de información inédita en Internet. Para obtener esta información, se selecciona una lista de informantes clave y se establece contacto con ellos por medio de correo electrónico, listas de distribución, foros, y la información es recogida mediante encuestas en Internet.
- b) Creación de bases de datos, o más recientemente, creación colectiva del conocimiento a través de las herramientas de la Web 2.0 (Vivancos, 2008). Esta actividad consiste en la utilización de las herramientas y servicios de expresión y publicación en red como wikis, blogs, redes sociales e incluso aplicaciones para la gestión y publicación de documentos, presentaciones visuales, imágenes, video, etc., que se pueden ver reformadas con aplicaciones web híbridas (mashup) que utilizará contenidos de diferentes aplicaciones para ofrecer un nuevo contenidos más completo y diversificado.
- c) Publicaciones electrónicas. En esta categoría se incluiría la publicación de información de carácter educativo en herramientas que suponen una evolución de las tradicionales páginas web, como son los blog, en los que además de publicar contenidos, se puede garantizar la interacción entre usuarios.
- d) Minería de datos o análisis de bases de datos. Implica acceder a fuentes en Internet en los que se puedan extraer amplias colecciones de datos reales y actualizados, con los que después se pueda realizar un análisis estadístico o de contenidos de los datos recopilados utilizando el software apropiado (Vivancos, 2008)
- e) Visitas virtuales de campo. La red ofrece la posibilidad de “acercarse” a lugares ante la dificultad de hacer una visita real, o bien, acceder a estos lugares para completar información sobre contenidos vistos en asignaturas como geografía, literatura, historia, etc.

3. Proyectos de resolución colaborativa de problemas

Apoyada en la estrategia metodológica del Aprendizaje Basado en Problemas, consiste en la formulación de una situación problemática y real a los alumnos para que busquen, de forma colaborativa, la solución a la misma, con lo cuál “se establece un proceso social de construcción de conocimientos, fruto de la

interacción entre los integrantes del grupo” (Vivancos, 2008: 154). Area (2007b) realiza un análisis sobre el aprendizaje basado en proyectos que como él mismo reconoce se apoya en los principios del método de investigación científico denominado método de aprendizaje por resolución de problemas. En este exhaustivo análisis, contempla los objetivos de este método didáctico así como las fases de trabajo implicadas en su desarrollo.

Los tipos de proyectos identificados en esta categoría son (Harris, 1995d):

- a) Búsquedas de información o investigación colaborativa. Es entendida como una actividad de investigación en tanto que requiere la recopilación de información inédita en Internet. Para obtener esta información, se selecciona una lista de informantes clave y se establece contacto con ellos por medio de correo electrónico, listas de distribución, foros, y la información es recogida mediante encuestas en Internet.
- b) Proyectos de resolución paralela de problemas. Esta actividad consiste en plantear problemas con partes diferenciadas que puedan ser resueltas parcialmente en diferentes escenarios (escuelas de distantes geográficamente) y posteriormente se pongan en común las soluciones parciales para obtener la resolución global al problema por parte de todos los alumnos implicados.
- c) Creación colectiva colaborativa o procesos electrónicos de escritura. A diferencia de la categoría de creación colectiva del conocimiento incluida en los proyectos de recopilación y análisis de información que, en este caso, todos los alumnos se reúnen en un espacio común, generalmente de comunicación y colaboración para comenzar a incorporar información y recibir retroalimentación inmediata de todos los participantes utilizando herramientas y servicios como wikis y procesadores de textos en línea.
- d) Concursos web. Vivancos (2008) apuntan que es la reproducción de un juego o concurso en un entorno en la red en las que están implicados distintos alumnos, grupos e incluso centros educativos. La tarea consiste generalmente en investigar en la red accediendo a recursos existentes para posteriormente resolver las cuestiones o problemas planteados. Dentro de esta categoría se identifican gymkhanas y juegos en línea sobre temáticas específicas.
- e) Simulaciones. Esta actividad consiste en “recrear virtualmente un modelo, objeto o sistema para poder estudiarlo sin los riesgos o las

limitaciones que conllevaría la situación real” (Vivancos, 2008: 155). Generalmente implica la adopción de roles diferentes a los reales asumidos por los alumnos, y puede aprovechar la posibilidad de interaccionar e intercambiar información con alumnos de diferentes países o centros educativos.

- f) Proyectos de acción social. En estas actividades los alumnos participan, debaten, negocian o simplemente ofrecen su opinión en situaciones en situaciones reales que se dan en una acción social o ciudadana. En este sentido, existen infinidad de foros ya creados en los que se puede obtener información sobre situaciones problemas existentes en la sociedad actual, y en las que se puedan ofrecer soluciones que puedan ser tenidas en cuenta en situaciones reales. Implica una participación democrática y horizontal en una situación real que afecta a la sociedad o a sectores concretos de ésta.
- g) Creaciones secuenciadas. Se trataría de la participación de diferentes alumnos en la elaboración de contenidos, creaciones literarias, cuentos, etc. que posteriormente serían completadas a modo de secuencias o capítulos por parte de otros usuarios. Este tipo de experiencias son las que se realizan recientemente con aplicaciones asincrónicas como los podcast, que no se pueden modificar una vez editados y producidos, pero sí se pueden completar o matizar con una nueva creación.

11. Metodología y desarrollo del proyecto

2.1. Planteamiento del proyecto y origen

FLIS es un Proyecto de Fomento de la lectura en el alumnado en edad escolar, en los niveles de Educación Infantil y Secundaria, utilizando medios sociales que faciliten la comunicación y la colaboración entre el alumnado participante.

Este proyecto tuvo su origen en la genial ideas de dos profesoras innovadoras que querían promover el desarrollo de un proceso de colaboración entre el alumnado de Educación Infantil y Secundaria, a través de recursos como el blog de aula, que ambas utilizaban desde hace años. Fue de este modo como Salomé Recio y M^a Luisa Caride dieron forma a este proyecto y comenzaron el planteamiento y desarrollo del mismo durante el curso 2010-2011.

El proyecto FLIS se materializa en el curso académico 2010-2011 a través de una serie de actividades de colaboración entre el alumnado de Educación Infantil de “CEIP Nuestra Señora del Carmen” y el “IES Juan de la Cierva y Codorníu” que fueron organizadas respetando la programación de aula de ambas docentes, residiendo ahí probablemente el éxito de la experiencia.

A partir de octubre de 2010, iniciándose la experiencia, comenzamos a perfilar la idea de colaboración con un grupo de profesores e investigadores de la Universidad de Murcia, que se materializa en la concesión del proyecto FLIS en el marco del III Programa de Cooperación en proyectos de innovación educativa entre Departamentos universitarios y centros de Educación no Universitaria. En este recorrido, es preciso, por tanto recoger las tareas realizadas en 2010-2011 con ambos grupos ya que serán la base de las actividades diseñadas en el curso académico 2011-2012.

2.2. Diseño metodológico del proyecto

Dado el marco paradigmático en el que se fundamenta este proyecto de investigación e innovación educativa, se utiliza una metodología cualitativa con rasgos

de investigación-acción, ya que, como señala Albert (2006), comporta una perspectiva comunicativa a la formación democrática de los aprendices en las competencias comunicativa y digital por complementariedad y su sistema de trabajo es flexible, ecológico y orientado a los valores, que suponen la transformación y mejora de la realidad social.

De acuerdo con las apreciaciones de McMillan y Schumacher (2005), esta investigación de corte cualitativo es interactiva, ya que se trata de un estudio en profundidad en el aula y para el aula como escenario natural y principal de la investigación, utilizando técnicas para recoger datos a través de los alumnos puesto que ellos han sido los propios informantes, además de las docentes. Estos datos han sido recopilados a través de técnicas de recogida de información propiamente cualitativas clasificadas por Latorre (2003) como medios audiovisuales (vídeos, fotografías) y multimedia, que en algunas ocasiones constituyen las producciones del estudio, y otras estrategias como la observación participante.

De la investigación-acción se podría decir que “es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2003, 37). Las fases a las que hace alusión Latorre se ven claramente identificadas con el proceso investigador que sigue dicha investigación puesto que se trata de una actuación educativa que tiene lugar en el aula, y como toda intervención educativa debe ser planificada en torno a unos contenidos y unos objetivos curriculares previamente establecidos.

El enfoque metodológico de este estudio se apoya en dos grandes pilares metodológicos que sostienen la planificación, actuación y posterior análisis de la información obtenida. El primero atiende a la investigación en la incidencia de los medios digitales audiovisuales en el mundo de la enseñanza (Cabero, 2000; Martínez Sánchez, 2000) comprobando los efectos beneficiosos de su inserción por medio de la evaluación didáctico-curricular, puesto que esta perspectiva “es efectuada sobre el medio para valorar su comportamiento en un contexto de enseñanza y su interrelación con el resto de elementos curriculares”. Todo ello se justifica desde el enfoque de dicha investigación, el cual persigue la promoción y fomento de la lectura en Edad escolar utilizando la Web 2.0, y en el que, al final se flexiona la metodología y estrategias didácticas a emplear por el alumnado yregido por un proceso de planificación en el que “no tiene sentido la evaluación de los materiales curriculares realizada de forma aislada y desintegrada del resto de componentes del curriculum: profesor, alumno, contexto, contenidos.” (Cabero, 2001, 451).

Además, se ha creído conveniente utilizar el vídeo como herramienta de investigación psicodidáctica dadas sus ventajas y su poder de salvar escollos de registro de las experiencias didácticas en el aula (Cabero, 2007). La utilización del vídeo

como instrumento audiovisual de recogida de información supone la posibilidad de registrar todos aquellos elementos de la comunicación verbal y no verbal, además de poder recuperar, según Latorre (2003), cualquier acción educativa para su análisis posterior.

El segundo pilar metodológico lo constituye el poder comunicativo del comparativismo ekfrástico en la semiosis social actual por el hecho de proporcionar, en palabras de Guerrero (2008, 23), “una vinculación interdisciplinar de extraordinaria importancia para la formación integral del individuo ya que mejora la creatividad, el conocimiento de la lengua culta, la fantasía (entre una semántica del arte y una poética del imaginario visual), igual que aporta a la inferencia y la interpretación artística, metafórica (desde su poder expresivo y cognitivo), la libre expresión, el gozo estético que supone, en ocasiones, una subversión trasgresora de experimentación”. Considera Guerrero Ruiz que el comparativismo ekfrástico acerca al alumnado a la lectura de textos literarios por medio de la imaginación de las estructuras objetivo-materiales del texto y las subjetivo-comunicativas pragmáticas del intérprete. Interesa la metodología de la ékfrasis aquí porque es la actividad intertextual (entre imágenes y palabras) que parte de la imagen como ilusión para activar su correspondencia descriptiva en palabras.

2.3. Objetivos

El proyecto FLIS se plantea como propósito general contribuir al fomento de la lectura en Educación Secundaria y Educación Infantil a partir de la incorporación de las TIC, y las metodologías acordes con ellas, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los objetivos generales que nos planteamos conseguir en este proyecto son:

1. Promover la consolidación de los hábitos lectores en Educación Secundaria Obligatoria, planteando el desarrollo de tareas auténticas orientadas a la resolución de una situación problemática relevante y significativa para el alumnado de esta etapa educativa.
2. Iniciar al alumnado de Educación Infantil en el conocimiento y disfrute de diferentes tipos de lecturas (cuentos, fábulas, poesías...) utilizando soportes audiovisuales y multimedia así como diversas herramientas de comunicación.
3. Integrar las tecnologías Web 2.0 para el logro de los objetivos propios de las asignaturas de lengua existentes en la enseñanza reglada.
4. Reflexionar sobre posibilidades didácticas y dificultades de la colaboración y comunicación mediadas por TIC entre el alumnado de diferentes etapas educativas, y realizar propuestas metodológicas para el desarrollo de estas experiencias educativas.

2.4. Escenario de la investigación e informantes clave

Se han barajado distintos centros en los cuales poder llevar a cabo la experiencia. Finalmente, se ha determinado como centros de colaboración el CEIP Nuestra Señora del Carmen del municipio de Murcia y el IES Juan de la Cierva y Codorníu de Totana.

2.4.1. CEIP Nuestra Señora del Carmen

El CEIP Ntra. Sra. del Carmen está situado en el Barrio del Carmen de Murcia, considerado uno de los más emblemáticos de la ciudad, y en el que conviven familias de todos los niveles socioeconómicos. La población del barrio es de 22.000 habitantes.

El edificio, que data del año 1916, fue sede de la Universidad de Murcia de 1920 a 1935.

El alumnado escolarizado en la actualidad es de clase media baja, siendo un 50% procedente de familias inmigrantes originarias de Ecuador, Marruecos, Ucrania, China, Venezuela, Bolivia y Sudáfrica. Gran parte de estas familias llevan años establecidas en la ciudad.

También hay un pequeño porcentaje de alumnos cuyos padres tienen estudios superiores y son de clase media.

El nivel de Infantil consta de dos líneas, por lo que las dos aulas de 3 años se encuentran en un pabellón independiente junto a las pistas y la puerta trasera del colegio. Frente a este hay otro pabellón para los siguientes niveles de Infantil, y entre ambos existe un patio diferenciado para estos alumnos. El aula en la cual se lleva a cabo la experiencia está estructurada por rincones. Entre ellos, encontramos la *zona de trabajo* compuesta por 4 mesas hexagonales de color verde asociadas a un elemento identificador, en este caso una fruta (fresa, plátano, naranja y manzana). Dicho elemento sirve para organizar al alumnado por equipos. En cada una de las mesas se encuentran tantas sillas como componentes tiene el equipo, y cada una de estas aparece asociada a un niño con su correspondiente nombre y foto. El número de alumnos del aula es 23. En cuanto al resto de los rincones, está el *rincón de la biblioteca*, el *del ordenador y TIC*, el *de las construcciones y juegos de alfombra*, la *casita* y el *de los puzles*. Además, encontramos otras zonas claramente diferenciadas en el aula, como son la *asamblea*, la cual consta de una alfombra situada en el centro del aula, la *zona de higiene* y una *mesa auxiliar de trabajos varios* en la que se realizan trabajos de pintura y otras actividades manuales.

En cuanto a la zona de pizarra, cabe destacar el protagonismo de la PDI, situada frente a la asamblea, puesto que la gran parte de la jornada escolar gira en torno a la misma. En cambio la pizarra tradicional está situada al otro lado de la alfombra, a la cual se recurre en determinadas ocasiones puesto que sigue siendo necesaria para diversas tareas, no siendo la primera sustituta de la segunda. Este rasgo tan distintivo

como innovador de la presencia de una pizarra digital en el aula de referencia de los niños, la cual rentabiliza diariamente la maestra de este grupo, es el que más se ha aprovechado para las tareas que se han realizado con los niños de este grupo durante la intervención en el aula.

Por lo general, el aula tiene un alumnado muy diverso dadas las características descritas, en cambio el uso de las TIC en el aula hace que pasen inadvertidas, puesto que es tanta la motivación que niños que presentan dificultades con el idioma o diferencias en cuanto a los niveles de madurez o de conceptos alcanzados, obviando esas carencias, muestran ilusión por colaborar en trabajos y actividades realizadas con la PDI o Internet.

2.4.2 IES Juan de la Cierva y Codorniu

El IES Juan de la Cierva y Codorniu está en Totana. Con 35 aulas temáticas (3 de informática) dispone de ordenadores y cañones en todas y PDI en algunas. Actualmente cuenta con 83 profesores y con más de 700 alumnos de diferentes lugares de la comarca y origen diverso. Además de ESO y Bachillerato, se imparte un PCPI de informática, un Aula ocupacional de Cocina y el programa de Diploma del Bachillerato Internacional. Se desarrollan los proyectos de Altas Capacidades y trabajo de Investigación para Bachillerato; y otros planes como Absentismo escolar, Acogida, Atención a la Diversidad y Plan Director para la convivencia en los Centros. Además de las actividades habituales, se hacen dos intercambios con Francia y uno con Inglaterra; se participa en Juegos Escolares y en Olimpiadas de Matemáticas, Química y Física. Tenemos una revista anual. En este centro, algunos de sus profesores o departamentos, ha recibido diversos premios (algunos sobre TIC) y ha sido becado en algunos de sus proyectos.

En cuanto al alumnado participantes en la experiencia, el aula está formada por 26 alumnos con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años. Hay mayoría de alumnos que de alumnas, aunque la diferencia no es muy significativa. Dentro del aula hay un 19,2% del alumnado que tiene necesidades específicas de apoyo educativo, identificando a dos alumnos que reciben apoyo de integración y tres de compensatoria.

La definición del espacio del aula no resulta tan significativo como en el grupo de Educación Infantil en tanto que en Educación Secundaria no existientes tanta diferencia entre los recursos estructurales en función de las necesidades metodológicas.

2.5. Procedimiento y fases del estudio

Las fases del desarrollo del proyecto han sido:

FASE I. Análisis de inicial de las necesidades y perfil de los destinatarios del proyecto. En esta fase se ha realizado una evaluación de los hábitos lectores de los alumnos de

Educación Secundaria, tanto en recursos impresos como en formato digital. Aunque originalmente se pretendía conocer el nivel de competencia TIC del profesorado, finalmente se decidió omitir este aspecto debido a que el profesorado no iba a poder ser formado por falta de tiempo. El cuestionario puede ser consultado en el anexo I.

Durante esta fase se ha diseñado un blog (<http://proyectoFlis.wordpress.com/>) que servirá para la difusión y desarrollo de la experiencia. Asimismo, se ha iniciado el proceso de diseño de las actividades encaminadas a la promoción de la participación e implicación de las familias en el desarrollo del hábito lector en sus hijos.

Esta fase fue desarrollada entre los meses de julio a septiembre de 2011. En mayo se realizó una primera reunión del equipo de investigación para distribuir tareas y explicar el procedimiento de trabajo, y se abrió una carpeta en dropbox para compartir todos los documentos relevantes para el desarrollo del proyecto. La segunda reunión se realizó en septiembre de 2011, en la que se presentó la estructura del blog que se iba a crear y se discutió sobre los contenidos del mismo. También sirvió para iniciar el proceso de construcción del cuestionario de hábitos lectores.

FASE II. Diseño, producción e implementación de las actividades de fomento de la lectura con los alumnos de Infantil y Secundaria. Esta fase llevaba implícito tanto el diseño actividades del primer y segundo trimestre, sí como la identificación de los recursos y herramientas que se utilizarían: blog de aula, videos, podcast, o bien la planificación de una sesión de videoconferencia con los alumnos de Infantil que finalmente no se pudo llevar a cabo por problemas técnicos, teniendo que realizarse finalmente un chat, que se realizó en el despacho de la directora por la imposibilidad de disponer de una conexión a Internet estable en el espacio aula.

Por su parte, las maestras de infantil y secundaria desarrollaron paralelamente las actividades de intercambio y colaboración y definieron el procedimiento de actuación e interacción cuando reciban los materiales de fomento de la lectura diseñados por los alumnos de secundaria.

Simultáneamente, y a pesar de no haber sido contemplado en el proyecto, se decidió realizar una propuesta de implicación de las familias en el proceso lecto-escritor y de promoción de la lectura de sus hijos. Aunque se trata de un esbozo inicial, recoge actuaciones que podrán ser llevadas a caso y valoradas durante el curso académico 2012-2013.

Asimismo, en esta fase se decidió que el grupo de investigación y trabajo creará una plantilla que recogería la información más relevante sobre el proceso de diseño de actividades didácticas mediadas por el uso y apoyo de las TIC. En este sentido, aunque la formulación de actividades didáctico-curriculares en el programa Flis haya sido

previa a este proceso de construcción de la plantilla, se decidió que estas actividades fueran volcadas en los parámetros contemplados en esta plantilla.

El periodo de desarrollo de esta fase ha sido desde noviembre hasta mayo de 2011.

FASE III. Fase de evaluación y el seguimiento de la experiencia. Una vez concluida la actividad de fomento de la lectura, el equipo de investigación pretendía proceder a la evaluación de la experiencia y a formulación de propuesta de mejora para posteriores experiencias. Sin embargo, las evaluaciones fueron realizadas simultáneamente durante el desarrollo del proyecto, ya que era imposible, concluyendo el proyecto en mayo, que se pudiera llevar a cabo una evaluación final de la misma. El periodo de desarrollo de esta fase ha sido desde noviembre hasta mayo de 2011.

El cumplimiento de las fases y la temporalización ha sido bueno, pero la adaptación que se tuvo que realizar del proyecto al haber sido concedido para un año y no dos como estaba previsto en el planteamiento de la investigación alteró la fase inicial de análisis del contexto y formación del profesorado y sobre todo la final referida a la evaluación de la experiencia y la propuesta de actividades futuras. De la primera se tuvo que eliminar la acción formativa, y de la última se tuvo que ir adaptándose, lográndose la construcción de rúbricas de evaluación de los aprendizajes del alumnado y de la experiencia.

El principal problema de temporalización se produjo por la fecha de cierre del proyecto, ya que la propuesta de innovación que desarrolló el proyecto FLIS se estructuraba en torno a los contenidos y competencias a desarrollar en los tres trimestres del curso escolar, y éste último no finaliza hasta mediados de junio. Por ello, esto hizo que planteáramos una actividad en mayo-junio de 2011 de acuerdo con las actividades previas de toma de contacto y configuración del proyecto que se habían iniciado en octubre de 2010. Aún así, transcurrido un año nos dimos cuenta que esta actividad no pudo ser contemplada en el conjunto de las acciones llevadas a cabo en el curso académico del 2011-2012 porque las habilidades adquiridas por el alumnado durante el desarrollo del proyecto, sobre todo del alumnado de Educación Infantil eran muy diferentes. Aún así, para darle un sentido global al proyecto, se decidió incorporar las actividades desarrolladas durante el curso académico 2010-2011.

2.5. Cronograma del proyecto

En la *Tabla 1* se puede ver el cronograma del proyecto, en la que se puede observar la duración y temporalización de la misma. Aunque el proyecto fue concedido en abril de 2011, es importante precisar que la experiencia inicial tuvo su origen en octubre de 2010, de ahí que el cronograma incluya (con color sombreado en gris) este periodo.

	2010			2011																
ACTIVIDADES																				
Planteamiento del tema de estudio																				
Actividad pre-proyecto. Origen de la experiencia y primera implementación piloto.																				
Solicitud y concesión del proyecto																				
Selección de la línea de investigación																				
Revisión bibliográfica																				
Elaboración y adaptación del plan de trabajo																				
Intervención educativa																				
Elección y diseño de las actividades a desarrollar.																				
Intervención y recogida de la información																				
Proceso de recogida de información																				
Recogida de información cuestionario hábitos																				
Elaboración de plantilla de diseño de actividades																				
Elaboración de rúbricas																				
Proceso analítico cualitativo																				
Interpretación de los resultados y extracción de conclusiones																				
Elaboración de actuaciones de intervención con familias																				
Comunicación de los resultados de la investigación																				
Elaboración del informe de investigación																				
Entrega del informe final																				

Tabla 1. Cronograma del proyecto.

III. Resultados

En este apartado recogeremos los principales productos alcanzados a lo largo del proyecto. Teniendo en cuenta que se trata de un proyecto de innovación, más que de investigación, aunque el planteamiento metodológico se haya realizado tomando parte de uno y otro tipo de diseño, se incidirá en la recopilación de actividades del plan de intervención y de las acciones previas llevadas a cabo para realizar una propuesta lo más ajustada posible al diseño de actividades (análisis del hábito lector de los alumnos de Secundaria; elaboración de la ficha o plantilla de diseño de estrategias didácticas; orientaciones y acciones para la intervención con familias, etc.).

3.1. Hábitos lectores de los alumnos de Educación Secundaria

Uno de los objetivos que nos propusimos en este proyecto fue promover la consolidación de los hábitos lectores en Educación Secundaria Obligatoria, planteando el desarrollo de tareas auténticas orientadas a la resolución de una situación problemática relevante y significativa para el alumnado de esta etapa educativa. El planteamiento metodológico de la investigación ha ido orientado a la consecución de este objetivo, pero para realizar una propuesta ajustada a las necesidades y a la realidad del alumnado, se pasó un cuestionario sobre hábitos lectores al alumnado de Secundaria con la finalidad de conocer la percepción que tenían de la lectura y su predisposición hacia su uso y disfrute.

El cuestionario fue administrado al grupo de Educación Secundaria Obligatoria participante en la investigación. El grupo de 2º ESO participante está constituido por 26 alumnos, de los cuáles 2 son absentistas, por tanto, la muestra real invitada ha sido de 24 alumnos. De esos, un 79,1% cumplimentó el cuestionario (n=19 alumnos), convirtiéndose así estos en la muestra productora de datos de este cuestionario, que no de la investigación.

Existe un pequeño desequilibrio en la distribución del alumnado por sexo ya que existe un 15,8% más de alumnado masculino que femenino (Figura 3). Sin embargo, es preciso

indicar que no consideramos este dato muy relevante, ya que la diferencia en frecuencia es de 3 alumnos. Al estar todos cursando 2º de la ESO, sus edades están comprendidas entre 13 y 15 años (Figura 4) encontrándose que la mayoría del alumnado tiene entre 13 y 14 (89,4%).

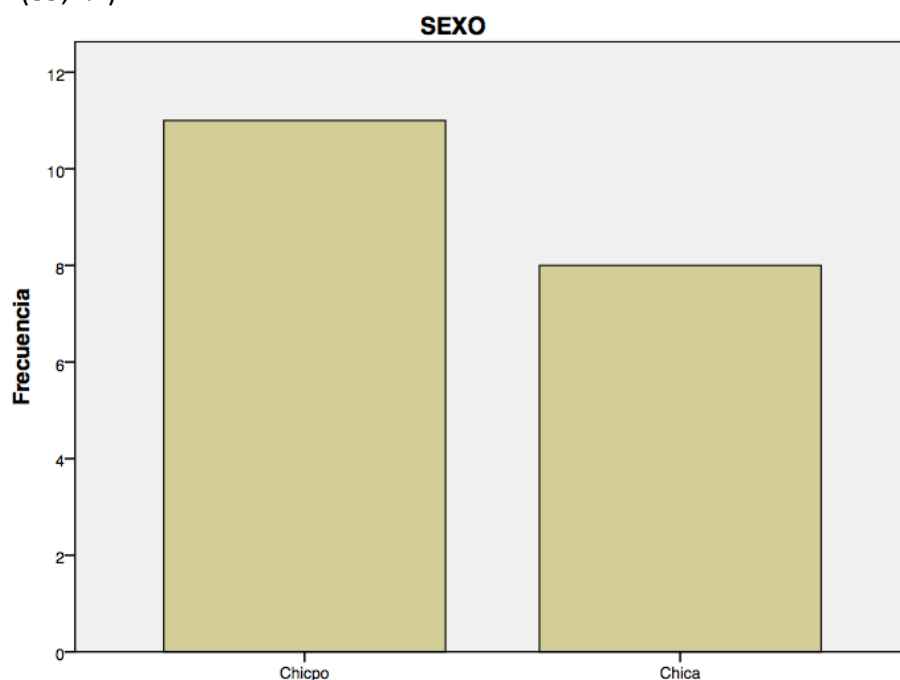


Figura 3: Distribución del alumnado por sexo

2. EDAD Stem-and-Leaf Plot

Frequency	Stem & Leaf
7,00	13 . 0000000
,00	13 .
10,00	14 . 0000000000
,00	14 .
2,00	15 . 00

Stem width: 1
Each leaf: 1 case(s)

Figura 4: Diagrama de Tallo y hojas para la distribución de la edad del alumnado

Un dato muy significativo para nuestro estudio es que al 68,4% (n=13 alumnos) del alumnado le gusta leer. Este dato podría estar condicionado por la experiencia de fomento de la lectura en la que participó el alumnado en el curso académico 2010-2011, cuando aún no había comenzado el proyecto que estamos presentando. Si bien es cierto, que las actividades que se han llevado a cabo en el Proyecto FLIS en el año 2011-2012 han sido en su totalidad orientadas al fomento de las habilidades escritoras, durante el año 2010-2011, se centraron en tareas literarias de lectura (novela, poesía y

teatro), atendiendo a los contenidos y competencias recogidas en el Curriculum de 1º de la ESO. En proporción, podríamos decir que los chicos manifiestan que les gusta más leer (81,8%) que a las chicas (50%) (Figura 5)

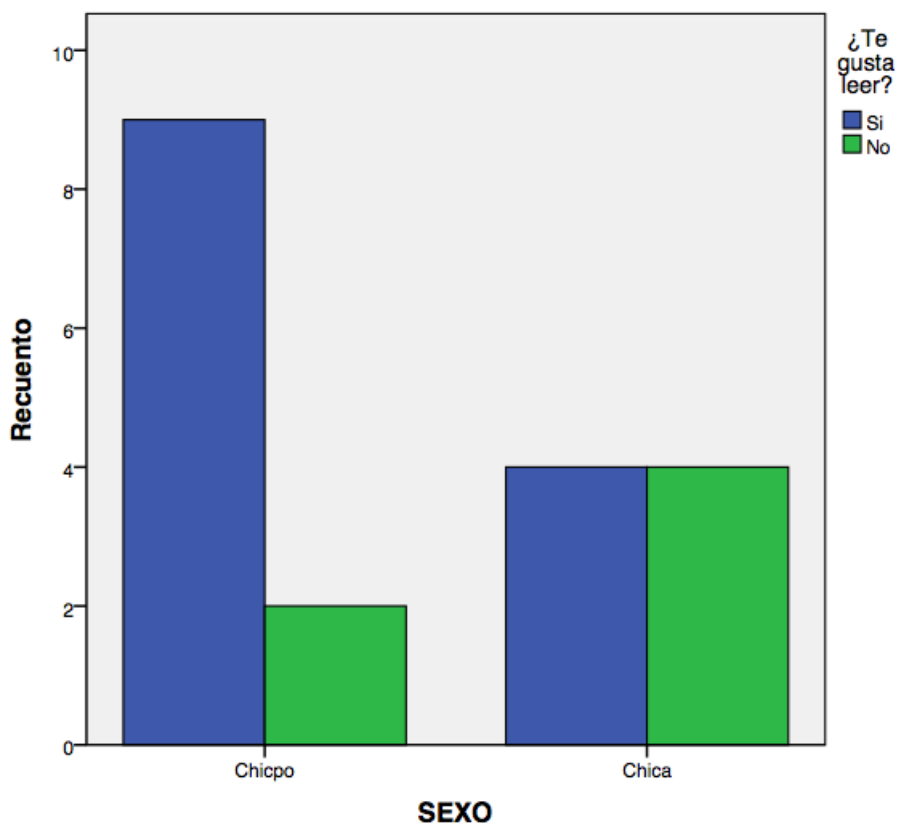


Figura 5: Distribución del alumnado por sexo y el gusto por la lectura

Asimismo, podríamos decir que el alumnado de Educación Secundaria sigue prefiriendo el formato impreso (68,4%) que el digital (31,6%) para leer, siendo las chicas las que prefieren mayoritariamente leer en este formato, 75% (n=6) frente al 63% (n= 7) del alumnado masculino.

Cuando la lectura la realizan en el formato digital, el soporte menos utilizado es el *ereader* o lector de libros electrónico, previsiblemente porque todavía es un recurso poco generalizado entre el alumnado. La misma explicación podría servir para justificar el escaso porcentaje de alumnado que lee en la tableta (ipad o tablets similares) y en el móvil, ya que tan sólo el 15,8% (n=3) en ambos casos lo suele utilizar. Los soportes más utilizados son el ordenador de sobremesa (57,9%), y el ordenador portátil (47,4) (Figura 6)

Frecuencias \$soporte

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
soporte ^a	Ordenador de sobremesa	11	39,3%	57,9%
	portátil	9	32,1%	47,4%
	Tablet (Ipad o cualquier tipo de tableta)	3	10,7%	15,8%
	Móvil	3	10,7%	15,8%
	Libro electrónico (ebook)	1	3,6%	5,3%
	Otros. Indica cuál	1	3,6%	5,3%
Total		28	100,0%	147,4%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Figura 6: Soportes digitales que utiliza el alumnado

En general, el alumnado de la muestra lee poco. Un 15,8% (n=3) manifiesta que no leen ningún libro al año, un 63,2% (n=12) señala que leen entre 2 y 5 libros al año, mientras que sólo un 21,1% (n=4) leen entre 5 y 10 libros al año. Para entender estos datos en su contexto, es preciso indicar que entre el curso 2010 y el 2012 los alumnos han tenido que leer en la asignatura de Lengua y Literatura un mínimo de 4 libros, entre los que se encuentran: “Los casos del comisario Antonino”, “Los títeres de la cachiporra”, “El señor del cero” y “Antología poética”. Otros libros que el alumnado ha señalado como libros que han leído últimamente, además de los señalados, son:

- Las crónicas de la torre
- Temblor
- Perdona si te llamo amor
- Todos los detectives se llaman Flanagan
- El asesinato de la profesora de lengua
- Los juegos del hambre
- Las crónicas de Narnia
- Juego de Tronos
- Antología poética
- Relato de fantasmas
- Fin del mundo
- Entre fantasmas
- El asesinato del profesor de matemáticas

- El secreto
- El niño del pijama de rallas
- El ladrón del tiempo
- Harry potter
- Tarzán
- Don Quijote de La Mancha
- La búsqueda
- El viaje al centro de la tierra
- La celestina
- Los increíbles
- El señor del cero
- El mago de oz
- Dios creó el mundo en 3 días y se nota
- 500 leyendas urbanas

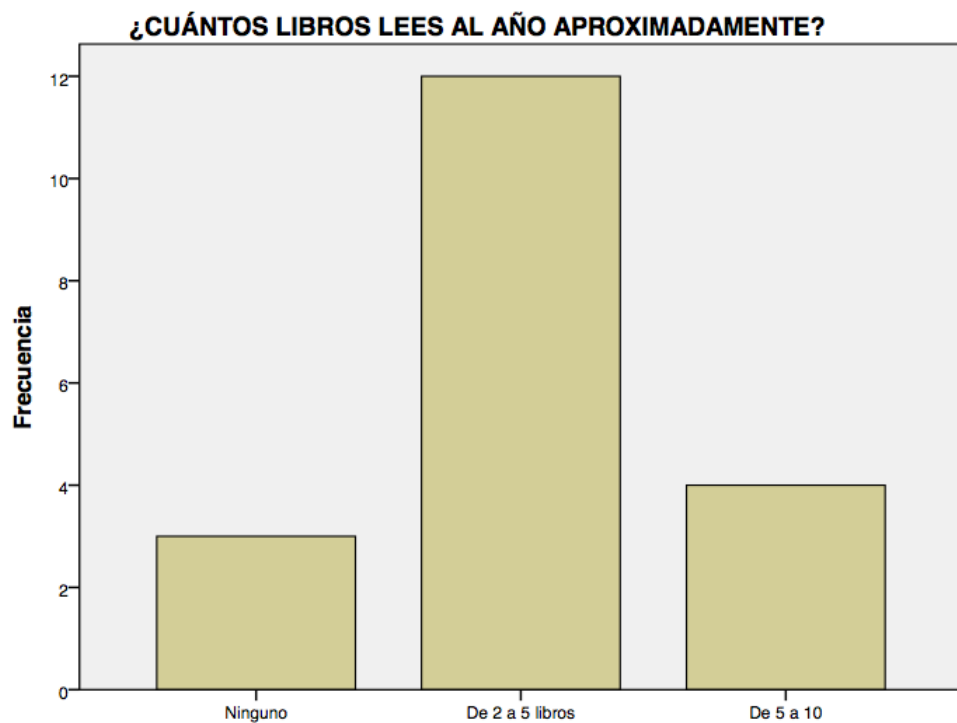


Figura 7: Número de libros que lee el alumnado al año

Profundizando más en el dato de que el alumnado de la muestra leen muy poco, diremos que sólo un 26,3% (n=5) lee entre 3 y 7 horas semanales, mientras que el 36,8% (n=7) lee menos de una hora a la semana, y un porcentaje idéntico, entre una y tres horas semanales (Figura 8)

Los libros que con más frecuencia lee el alumnado son los libros de textos, ya que el 57,9% (n=11) lee estos libros a menudo o muy a menudo. Sin embargo, resulta llamativo el escaso consumo que el alumnado adolescente realiza de la novela y de la poesía. Tan sólo un alumno (5,3%) lee novelas a menudo, y ningún alumno lee a menudo o muy a menudo poesía; mientras, un 84, 2% (n=16) no lee nunca o casi nunca novelas y un 63,1% (n=12) no lee nunca o casi nunca poesía. Datos similares obtenemos con los periódicos, ya que el 42,1% (n= 8) no los lee nunca y un 31, 6% (n=6) lo hace alguna vez. Por el contrario, el comic es leído alguna vez o a menudo por el 57,9% de la muestra.

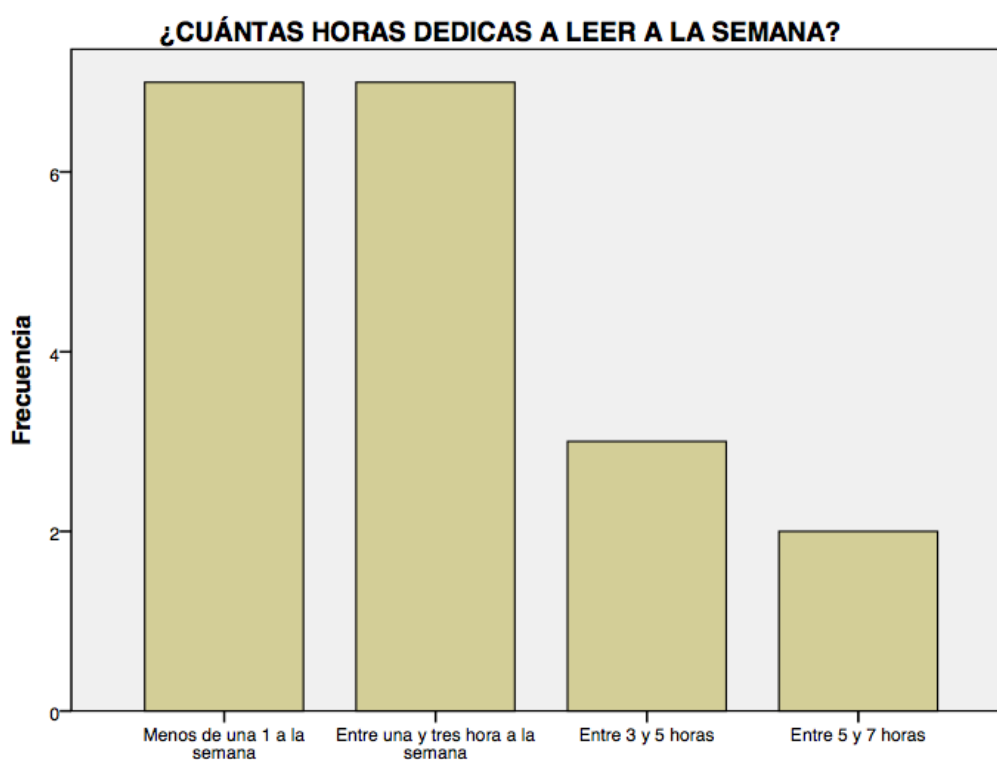


Figura 8: Horas que dedican a la semana a leer

Hay un porcentaje significativo del alumnado que indica que suelen leer más en periodos vacacionales (42,1%), pero resulta destacable que el 31,6% (n=6) lee más entre la semana, pudiendo encontrarse en este grupo el alumnado que lee gusta leer y lee por placer y sobre todo, el alumnado que suele leer durante la semana los libros de texto de cada una de las asignaturas (Figura 9).

Los géneros de lectura que prefiere leer el alumnado de la muestra es el de humor . El 22,7% (n=10) prefieren leer libros de humor, seguido de los los libros de ciencia ficción y

misterio, elegido cada uno de estos géneros por un 15,9% del alumnado (n=7), así como el de aventuras (13,6%; n=6). Los géneros menos seguidos por los alumnos son el histórico (4,5%) y el romántico (6,8%), genero este último que ha sido elegido en su totalidad por el alumnado femenino de la muestra, aunque tan sólo por un 37,5% de las alumnas (n=3). El género preferido por los chicos es el de humor, seleccionado por un 63,6% del aumnado (n=7) (Figura 10)

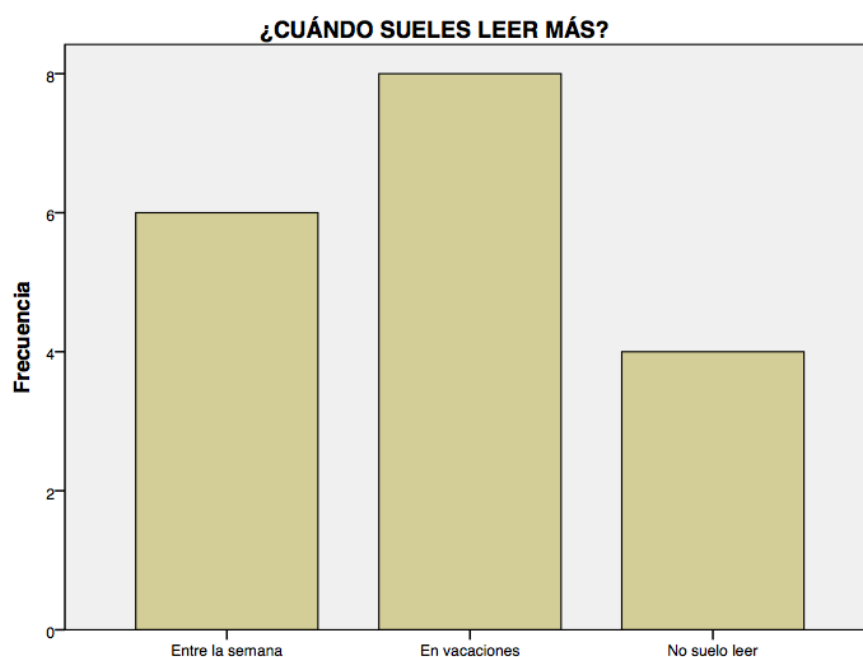


Figura 9: Periodos en los que el alumnado lee más

Frecuencias \$generos				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
generos ^a	Histórico	2	4,9%	11,1%
	Romántico	3	7,3%	16,7%
	Ciencia Ficción	7	17,1%	38,9%
	Humor	10	24,4%	55,6%
	Suspense	1	2,4%	5,6%
	Misterio	7	17,1%	38,9%
	Magia	5	12,2%	27,8%
	Aventuras	6	14,6%	33,3%
Total		41	100,0%	227,8%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Figura 10: Géneros literarios que más le gusta al alumnado

Un dato un tanto desalentador es que el 42,1% (n=8) de los sujetos de la muestra leen por obligación, aunque también es cierto que este dato se contrasta con el 52,6% que indica que cuando lee lo hace por diversión, porque le divierte lo que lee. El gusto por la lectura y la percepción de la misma como una actividad, entretenida, divertida y placentera es el paso fundamental para conseguir fomentar el hábito lector entre el alumnado (Figura 11).

Frecuencias \$Motivos_leer

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Motivos_leer ^a	Por obligación ()	8	32,0%	42,1%
	Porque me gusta aprender cosas nuevas	6	24,0%	31,6%
	Porque me divierte lo que leo	10	40,0%	52,6%
	Otros. Indica cuál	1	4,0%	5,3%
Total		25	100,0%	131,6%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Figura 11: Motivos por los que lee el alumnado

Por último, para concluir, el preciso indicar que la práctica totalidad del alumnado es consciente el valor de la lectura, aunque un alumno (5,3%) señala que la lectura no le puede aportar nada relevante (Figura 12). El 63,2% (n=12) reconoce que le puede aportar mayor nivel de conocimientos, el 42,1% (n=8) manifiesta que le facilitará comunicarse y expresarse con corrección, el 57,9% (n=11) considera que leer les puede aportar entretenimiento y diversión, el mismo porcentaje de los que consideran que la lectura puede promover la habilidad para saber escribir y redactar mejor. Por último, un 21,1% (n=4), mejor futuro profesional.

3.2. Actividades didácticas enmarcadas en las actuaciones del proyecto FLIS

A continuación recogemos todas aquellas acciones y actividades didácticas que se han ido realizando en el marco del proyecto FLIS para el desarrollo del hábito lector en el alumnado, desde el origen y germen de la idea desde octubre de 2010. Se incorpora la información desde esta fecha porque se considera la actividad previa realizada previa al proyecto fundamental para entender el proyecto concedido en el curso académico 2011-2012, en toda su amplitud.

1. PRIMERA ACTIVIDAD: CHAT CON SECUNDARIA

Periodo: Primer trimestre de 2010-2011

Frecuencias \$Aporta				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
aporta ^a	No me puede aportar nada	1	2,0%	5,3%
	Entretenimiento y diversión	11	22,4%	57,9%
	Mejor futuro profesional	4	8,2%	21,1%
	Mayor nivel de conocimientos	12	24,5%	63,2%
	Mayor facilidad para comunicarme y expresarme	8	16,3%	42,1%
	Oportunidad para descubrir temas desconocidos	2	4,1%	10,5%
	Habilidad para escribir y redactar	11	22,4%	57,9%
Total		49	100,0%	257,9%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Figura 12: Qué puede aportar la lectura

En esta primera actividad los grupos de Infantil y Secundaria se pusieron en contacto a través del blog y de un Chat. En ambos casos, las personas que realizaron la función de interlocutora (desde el punto de vista de la comunicación escrita) fueron las maestras de ambos cursos, que transmitían, primero a través del blog y después a través de esta herramienta de comunicación cuasi-sincrónica, los mensajes que oralmente iban emitiendo los alumnos.

La actividad se organizó de la siguiente forma:

Los alumnos de Infantil y su maestra buscaban blogs con los que pudieran comunicarse. Evidentemente, el blog ya estaba seleccionado previamente, pero había que planificar la actividad de la forma más motivadora y significativa posible. Para realizar esta actividad, los niños de infantil y su maestra se desplazaron al despacho de la directora, pues la conexión a Internet en el aula no era buena.

Enviaron un mensaje al “blog de los primeros de la cierva”, de 1º de la ESO del IES Juan de la Cierva y Codorniu de Totana, pidiéndoles ayuda para que nos contaran un cuento, ya que ellos eran mayores y por tanto sabían leer. En ese mensaje, los niños de infantil le ofrecieron enseñarles a la mascota de la clase llamada Tuli.

Los alumnos de secundaria respondieron inmediatamente, e hicieron un Chat utilizando Google talks. De esta manera descubrimos que los pequeños hacen grandes proyectos!

Tras conocerse, los alumnos de secundaria les proponen contarles un cuento de navidad en diciembre.

2. SEGUNDA ACTIVIDAD: EL CUENTO DE NAVIDAD

Periodo: Segundo trimestre de 2010-2011

A partir del compromiso que asumieron los alumnos de 1º de la ESO del IES “Juan de la Cierva y Codorniu”, se comenzó a elaborar el cuento de navidad para los amigos del colegio de “Nuestra Señora del Carmen”. Ante la imposibilidad de realizar una videoconferencia, se optó por grabar a los alumnos contando el cuento para subirlo posteriormente a Youtube.

MARTES, 4 DE ENERO DE 2011

Mientras Papa Noël no estaba

Durante los últimos días del pasado trimestre, los alumnos de 1º C leyeron este cuento de navidad. Se trata de una narración navideña que nos habían pedido nuestros pequeños amigos del CEIP El Carmen. Aquí lo dejamos para vuestro disfrute.



Figura 13: Cuento de Navidad “Mientras Papá Noel no estaba”

Por su parte, los niños de Infantil lo recibieron en su blog. Tras escucharlo atentamente dejaron un mensaje en su blog, agradeciéndole a sus amigos mayores el cuento y los regalos recibidos: “nos ha gustado mucho porque ha habido muchos regalos para los niños y el Brujo feo y verde no nos ha gustado nada porque era muy malo y los malos no nos gustan ni queremos malos en la clase (palabras textuales de los niños)”.

Posteriormente, los alumnos de infantil realizaron una serie de actividades en torno al cuento orientadas a trabajar el gusto por la lectura y la iniciación a la lecto-escritura. En concreto se realizaron dos actividades:

El trabajo consistió en capturar imágenes de personajes, buenos y malos, que salían en ese cuento. Una vez terminado el cuento, con ayuda de la pizarra digital interactiva, los niños decidieron que a los malos los meteríamos en una jaula y a los buenos los llevaríamos a la nieve que es donde vive Papá Noel y de donde el brujo Celosías lo robó.

Esta secuencia de actividades completa la planificación didáctica realizada para trabajar los contenidos del primer trimestre, tanto en los alumnos de 1º de ESO, como en los niños de Infantil de 3 años. Los contenidos trabajados han sido la novela y creación de cuentos en los alumnos de secundaria y en los de primaria la iniciación de la lecto-escritura y el gusto por la lectura.

3. TERCERA ACTIVIDAD: POESÍA CON LOS MAYORES

Periodo: Segundo trimestre de 2010-2011

En el segundo trimestre, los contenidos a trabajar por los alumnos de Educación Secundaria eran los relacionados con la Poesía. Con el objetivo de iniciar a sus amigos pequeños en el gusto por la poesía, seleccionaron una poesía y se la recitaron a los niños de infantil. Posteriormente, los alumnos de infantil tenían que votar su poesía preferida.

La poesía elegida por los alumnos del colegio Nuestra Señora del Carmen fue la Poesía de la mariposa.

Posteriormente, los alumnos de Infantil dejaron un comentario en el blog de los alumnos de secundaria remitiéndolos a blog, para que descubrieran la poesía más votada.

Por último, los alumnos de Infantil trabajaron la poesía “La mariposa” a través de pictogramas en la Pizarra digital interactiva.

4. CUARTA ACTIVIDAD: TEATRO DE MARIONETAS

Periodo: Tercer trimestre de 2010-2011

Para el tercer trimestre se planificó una actividad que remató el proyecto con un final apoteósico: **representar un guiñol**. Basándonos en la lectura, Más vale títere en mano, de Juan Ramón Barat, que los alumnos de Secundaria tenían que realizar en torno al contenido del tercer trimestre, el teatro, se decidió seleccionar uno de los diez guiñoles y representarlo para los pequeños amigos de Murcia.

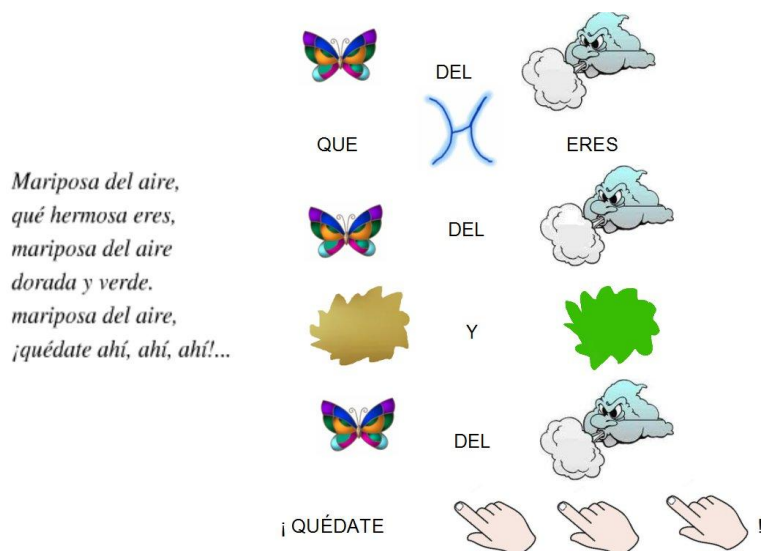


Figura 14: Poesía de la mariposa con pictogramas

La actividad comenzó con la petición que los alumnos de Infantil realizaron a sus amigos mayores de un teatro de marionetas:

La actividad de representación y difusión de este guiñol por parte de los alumnos de 1º del IES Juan de la Cierva y Codorniu se desarrolló siguiendo los siguientes pasos, que se encuentran más detallados en el blog de “los primeros de la cierva”:

Titirichicos

ACTO I



Figura 15: Fragmento del guiñol de los titirichicos

En primer lugar, se realizó una lectura dramatizada de los diez guiñoles de la obra elegida. .

A continuación, se seleccionó un guiñol de entre los cinco realizados por Juan Ramón Barat, desechando los de Reinaldo Jiménez por tratarse de otra actividad independiente a desarrollar por los alumnos. Finalmente, teniendo en cuenta los muñecos de los que disponía, se eligió el guiñol Guisantillo y la estrella de los deseos.

Se realizó un casting de voces para elegir las más apropiadas para cada papel, y se distribuyeron papeles para la obra y para la realización de decorados, música, creación de atrezzo.

Comenzó el proceso de creación de personajes.

Se inició el proceso de creación de imágenes y montaje de la película

En la biblioteca del instituto y con la participación de algunos de los alumnos de 1º C, se ultimó la grabación. Para poder montar la película sin problemas, hemos dividido la historia en cuatro partes: acto I, acto segundo escenas 1 y 2, acto II escenas 3 y 4 y acto II escena 5.

Una vez concluida la película, se les envió a los pequeños amigos del Colegio “Nuestra Señora del Carmen”.

5. CUARTA ACTIVIDAD: CONSTRUYENDO COMICS

Periodo: Primer trimestre de 2011-2012

Teniendo en cuenta la programación curricular de los dos cursos implicados en la experiencia, este primer trimestre se centraría en el aprendizaje de las letras por parte de los pequeños, y en caso de los alumnos de 2º de la ESO en la creación de comic, construyendo así mensajes bimedia, con la combinación de texto e imagen.

La actividad comenzó con la presentación de los alumnos de 4 años A de Infantil de los cinco miembros de la familia real de letrilandia. Letrilandia es un proyecto de iniciación y desarrollo de la lectoescritura en el que las letras son personajes que viven en el país de Letrilandia.

Con esos personajes, los alumnos de secundaria idearon una historia protagonizadas por las vocales, que sería presentada en forma de cómic. Todos los cómic tenían las vocales, para apoyar así el aprendizaje de los más pequeños. Para su realización se utilizó el programa ComicLife. Los cómics elaborados por los alumnos fueron publicados en su blog de aula “los primeros de la cierva”.

Una vez elaborados los cómics, fueron presentados a los alumnos de Educación Infantil. Con estas creaciones, los pequeños participantes de este proyecto seguían ejercitando la lectura, tanto de imágenes, como de letras.

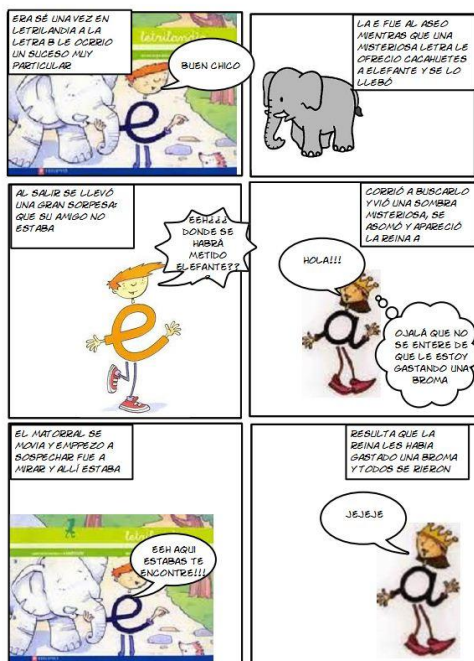


Figura 16: Uno de los cómic elaborados por los alumnos de secundaria

6. SEXTA ACTIVIDAD: RECETAS PARA NIÑOS

Periodo: Segundo trimestre de 2011-2012

La segunda actividad, desarrollada en el segundo trimestre, giró en torno a la creación de un libro de recetas de comidas que pudieran ser consumidas por niños. De este modo, los alumnos de Secundaria tendría que crear un texto, combinando también imágenes y texto, en el que se recogiera la información sobre los ingredientes y el proceso de elaboración. Teniendo en cuenta que el libro iría destinado a los más pequeños, se apoyaron nuevamente en la imagen, creando pictogramas con estas recetas.

Siguiendo el desarrollo habitual de la actividad, los alumnos de 4 años A del Colegio de “Nuestra Señora del Carmen” **contactaron con sus amigos mayores** para explicarles la receta de la Mona de Pascua. El desarrollo de la actividad por parte de los alumnos de Infantil siguió esta secuencia:

1. Búsqueda la receta por Internet, seleccionando finalmente la publicada en Pequerecetas.
2. Búsqueda de las imágenes de los ingredientes de la receta. Los niños las han ido copiando para ir pegándolas en la PDI, escribiendo a su lado, la cantidad necesaria.
3. Realización de un chat con los alumnos de 2º de la ESO, en el que los niños de infantil se atrevieron a escribir algunas frases.

4. Se animo a las familias a realizar la receta en casa. Esta receta quedó ilustrada en el blog con las fotografías de los niños y sus familias realizándolas en casa.

Una vez realizado el chat, los alumnos de 2º de la ESO iniciaron el proceso de creación del libro de recetas. Organizados por equipos, recogieron algunas recetas de comida que podían ser consumidas por los niños pequeños, crearon una plantilla (con las plantillas de word) y las redactaron tanto en lenguaje normal, como con pictogramas. La primera versión del recetario nuestro recetario se realizó con predominio de lengua textual, sin ilustraciones ni imágenes. El recetario con pictogramas, para que pudiera ser visto y leído por los niños de Infantil fue publicado en la aplicación issuu.

Por último, el recetario fue enviado a los alumnos de infantil y estos eligieron la receta que más les gustó.

3.3. Creación de cuentos en Educación Infantil

En esta sección presentamos los cuentos que han sido creados por los alumnos 4 años A de Educación Infantil del “CEIP Nuestra Señora del Carmen”, con su maestra Salomé Recio Caride.

La relación con FLIS es clara, ya que uno de los objetivos que se pretendía con el desarrollo de esta experiencia colaborativa era que los alumnos de infantil se iniciaran en el proceso de la lecto-escritura y desarrollan el gusto por la lectura, todo ello desde un planteamiento metodológico activo y significativo. Desde que los alumnos crearon su primer cuento, “El cuento del castillo” en mayo de 2011 la evolución ha sido evidente, contando ya con un total de 8 cuentos que ponen de manifiesto el trabajo realizado en el aula, la innovación que ha supuesto la Web 2.0 para su desarrollo, y sobre todo la creatividad de los niños.

3.3.1. Cómo se crean los cuentos. Las estrategias didácticas empleadas

Este trabajo, en consonancia con el desarrollado en las tareas y actividades de FLIS, incide en el empleo de metodologías activas para promover el aprendizaje contextualizado del alumno, fomentando el desarrollo de tareas significativas y la obtención de producciones creativas creadas tanto por los alumnos de Educación Infantil como de Educación Primaria. Concretamente, desde un modelo pedagógico constructivistas, diseñamos un método apoyado en el Aprendizaje basado en tareas y en la cooperación, construyendo estrategias que permitan la obtención de estos productos, brillantes y colaborativos.

En los últimos meses, se ha dado un paso más, iniciando a los alumnos en el trabajo con el programa libre de grabación y edición de sonidos Audacity. Como indica Salomé Recio³, la maestra, “Ahora, no sólo utilizan el ordenador, PDI, Internet, cámara de

³ <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/2012/05/trabajando-con-audacity.html>

fotos o de vídeo. También saben grabar su voz con la grabadora digital y después volcar esta información en el ordenador abriéndolo con el programa de sonido Audacity y seleccionar lo que les interesa, copiarlo y pegarlo en un archivo, guardándolo poniendo un número con ayuda del teclado virtual o eliminar lo que no les interesa”.

3.3.2. Cuentos creados por los alumnos

A continuación, recopilamos todos los cuentos creados por los niños.

1. PRIMER CUENTO. El cuento del Castillo

URL entrada: <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/2011/05/cuento-el-castillo.html>

URL del video:

http://www.youtube.com/watch?v=xQa7GKomrC4&feature=player_embedded



Figura 17: Cuento del Castillo

URL entrada: <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/2011/05/cuento-el-castillo.html>

URL del video:

http://www.youtube.com/watch?v=xQa7GKomrC4&feature=player_embedded

2. SEGUNDO CUENTO. El cuento del verano

URL entrada: <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/2011/06/cuento-del-verano.html>

URL del video: http://www.youtube.com/watch?v=wZHYiOFU-5U&feature=player_embedded

3. TERCER CUENTO: Pedro Cano y el otoño

URL entrada: <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/2011/10/pedro-cano-y-el-otono.html>

URL del video:

http://www.youtube.com/watch?v=SEGcBbEMMtQ&feature=player_embedded



Figura 18: Cuento del verano



Figura 19: Cuento de Pedro Cano y el otoño

4. CUARTO CUENTO: Cuento de la letra A

URL entrada: <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/2012/02/cuento-del-letra.html>

URL del video:

http://www.youtube.com/watch?v=77CP36tx1d0&feature=player_embedded



Figura 20: Cuento de la letra A

5. QUINTO CURSO: El unicornio y Ulises

URL entrada: <http://enmialadeinfantil.blogspot.com.es/2012/02/el-unicornio-y-ulises.html>

URL vídeo:

http://www.youtube.com/watch?v=kmvNhFy6gfI&feature=player_embedded



Figura 21: Cuento del unicornio y Ulises

6. SEXTO CUENTO: El cuento la iguana y el indio

URL entrada: <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/2012/03/cuento-la-iguana-y-el-indio.html>

URL video:

http://www.youtube.com/watch?v=CGsS0rsk81g&feature=player_embedded



Figura 22: El cuento de la Iguana y el Indio

7. SEPTIMO CUENTO: La estrella especial

URL entrada: <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/2012/04/cuento-la-estrella-especial.html>

URL video:

http://www.youtube.com/watch?v=dUnxsDyNKLg&feature=player_embedded



Figura 23: El cuento de la Iguana y el Indio

8. OCTAVO CUENTO: La letra O y sus amigos

URL entrada: <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/2012/04/la-letra-o-y-todos-sus-amigos.html>

URL video:

http://www.youtube.com/watch?v=G2nSpMEL4ZA&feature=player_embedded



Figura 24: El cuento de la letra O

3.3.3. Creación de cuentos a través de proyectos telecolaborativos

El concepto de proyectos telecolaborativos fue desarrollado por Judi Harris en la década de los noventa a partir de un análisis exhaustivo de los proyectos realizados en escuela utilizando Internet. En esta ocasión, los alumnos de 4 años A del "CEIP Nuestra Señora del Carmen", crean cuentos, por un lado, con alumnos de otros centros de enseñanza de la Región, a través del proyecto EnKuentos desarrollado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, y por otro lado, solicitando a través de su blog que cualquier persona proponga un final para un cuento que han creado.

1. Creación de un cuento colaborativo *enKuentos*

URL entrada: <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/2011/12/enkuentos.html>

URL del vídeo:

<http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/90/ElInviernoprecioso.swf>



Figura 25: El cuento del invierno precioso

2.El cuento con muchos finales

URL de la entrada: <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/2012/04/eseste-es-el-que-han-inventado-mis-4.html>

URL cuento: <http://issuu.com/salomerc/docs/cuento>

URL final del cuento: <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/2012/05/elegimos-el-final-del-cuento.html>

URL de la elección del cuento: http://www.youtube.com/watch?v=dfQiG-7d0&feature=player_embedded



Figura 26: El cuento con muchos finales

3.4. Ficha de planificación de las actividades del proyecto FLIS

Independientemente de la planificación que se realizó de cada una de las actividades, así como del desarrollo de la misma, se consideró apropiado, atendiendo al último objetivo de este proyecto, diseñar una plantilla en la que se recogiera información relevante sobre las competencia a desarrollar, los contenidos trabajados, las actividades, tareas y recursos empleados, y en torno a todos ellos, la metodología a seguir, de acuerdo a lo indicado en el apartado 1.4 del marco teórico (anexo II)

PROYECTO FLIS: FOMENTO DE LA LECTURA EN EDAD ESCOLAR CON WEB 2.0

NIVEL EDUCATIVO			
COMPETENCIAS A DESARROLLAR			
CONTENIDOS DEL CURSO			
ACTIVIDADES Y CRONOGRAMA			
Actividad	Recursos que se le proporcionan al alumno para el desarrollo de la actividad	Tareas que tiene que realizar el alumno	Temporalización
Observaciones:			
METODOLOGÍA			
Justificación de la metodología			
Agrupamientos			
Recursos			
EVALUACIÓN			
Justificación			
Evaluación del alumnado			
Competencias	Criterios de evaluación	Técnicas e instrumentos de evaluación	
Evaluación del docente			
Técnicas e instrumentos de evaluación			

Figura 26: Ficha de planificación de las actividades del proyecto FLIS

La plantilla identifica seis dimensiones principales: nivel educativo, particularmente relevante en este caso en el que los niveles implicados pertenecían a etapas educativas diferentes. En cuanto a las competencias, es fundamental en un proceso de innovación como el que hemos realizado realizar la planificación por competencias, y constructivista, la planificación por competencias se convierte en un elemento clave. Los apartados 1.2 y 1.3 del marco teórico inciden en estos aspectos. La tercera dimensión es la referida a los contenidos del curso, todos ellos relacionados con el área de

“representación y comunicación” de Educación Infantil y con la asignatura de “Lengua castellana y literatura” de la Educación Secundaria obligatoria.

La cuarta dimensión es, junto con la quinta, la parte principal de esta ficha, y la mayor innovación de la misma, ya que enfatiza la importancia de definir con precisión la estrategia didáctica a emplear. En la definición de la estrategia didáctica hay que definir la actividad, los recursos que se van a utilizar para llevarla a cabo, las tareas que se les va a exigir al niño y la temporalización. Todo este planteamiento, debe ser coherente con los principios del método, que en definitiva van a orientar el desarrollo de la tarea y la consecución de las competencias.

En cuanto a la evaluación, es preciso establecer la relación entre la competencia, los criterios de evaluación y las técnicas e instrumentos establecidos para realizar el juicio de valor.

De cada una de las actividades se ha realizado una plantilla, que ha sido incluido en los anexos (anexo III). El valor de estas plantillas cumplimentadas reside en ofrecer un modelo simplificado y realista de la planificación de actividades apoyadas en el uso de la Web 2.0 en la enseñanza. A partir de ellas se ha logrado el objetivo 4, consistente en reflexionar sobre posibilidades didácticas y dificultades de la colaboración y comunicación mediadas por TIC entre el alumnado de diferentes etapas educativas, y realizar propuestas metodológicas para el desarrollo de estas experiencias educativas. Las posibilidades didácticas han sido analizadas pormenorizadamente en el apartado 1.4 del marco teórico, con la finalidad de recoger los aspectos allí contemplados, y relacionarlo en el contexto en el que se ha llevado a cabo la experiencia. Sin embargo las propuestas metodológicas se han recogido en esta ficha, realizando en la mayoría de las ocasiones, a posteriori la reflexión sobre la relación existente entre la actividad llevada a cabo y la metodología con la que se relacionaba, de modo, que ha servido tanto para ofrecer un modelo de actuación a docentes y personas interesadas en extrapolar esta experiencia de innovación a su contexto, como a los propios docentes participantes como miembros del equipo de investigación en este proyecto.

3.5. Orientaciones y actividades para promover y fomentar la lectura en el contexto familiar

Desde un enfoque socio-cultural de la lecto-escritura, los niños no entran descontextualizados y vírgenes de conocimiento y experiencias al aula, por el contrario, en la etapa de infantil, la relación que mantienen padres e hijos con la lectura, es esencial no sólo para el hábito lector, para el lenguaje, sino también para fortalecer vínculos afectivos entre ambos. No se aprende a leer únicamente a partir de la enseñanza sistematizada, se aprende en interacción con el entorno, con el medio familiar y social (Carmena et al, 2001).

Los resultados obtenidos por Fernández, García y Prieto (1999) de la universidad de Oviedo sobre el hábito lector desvelan que el sistema educativo y la familia son dos de los principales factores en la formación del hábito lector. Respecto a la dimensión familiar, existe una influencia entre la conducta de los padres y la de los hijos; la probabilidad de leer aumenta conforme crecen los hijos, de modo que la ausencia de responsabilidades familiares facilita el hábito lector; existe una relación entre la disponibilidad de tiempo libre y la frecuencia de lectura; la probabilidad de la lectura aumenta tanto con el nivel de estudios del individuo como con el del resto de miembros de la familia; cuanto mayor sea el nivel de estudios de la pareja mayor será la probabilidad de leer, produciéndose además un fenómeno de contagio que induce al otro cónyuge e hijos a leer más.

Ante esta situación y siguiendo la coherencia de las actividades presentadas en el proyecto FLIS, se consideró apropiado formular una propuesta que apoyara la participación e implicación de las familias en la consecución de los objetivos planteados en esta investigación, concretamente en el aprendizaje del hábito lector, la integración de las Tecnologías Web 2.0, así como en el conocimiento y disfrute de diferentes tipos de lecturas, se estima esencial. Por ello, se han diseñado una serie de actividades destinadas a los padres para fomentar la implicación de los mismos en la lectura Web 2.0 con sus hijos en edad de infantil. Debido al escaso tiempo del que se disponía para realizar el estudio, no se han podido aplicar, pero está previsto que se realice en el curso académico 2012-2013.

Las actividades propuestas son:

1. *Una biblioteca en el ordenador de casa.* Esta actividad consiste en que los padres elaboren una guía de recursos de cuentos electrónicos para poder utilizar con sus hijos. Se trata de construir una esa biblioteca virtual personalizada para el niño, incluyendo los cuentos que ellos mismos han creado, así como otros grupos de iguales y centros de enseñanza. Para el desarrollo de esta actividad, tendríamos que tener en cuenta las siguientes recomendaciones (Hernández y Tolino, 2011):

- No todo vale, por lo tanto los padres deben seleccionar con criterio. Algunos criterios a tener en cuenta en esta selección son: los cuentos han de ser significativos para el niño (preferencias, intereses, hobbies, etc); los cuentos deben ser adecuados al nivel madurativo del niño; los contenidos deben estar en coherencia con los valores que pretendemos transmitir en la familia; tener un formato atractivo que consiga despertar la motivación del niño y mantener su atención, en este sentido consideramos conveniente que los cuentos dispongan de imágenes que vayan dando ejemplo visual de lo que leemos; debemos valorar las posibilidades técnicas de los cuentos (audio, video, movilidad, flexibilidad, juegos enlazados, etc.),...

- No improvisamos, hacemos un ensayo previo. Para garantizar que el cuento responde a las pretensiones educativas de la familia y para evitar que sean excesivamente largos y de vocabulario complejo, lo que podría derivar en el abandono de la lectura, los cuentos seleccionados deben ser leídos previamente por los padres.

- No amontonamos, mejor clasificamos. El volumen de información y recursos existente en la red, puede dificultar en ocasiones localizar por segunda vez algo que nos interesa. Por eso es conveniente que los padres vayan guardando los cuentos electrónicos que localizan. Habitualmente los enlaces Web se agregan en favoritos, a pesar de que existen otras muchas posibilidades (Excel, word, carpetas,...). Para facilitar la localización de los cuentos electrónicos, creemos conveniente que los padres los clasifiquen por título, temática, edad, interés para el niño,... al guardarlos en la biblioteca virtual.

A modo de conclusión, señalar que cómo cualquier biblioteca no se tiene garantías de favorecer más o menos el hábito lector, pues éste no depende del número de libros disponibles, sino de otras variables individuales (motivacionales) y socio-culturales (educativas y familiares). Al tratarse de una biblioteca personalizada garantizamos el aspecto motivacional, pero la frecuencia con la que se utilicen sus recursos, así como el uso que se haga de ellos será sustancial en la formación del hábito lector.

2. Iniciación de la lectura en pantalla a través de cuentos electrónicos.

- Acondicionar el espacio. Otro aspecto a tener en cuenta en la lectura de cuentos, independientemente de que se trate de un cuento impreso o electrónico es acondicionar el espacio, buscar un lugar donde tanto el lector (padre o madre) como el hijo se encuentren cómodos. En el caso de los libros impresos esta tarea resulta sencilla, el sofá, la cama del niño, un sillón orejero, un montón de cojines en el suelo, un banco en un parque, tumbados en la orilla de la playa,...hay centenares de lugares y espacios en el hogar que se convierten en sitios adecuados para la lectura de cuentos. Sin embargo, en el caso de los cuentos electrónicos, al ser cuentos visionados en pantalla, el espacio se encuentra condicionado al medio que empleamos, es decir, al lugar donde se ubique el ordenador, donde tenemos la conexión. Por ello, debemos de hacer el esfuerzo de convertir ese espacio en un lugar cómodo y acondicionado al niño.

- No dejamos solo, acompañamos. La *lectura de regazo* (abrazar con las palabras) propia del contexto familiar (Abril, 2000), no debe ser exclusiva de la modalidad de cuento impresa y tradicional. Con esto queremos decir, que el niño necesita estar arropado por algún familiar cuando se inicia en la lectura del cuento electrónico, de modo que sus movimientos de ratón son realmente

guiados por la mano del padre o madre, le invitamos a señalar en la pantalla los objetos a los que hacemos referencia, o que nos indique donde quiere que pinchemos con el ratón,...las interacciones iniciales del niño son siempre acompañadas y guiadas, pero ello no implica la pasividad del niño, por el contrario debemos promover su participación, su actividad, dejarle hacer para que vaya adquiriendo las habilidades y competencias necesarias para funcionar autónomamente.

- Romper con el patrón: Yo leo tu callas. Con demasiada frecuencia los padres creemos que ante la lectura de un cuento, el niño debe permanecer quieto y callado. El cuento electrónico rompe con este tipo de proceder, persiguiendo que tanto padres como hijos puedan interactuar conjuntamente con el cuento. Deje que el niño pase las páginas, toque la pantalla, señale en las ilustraciones, pinché en los hipervínculos, se exprese con cada cambio que se produce en la pantalla, pasado ese tiempo el padre vuelve a retomar la lectura, pidiendo al niño que escuche atentamente. De este modo el niño participa activamente, favorece el lenguaje, el manejo de las TIC, se siente motivado y muestra un interés y placer por la lectura. Esta disfrutando y por lo tanto experimentando el goce de leer.

- No son solo imágenes, promovemos la identificación de letras. Tratar de reducir el contenido de Internet a la imagen es un planteamiento equivocado. Especialmente, cuando estamos asistiendo a una amplia extensión del concepto de Web 2.0, cuya principal característica podría ser la sustitución del concepto de Web de lectura, por el de lectura-escritura (de la Torre, 2006).

3. Atención, escucha activa y comprensión.

- Identificamos errores. Siguiendo las indicaciones de animación a la lectura del área de cultura, juventud y ocio, resulta conveniente introducir errores en la narración para comprobar que el niño se encuentra realmente atento a la lectura del cuento.

- Lanzamos preguntas. La estrategia comúnmente utilizada para comprobar si se ha producido un seguimiento adecuado de la lectura es la formulación de preguntas sobre lo leído. Los padres pueden aprovechar la lecturas previas para realizar este tipo de cuestiones, e incluso intercambiarlas con otros padres del aula a través del blog.

- Despertamos emociones. La entonación de la lectura es fundamental para despertar las emociones del niño. Los padres deben exagerar los cambios de entonación, el volumen, la intensidad, las pausas, los silencios, jugar con distintas voces para los diferentes personajes, los gestos, las expresiones faciales,... todo

ello envolverá al niño en una lectura mágica y viva, facilitando a su vez el recuerdo y asimilación de lo escuchado. Conforme los padres leen, deben también aprender a leer las expresiones emocionales que el cuento transmite a sus hijos.

4. Ya hemos leído el cuento ¿Y ahora qué?

- Conversamos sobre lo leído. Además, los padres deben tomar conciencia de que las posibilidades del cuento electrónico no se agotan con la lectura del mismo. Una vez terminada la lectura se puede repasar el contenido del mismo a través de las ilustraciones. Si el niño sabe expresarse oralmente, el padre podrá preguntar ¿recuerdas que pasaba aquí (señalando la imagen)? Favoreciendo, de este modo, habilidades comunicativas, enriquecimiento del vocabulario, participación activa del niño en la lectura, su capacidad memorística, pero especialmente, la comprensión lectora.

- Reproducimos el cuento. Imprimimos las imágenes de los personajes, seleccionamos algunos fondos y reproducimos el cuento en forma de guiñol.

- Escenificación del cuento. También podemos emplear el cuento electrónico para hacer escenificaciones del mismo. Algunos cuentos electrónicos llevan audios incluidos que favorecen este tipo de actividad, los padres deben caracterizar a los niños un poco con el peinado, ropa y pintura, ir pinchando los enlaces de audio, y a disfrutar. Este tipo de dinámicas favorecen la imaginación y las relaciones afectivas entre padres e hijos.

- Reinventamos el cuento. No se trata de recordar, sino más bien de crear e inventar un nuevo cuento a partir de la lectura realizada. Podemos centrarnos en un personaje secundario y convertirlo en protagonista del nuevo cuento. Podemos elaborar una segunda parte del cuento, en la que los protagonistas viven otra aventura,...

- Narración de vivencias. Se trata de crear cuentos sobre las vivencias familiares de las que es participe el niño. Esta actividad permite a los padres experimentar el valor socioafectivo y educativo que conlleva la realización de un cuento familiar. Los padres pueden seleccionar una secuencia de fotos de los niños durante una excursión, una salida al parque, a la playa,... para elaborar su propio cuento electrónico de forma conjunta. Debe ir recogiendo los comentarios que los niños hacen al respecto para plasmarlos en una narración que acompañará las imágenes. La narración recoge una determinada forma de interpretar lo que nos rodea, lo que experimentamos, lo que vivimos y sentimos, poniendo de manifiesto en cada una de las palabras elegidas para el cuerpo de nuestra narración una parte de nosotros mismos, de nuestro sistema de

creencias y valores. “El hecho de narrar, de contar alguna experiencia de vida es equiparable a un rito por el que se participa de un modo inmediato en lo “sagrado” de lo narrado o contado, que de esta manera es incorporado a la propia vida del sujeto humano en lo que aquél tiene de “sentido” (Ortega y Hernández, 2008). La narración supone fijar unas ideas, un pensamiento, un sentir o un decir, en unas palabras escritas que perduran en el tiempo y le concede la característica de la permanencia a algo que en principio no la tenía. Otra variante de cuento electrónico personalizado es empleando dibujos de los niños o recortables o imágenes de sus personajes favoritos, y conjuntamente padres y niños van elaborando la narrativa del cuento que se puede recoger de forma escrita o como audio.

5. Hábito lector

Enseñar la competencia de la lectoescritura aunque requiere de esfuerzo es relativamente fácil, pero generar el hábito lector es más complicado. El hábito lector supone gozar con la lectura y hacer un uso regular de la misma. Para Cerrillo, Utanda, y Yubero (2000), la lectura sólo se convierte en placer cuando es activa, creativa y habitual, y para llegar a ello, hay que recorrer un largo camino en el que son necesarios el rigor, la soledad, la disciplina, la constancia y mucha paciencia, pues el placer de leer se hace poco a poco.

- Favorecer los mecanismos de *colaboración familia-escuela* en lo que respecta al hábito lector. Los padres deben ser conocedores del nivel de competencia en lectoescritura alcanzado por su hijo, del grado de comprensión, de las lecturas curriculares que debe realizar,... de igual manera los profesores pueden promover iniciativas para que los padres puedan colaborar en la formación del hábito lector (escuelas de padres sobre esta temática, club de lectura, recomendaciones de lecturas adecuadas a la edad del niño,...)
- *El niño el auténtico protagonista de la animación a la lectura*. Lo que parece una obviedad, no lo es tal. Cuando hablamos de animación a la lectura, podemos llegar a pensar que el libro es el protagonista, cuando en realidad es un medio, pues el fin último que se persigue es que el niño lo descubra y disfrute con su lectura (Beltrán y Téllez, 2002).
- *Abrir el apetito por leer*. La lectura forzada, impuesta y obligatoria suele ser contraproducente. El apetito de leer se abre cuando te ofrecen la lectura como regalo, sin pedir nada a cambio; cuando se ponen en escena los actos de leer y atender sin juicios de valor, sin análisis de textos, sin información enciclopédica previa, para imaginar en libertad a ras de tierra bullente de vida (Caro Valverde, 2008). Como bien anuncia Daniel Pennac, leer es un

placer de gratuidad y releer no es repetirse sino dar prueba de un amor infatigable. El gusto por leer no se forja por obligación.

- Si tú lees, yo leo. Los padres deben de leer para si mismo, además de leer para y con los niños (Peña, 2003). La lectura, como casi todo lo relacionado con lo cultural, depende en gran medida del valor y grado de deseabilidad que se le otorga. Si consideramos la lectura una cuestión de valor, entonces el contexto, es decir, el espacio y el tiempo ejerce una influencia directa en la valoración que hacemos de la misma. Por otra parte, los hábitos y actitudes hacia la lectura de los padres influyen en la adquisición de hábitos y actitudes por los hijos (Gil Flores 2009). Pero no es la lectura la que llena nuestras casas. Según Molina (2006) los modelos de consumo y el progreso técnico presiden la ocupación del tiempo de ocio en los hogares, contribuyendo a que los jóvenes se caracterizan por una pérdida de expectativas, desmotivación hacia el aprendizaje en general y hacia el currículo en particular.
- *Iniciación temprana.* Familiarización de los niños de aspectos que facilitan la lectura (pasar paginas, tranquilidad, recrearse en el contenido, emitir sonidos, identificar elementos visuales,...), también es recomendable incorporar a los niños desde pequeños a tomar parte activa en las actividades de lectoescritura que se realizan en el hogar (lista compra, titulares, leer una receta, correspondencia con familiares, invitaciones de cumpleaños,...)
- *Club de lectura para padres.* Se trata de conformar una comunidad lectora en la que se favorezca el análisis, la comparación, la crítica, la confrontación y la reflexión sobre la lectura de un texto escrito, así como construir estrategias de lectura que permitan a los participantes ayudar a sus hijos y/o representados en la adquisición y desarrollo de la lengua escrita.

IV. Conclusiones e implicaciones educativas

El Proyecto “FLIS: Fomento de la lectura en edad escolar con Web 2.0” ha sido concebido como un Proyecto de Innovación que se ha desarrollado en dos aulas de centros públicos de la Región de Murcia, por un lado, el Centro de Educación Infantil y Primaria “Nuestra Señora del Carmen” de Murcia, y por el otro el Instituto de Educación Secundaria “Juan de la Cierva y Codorniu de Totana. Las docentes responsables. La docente responsable de llevar a cabo el proyecto en el aula de 4 años A de Infantil ha sido Salomé Recio Caride, mientras que el curso de 2º C de la ESO ha sido la profesora de “Lengua castellana y Literatura, Mª Luisa Caride Vázquez.

Desde este punto de vista, las docentes han realizado un proceso de investigación acción que ha sido apoyado y retroalimentado por todos los miembros del equipo de investigación, y en particular de los compañeros que desarrollan su actividad docente en el mismo centro de enseñanza que las responsables del mismo. De la investigación acción se podría decir que “es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2003, 37). Las fases a las que hace alusión Latorre se ven claramente identificadas con el proceso investigador que sigue dicha investigación puesto que se trata de una actuación educativa que tiene lugar en el aula, y como toda intervención educativa debe ser planificada en torno a unos contenidos y unos objetivos curriculares previamente establecidos. Además, no olvidemos las apreciaciones de McMillan y Schumacher (2005) que considera que esta investigación de corte cualitativo es interactiva, ya que se trata de un estudio en profundidad en el aula y para el aula como escenario natural y principal de la investigación, utilizando técnicas para recoger datos a través sus informantes claves, en este caso los alumnos y la maestra. Estos datos han sido recopilados a través de técnicas de recogida de información propiamente cualitativas clasificadas por Latorre (2003) como medios audiovisuales (vídeos, fotografías) y otras estrategias como la observación participante.

Aunque la explicación del proceso seguido se ha realizado en el apartado 2, a continuación vamos a exponer las claves de la innovación curricular que hemos llevado a cabo, y que son, en definitiva los aspectos que permitirán extrapolar las estrategias didácticas diseñadas a otros contextos y realidades:

1. En primer lugar, se ha hecho hincapié en la metodología, siendo concebida la tecnología como un recurso de apoyo a ésta. Desde este planteamiento, partíamos de un modelo pedagógico constructivista con un alto valor social al apoyarse en el uso de medios sociales y recursos de la Web 2.0 para favorecer la interacción y la colaboración entre el alumnado de Educación Infantil y Secundaria participante en el proyecto. Asimismo, la implementación de metodologías como el Aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje cooperativo permitió lograr la máxima del constructivismo referida a que el alumno debe ser el protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje. A partir del empleo de estas metodologías y de las estrategias didácticas en las que se han materializado se han obtenido productos creativos y brillantes que se encuentran recogidos en el Blog del proyecto FLIS: <http://proyectoflis.wordpress.com/>
2. La integración de la tecnología se ha realizado desde un planteamiento curricular y globalizado, de tal forma que la propuesta didáctica se ha organizado en torno a los tres trimestres escolares que existen en los niveles de la enseñanza reglada obligatoria. Así, desde un planteamiento de aprendizaje basado en tareas, en cada trimestre los alumnos desarrollarían diferentes productos creativos que apoyaran el aprendizaje de los alumnos de Infantil, en el caso de los alumnos de Secundaria, y el caso de Infantil actividades de disfrute de la lectura y adquisición de las primeras habilidades lecto-escritoras, llegando incluso a elaborar sus propios productos creativos.
3. El tercer aspecto hace referencia a la consideración de la evaluación como un proceso de retroalimentación y regulación del propio aprendizaje. En este sentido, la evaluación del proyecto ha sido continua y formativa, favoreciendo así la reprogramación didáctica en caso necesario o la adaptación de tiempos y espacios en caso de considerarse necesario. En este sentido, es digno de mención las dificultades que han existido en el proyecto para utilizar recursos sincrónicos como la videoconferencia, el LifeStreaming y el chat. Los dos primeros, al suponer la transmisión de datos y vídeo, no han podido ser utilizados, mientras que para la realización del chat se ha tenido que desplazar al alumnado al despacho de la directora. Este contratiempo técnico requirió la reprogramación de las actividades y la búsqueda de soluciones rápidas y eficaces para que el proyecto pudiera ser llevado a cabo.

4. Una vez más, es importante reconocer que el valor añadido ha sido aportado por las docentes que se han responsabilizado de llevar a cabo la experiencia en el aula, debido a su enorme y dilatada experiencia en la implementación y desarrollo de experiencias de innovación docente, así como por los premios y menciones especiales que han recibido a lo largo de sus años de dedicación profesional.

En cuanto a la consecución de objetivos, el primero de ellos se ha logrado parcialmente. El primer objetivo hacía hincapié en la necesidad de *promover la consolidación de los hábitos lectores en Educación Secundaria Obligatoria, planteando el desarrollo de tareas auténticas orientadas a la resolución de una situación problemática relevante y significativa para el alumnado de esta etapa educativa*. Se puede considerar cumplido al 100% el planteamiento metodológico realizado en base al modelo constructivista, apoyándolo en metodologías del aprendizaje basado en tareas y el trabajo cooperativo. Sin embargo, en cuanto a la consolidación de los hábitos lectores es preciso apuntar que la promoción y el desarrollo del hábito lector y de la escritura creativa es uno de los grandes objetivos de la Educación Obligatoria, sobre todo de la Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo, cuando este objetivo se sitúa prioritario en algún nivel o ciclo de la Educación Secundaria, por muy bien concebidas y desarrolladas que estén las estrategias didácticas, se perciben como un objetivo parcial y no siempre logable en el mismo grado, pues depende las actuaciones que se hayan realizado con anterioridad en las anteriores etapas educativa.

Los alumnos de la muestra leen poco. Un 15,8% (n=3) manifiesta que no leen ningún libro al año, un 63,2% (n=12) señala que leen entre 2 y 5 libros al año, mientras que sólo un 21,1% (n=4) leen entre 5 y 10 libros al año. Profundizando más en este dato, sólo un 26,3% (n=5) lee entre 3 y 7 horas semanales, mientras que el 36,8% (n=7) lee menos de una hora a la semana, y un porcentaje idéntico, entre una y tres horas semanales. Ante estos datos, obtenidos en el proyecto realizado, podemos concluir que la consolidación de los hábitos lectores no se han logrado, aunque sí es significativo apuntar que el alumnado se ha motivado más por el aprendizaje de la lengua y la literatura y ha desarrollado un aprendizaje más significativo y activo, esperando que con ello hayan sido capaces de valorar la utilidad de la lectura y la escritura en sus vidas.

En cuanto al segundo objetivo, se puede considerar que se ha logrado en su totalidad. Este segundo objetivo planteaba la necesidad de *Iniciar al alumnado de Educación Infantil en el conocimiento y disfrute de diferentes tipos de lecturas (cuentos, fábulas, poesías...) utilizando soportes audiovisuales y multimedia así como diversas herramientas de comunicación*. El proyecto se inició en el curso académico 2011-2012; sin embargo, la intervención educativa comenzó un poco antes, ya que el proceso de

innovación se estructuró en torno a los tres trimestres escolares. Las actividades, por tanto, se comenzaron con alumnado de Infantil de 3 años, nivel educativo en el que la iniciación a la lecto-escritura es mínimo. Sí se podía, por el contrario, comenzar a trabajar el gusto por la lectura (cuentos, fábulas, poesía, y teatro), esperando que con ello y con el gran apoyo de la pizarra digital y los recursos de la Web 2.0 empleados como guías metodológicos del desarrollo de la clase, el alumnado comenzara a adquirir la lecto-escritura.

Tras siete meses desarrollando las actividades de fomento y promoción de la lectura en Infantil recogidas en el Proyecto FLIS, los niños eran capaces de escribir sus nombres y los conceptos básicos que aprendían en los diferentes centros de interés y proyectos que se desarrollaron en casa.

Veáse el dibujo del verano, prestando especial atención a la grafía del tema y el nombre del niño.

<https://www.dropbox.com/s/hlfvxhe577y7f7k/P6150015.JPG>

Asimismo, al finalizar este segundo trimestre del curso académico 2010-2011, los alumnos de Infantil de 3 años inventaron su primer cuento:

http://www.youtube.com/watch?v=xQa7GKomrC4&feature=player_embedded

El curso académico 2011-2012 comenzó así con unas capacidades adquiridas, garantizando mínimamente con ello el logro del objetivo planteado, por lo que se diseñaron nuevas actividades que permitieran el logro absoluto del objeto, y asociado a éste el aprendizaje de la lecto-escritura. Durante este curso académico se trabajó sobre todo la creación de cuentos, llegando a obtenerse un total de seis cuentos que han sido recogidos en el blog del proyecto FLIS: <http://proyectoflis.wordpress.com/creando-cuentos/>

El tercer objetivo, planteaba *integrar las tecnologías Web 2.0 para el logro de los objetivos propios de las asignaturas de lengua existentes en la enseñanza reglada*. El proyecto FLIS planteó como propósito general el desarrollo de una propuesta didáctica innovadora basada en el uso de los recursos, herramientas y servicios de comunicación y colaboración de la Web 2.0. Siguiendo este propósito, las actividades integradas en la programación de aula de las docentes responsables de llevar a cabo la experiencia estaban en consonancia con el uso de recursos de la Web 2.0, aglutinadas todas ellas a través del blog de aula de cada grupo clase:

- ✓ Blog de aula de los alumnos del CEIP “Nuestra Señora del Carmen” (Murcia): <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com.es/>

- ✓ Blog de aula “los primeros de la cierva” de los alumnos de Educación Secundaria del Instituto “Juan de la Cierva y Codorníu”: <http://www.losprimerosdelacierva.blogspot.com.es/>

Las distintas herramientas y servicios de comunicación y colaboración y recursos de la Web 2.0 utilizados en las diferentes actividades fueron:

PRIMERA ACTIVIDAD:

Periodo: Primer trimestre de 2010-2011

Herramientas: chat; blog de aula; youtube; software de la PDI.

SEGUNDA ACTIVIDAD:

Periodo: Segundo trimestre de 2010-2011

Herramientas: blog de aula; youtube; software, slideshare.

TERCERA ACTIVIDAD:

Periodo: Tercer trimestre de 2010-2011

Herramientas: blog de aula; youtube; photopeach

CUARTA ACTIVIDAD:

Periodo: Primer trimestre de 2011-2012

Herramientas: ComicLife, blog de aula, youtube

QUINTA ACTIVIDAD:

Periodo: Primer trimestre de 2010-2011

Herramientas: chat; blog de aula; youtube; issuu.

Tras definir esta secuencia didáctica, podemos concluir que se ha logrado el objetivo pretendido, tanto en Educación Secundaria, como en Infantil.

Por último, en cuanto al último objetivo se pretendía que con el proyecto se llegara a *reflexionar sobre posibilidades didácticas y dificultades de la colaboración y comunicación mediadas por TIC entre el alumnado de diferentes etapas educativas, y realizar propuestas metodológicas para el desarrollo de estas experiencias educativas*. El planteamiento del proceso de innovación e evaluación llevado a cabo ha permitido ir orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que el aprendizaje de los alumnos se ha ido retroalimentando constantemente. En este proceso, se ha ido definiendo con más precisión las estrategias metodológicas llevadas a cabo, reflejando en cada una de ellas las competencias a desarrollar por el alumnado, la metodología en la que se apoya, los recursos tecnológicos necesarios para su desarrollo y las actividades formuladas para su desarrollo.

De este modo, se han comenzado a planificar las actividades siguiendo los pilares y recomendaciones del Aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje colaborativo, y fundamentalmente telecolaborativo. En realidad, la actividad cambiaba muy poco, pero se delimitaba y definía mejor reflexionando sobre el modelo pedagógico en el que se sustentaba (modelo constructivista) y los pasos a seguir.

Todo ello permitió un nivel de reflexión en torno a las posibilidades didácticas y las dificultades de la colaboración mediadas por las TIC y la definición de propuestas metodológicas específicas, que han sido recopiladas a final de la Memoria del trabajo.

Aunque el nivel de reflexión alcanzado y las conclusiones obtenidas ha sido muy relevante, no se ha podido realizar una propuesta de actividades y estrategias didácticas para favorecer la promoción y fomento de la lectura, aunque este nivel de desarrollo no fue en ningún momento planteado en la solicitud del proyecto y su posterior adaptación.

Bibliografía

Adell, J. (2005). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*, 200, 25-28.

Abril, M. (2000). Lectura y valores. *Puertas a la lectura*, 9-10, 8-12.

Beltrán, S. G. y Téllez, J. A. (2002): El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura. En D. del Río, B. Álvarez, S. G. Beltrán y J. A. Téllez: *Orientación y Educación Familiar*. Madrid: UNED / Colección Actas.

Carmena, G., Sánchez B., Brioso M. J., De la Cuesta, J.C., García-Romanillos, I., Sánchez, A. Mª y Ariza, A. (2001). [La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea](#). Madrid: CIDE

Caro Valverde, M. T. (2008) Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria). Tesis doctoral. Universidad de Murcia. <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/117>

Cerrillo, P.C., Utanda M.C., y Yubero, S. (2000). La Lectura. ¿Un valor en crisis? *Puertas a la lectura*, 9-10, 28-33.

CIDE (2001). [Los hábitos lectores de los adolescentes españoles](#). Madrid: CIDE. En <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv02g>

CIDE (2002). [La enseñanza inicial de la lectura y escritura en la Unión Europea](#). En <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pubestudios&contenido=/espanol/publicaciones/estudios/pubestudioscol.html>

Conlon, E. G., Zimmer, M. J., Creed, P. A. y Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29 (1), 11-32.

De la Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20.

Fernández, V., García, M. y Prieto, J. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. *Revista de Educación*, 320, 379-390.

- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencia básicas de alumnado. *Revista de educación*, 350, 301-322.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 103-120.
- Ortega, P. y Hernández, M.A. (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 4.
- Pennac, D. (2001) Como una novela. Barcelona, Anagrama.
- Peña, J. (2003). Creación de un club de lectura. Una experiencia compartida con padres y representantes. URL: <http://erevistas.saber.ula.ve> (Consultado el 10/12/2010)
- Almela Pérez, R.; Caro Valverde, M^a T.; Lozano Jaén, G. (2009). Guía para los exámenes de Lengua castellana y de Comentario de texto. Pruebas de acceso a la Universidad de Murcia. Murcia: Editum.
- Acosta, V. (dir) (1996). La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil. Archidona: Aljibe.
- Álvarez, T. (2006). Didáctica de la escritura en la formación del profesorado. *Lenguaje y Textos*, 23-24, 47-63.
- (2010). Competencias básicas en escritura. Barcelona: Octaedro.
- Bazerman, Ch. (2006). Écriture, organisation social et cognition. *Pratiques*, 131-132, 95-115.
- Briz, A. (coord.)(2008): Saber hablar. Madrid: Instituto Cervantes-Aguilar.
- BRONCKART J. P. (1985). Le foctionnement des discours. Launsana: Délachaux et Niesttlé.
- Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera, M. et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 63-83.
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA.
- Candlin, C.N. y Hyland, K. (eds.)(1999). Writing: texts, process and practices. New York: Longman.
- Caro Valverde, M^a T. (2009): Quijote Mundo. La baraja de las competencias comunicativas, Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- (2010). Quijote Mundo: innovación educativa europea para el aprendizaje autónomo de la Lengua y la Literatura. *Lenguaje y Textos*. 31, 107-120.
- Cassany, D. (1993). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona:Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Consejo de Europa (2002), Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, Madrid, Secretaría Técnica del MECD- Grupo ANAYA. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Cot, J. M. (2000). "Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa", en Competencia comunicativa. Madrid: Edelsa, 33-40.

Dijk, T. Van (1997). El Discurso como interacción social. Barcelona: Gedisa.

Flower, L; Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. En College and Communication, 32, 365-387.

Fons Esteve, M. (2009). Leer y escribir para vivir (Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela). Barcelona: Graó.

Grabe, W y Kaplan, R.B. (1996). Theory and Practice of Writting. Londres: Longman.

Halliday, M.A.K. (1982). Exploraciones sobre las funciones del lenguaje. Barcelona: Médica y Técnica.

Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory" Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press, pp. 3-23.

Kilpatrick, (1967). Filosofía de la educación. Buenos Aires: Losada.

Lomas, C. (2001). "La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación", en Guillén Díaz, C. (Dir.). Destrezas comunicativas en la Lengua Española. Madrid: MEC, 17-51.

MEC (2009). Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación. Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es.

(2010). La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.

Mendoza, A. (2001). El intertexto lector. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

(2008). Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector. Barcelona:Horsori.

Pontecorvo, Cl. (ed) (1997). Writing development. An interdisciplinary view. Ámsterdam: John Benjamins.

Poyatos, F. (1994). La comunicación no verbal. Vol. I: Cultura, lenguaje y conversación; vol. II: Paralenguaje, kinésica e interacción. Madrid,:Istmo.

Serafini, Mª T. (1994). Cómo se escribe. Barcelona, Paidós.

Adell, J. Y ROMAN, P. (2006). La caza del tesoro. En CABERO, J. y ROMÁN, P. (coords): e-actividades. Un referente básico para la formación en Internet. Sevilla: Eduforma/MAD.

Adell, J. (2007a). Wikis en educación. (323-333) En J. CABERO y J. BARROSO (Eds.). Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Granada: Editorial Octaedro Andalucía.

- Adell, J. (2007b). Internet en el aula: las WebQuest (211-225). En J. CABERO y J. BARROSO (Eds.). Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Granada: Editorial Octaedro Andalucía.
- Adell, J. (2008). Desarrollando competencia. Ponencia en VII Jornadas de experiencias de innovación educativa de Gipuzkoa <http://video.google.com/videoplay?docid=-6166335145280850846#> [Consultado el 18 de enero de 2010]
- Area, M. (2007a). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. Comunicación y Pedagogía, 222, 42-47.
- Area, M. (2007b). Las tecnologías digitales y la innovación pedagógica en la Educación escolar (45-71). En ROMERO GRANADOS, S. (dir). Introducción temprana a las TIC: estrategias para educar en un uso responsable en Educación Infantil y Primaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Area, M. (2009a). La competencia digital e informacional en la escuela. Curso Competencia digital. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. <http://files.competenciasbasicas.webnode.es/200000167814ad8244d/CompetenciaDigital-MArea.pdf> [Consultado el 18 de enero de 2010]
- Area, M. (2009b). Competencia digital y alfabetización 2.0. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Web 2.0 sobre uso y buenas prácticas con TIC. <http://www.slideshare.net/manarea/competencia-digital-y-alfabetizacion-20> [Consultado el 18 de enero de 2010]
- Cabero, J (2001) Tecnología educativa: diseño, producción y evaluación de medios. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2004). No todo es Internet: los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos. Comunicación y Pedagogía, 200, 19-23.
- Clark Y Salomon (1986) Media in Teaching. En Wittrock, M. (Ed). Handbook of research on teaching. New York. MacMillan Reference Books. Pp.464-478.
- Clark (2001) Media are Mere Vehicles. The Opening Arguments. En Clark, R.E (Ed). Learning from media: arguments, analysis, and evidence. Connecticut: Information Age Publishing.
- Delfino, M. Dettori, G. Y Lupi, V. (2009). Task-based learning and ICT: creative activities in the context of a European project. eLearning Papers, 16 <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media20253.pdf> [Consultado el 21 de febrero de 2010]
- Ellis, R. (2003). Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Escudero, J.M., Bolívar, A., González, M.T. Y Moreno, J.L. (1997). Diseño y desarrollo del curriculum en Educación Secundaria. Barcelona: Editorial Horsori
- Harris, J. (1995a). Organizing and Facilitating Telecollaborative Projects. The Computing Teacher, vol. 22, 5. <http://lrs.ed.uiuc.edu/mining/February95-TCT.html> [Consultado el 18 de enero de 2010]
- Harris, J. (1995b). "Educational Telecomputing Projects: Interpersonal

Exchanges". The Computing Teacher, vol. 22, 6. <http://lrs.ed.uiuc.edu/mining/march95-tct.html> [Consultado el 18 de enero de 2010]

Harris, J. (1995c). "Educational Telecomputing Projects: Information Collections". The Computing Teacher, vol. 22, 7 <http://lrs.ed.uiuc.edu/mining/April95-TCT.html> [Consultado el 18 de enero de 2010]

Harris, J. (1995d). "Educational Telecomputing Projects: Problem-Solving Projects". The Computing Teacher, vol. 22, 8 <http://lrs.ed.uiuc.edu/mining/May95-TCT.html> [Consultado el 18 de enero de 2010]

HART, J. (2008). Using social media to improve learning and performance in the workplace. <http://www.slideshare.net/janehart/using-social-media2> [Consultado el 21 de febrero de 2010]

Hart, J. (2009a). Top 100 Tools for Learning 2009. <http://c4lpt.co.uk/recommended/index.html> [Consultado el 18 de enero de 2010]

Hart, J. (2009b). 25 Tools: a toolbox for learning professionals. 2009 versión. <http://www.slideshare.net/janehart/25-tools-a-toolbox-for-learning-professionals-2009-1448214> [Consultado el 21 de febrero de 2010]

Hart, J. (2010). From content to community: the changing face of L&D. <http://www.slideshare.net/janehart/the-changing-face-of-l-d-3021325> [Consultado el 18 de enero de 2010]

Jenkins, H. (2008). Convergente cultura: la convergencia de la cultura de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.

JOHNSON D.W., JOHNSON, R., & SMITH, K.A., (2006) Active Learning: Cooperation in the Classroom Edina. MN: Interaction Book Company 3rd Ed.

KAPLAN-LEISERSON, E. (2005): "We-Learning: Social Software and E-Learning". En <http://www.learningcircuits.org/2003/dec2003/kaplan.htm> [Consultado el 18 de enero de 2010]

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/horizontales/prensa/documentos/2008/loe.pdf?documentId=0901e72b80027758> [Consultado el 18 de enero de 2010]

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2007a). La integración escolar de las nuevas tecnologías (21-40). En CABERO, J. (Coord) (2007). Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Madrid: McGrawHill.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2007b). implicaciones de la confusión, conexión y comunicación. (37-48). En CABERO, J. MARTÍNEZ, F. Y PRENDES, M.P. Profesor, ¿estamos en el ciberespacio? Barcelona: Davinci.

MARTÍNEZ MÉNDEZ, S. (2008). Página web webquest.es. Origen de las Webquest, ¿cómo surgieron? <http://www.webquest.es/origen-de-las-webquest-como-surgieron> [Consultado el 18 de enero de 2010]

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2009). Mitología de las TIC en la sociedad y en la enseñanza. Revista Educatio siglo XXI, vol 27, 2. pp. 33-42.

MATTISON, D. (2004). Quickiwiki, Swiki, Twiki, Zwiki and the Plone Wars Wiki as a PIM and Collaborative Content Tool. Searcher, 11(4).

<http://www.infotoday.com/searcher/apr03/mattison.shtml> [Consultado el 18 de enero de 2010]

MECD y OCDE (2003): Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación, Madrid, MECD.

PRENDES, M.P. (2003). Aprendemos... ¿cooperando o colaborando? Las claves del método (93-128). MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (comp.): Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo. Barcelona: Paidós.

PRENDES, M.P. (2007). Internet aplicado a la Educación (205-222). En CABERO, J. (coord.). Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Madrid: Mc GrawHill.

PRENDES, M.P. Y CASTAÑEDA, L.J. (2006) [FORMAL, NON FORMAL AND INFORMAL COLLABORATION: Relationship Models for the New Media](#). En Méndez-Vilas, A., Solano Martin, A. Mesa González, J. y Mesa González, J.A. (2006) Current Developments in Technology-Assisted Education. Badajoz: Formatex. ISBN: 84-690-2471-X

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Consultado el 18 de enero de 2010]

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf> [Consultado el 18 de enero de 2010]

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf> [Consultado el 18 de enero de 2010]

SOLANO FERNÁNDEZ, I.M. (2004). La videoconferencia como recurso didáctico en la enseñanza superior. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia

SOLANO FERNÁNDEZ, I.M. Y GUTIERREZ PORLÁN, I. (2007). Herramientas para la colaboración en la enseñanza superior. En Prendes, M.P. (Dir). Herramientas telemáticas para la enseñanza universitaria en el marco del espacio europeo de educación superior. Curso de Formación 2007. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia. Cd-Rom. ISBN: 978-84-611-7947-3.

SOLANO, I.M. Y LÓPEZ, P. (2007). Integrando el software social en Educación infantil y Primaria: valoración, orientaciones y propuestas. En actas del Congreso EDutec 2007. <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/252.doc> [Consultado el 18 de enero de 2010]

SOLANO, I.M. (2010). Las TIC para la enseñanza en el aula de Educación Secundaria. http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/10603/1/TIC_Secundaria_recursos%20y%20experiencias.pdf [Consultado el 21 de febrero de 2010]

TAPSCOTT, D. (2009). Grow up digital. How the net generation is changing the world. Estados Unidos: McGraw-Hill.

- VAN WEERT, T. J. & PILOT, A. (2003). Task-Based Team Learning with ICT, Design and Development of New Learning. Education and Information Technologies, 8, 2. 195-214.
- VAN WEERT, T. (2001). Co-operative ICT supported learning. A practical approach to design. http://subs.emis.de/LNI/Proceedings/Proceedings08/Co-operICT-supLear_4.pdf [Consultado el 18 de enero de 2010]
- WILLIS, D. & WILLIS, J. (2007). Doing Task-based Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- VIVANCOS, J. (2008). Tratamiento de la Información y Competencia digital. Madrid: Alianza editorial.
- Van Ek, J. y Trim, J. L. M. (1984). Across the Threshold: Readings from the Modern Languages Project of the Council of Europ., Oxford: Pergamon.
- Vigotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L.S. (1982). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal.
- WOO, Y. HERRINGTON, J. AGOSTINHO, S. Y REEVES, T.C. (2007). Implementing Authentic Tasks in Web-Based Learning Environments. Educause Quartely, 3. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0735.pdf> [Consultado el 21 de febrero de 2010]
- ZELDMAN, J. (2006). Web 3.0. <http://www.alistapart.com/articles/web3point0/> [Consultado el 18 de enero de 2010]

Anexos
