

CUCC INNOVA'15

I Jornadas de experiencias educativas
innovadoras en el Centro Universitario
Cardenal Cisneros

Raquel Fernández
Alfredo Palacios
(Coords.)

Sumario

	05		32
Prólogo		Diseño de una herramienta para la co-evaluación de la docencia universitaria en el CUCC desde el enfoque CLIL	
	08	Jesús Aguado Molina, Josué Llull Peñalba, Alfredo Palacios Garrido	
Tranformando la educación en los Grados universitarios: tres experiencias de tertulias dialógicas			39
Mercedes Foncillas Beamonte , Cristina Laorden Gutiérrez, Isabel Silva Lorente		Formación continua para la formación de profesores de Centros Maristas. Aprendizaje cooperativo	
	13	Benjamín Castro Martín, Inmaculada Maíllo Urones, Eva Peñafiel Pedrosa, Carmen Prado Novoa	
Inteligencia emocional. Propuesta formativa para estudiantes universitarios			44
Juan José Rabanal Cabrerizo, Eva Peñafiel Pedrosa		Revista de Estudiantes Digital RED 4.0. Una herramienta para la adquisición de competencias transversales en los estudios de Grado	
	21	Mª Dolores López Carrillo y Omar de la Cruz Vicente	
El trabajo en grupo de los docentes: creación del Grupo de Innovación en Educación Infantil del Centro Universitario Cardenal Cisneros			49
Samuel Cano, Alfredo Palacios, Eva Peñafiel, Concepción Pérez, Carmen Prado, Susana Toboso y Natividad Viñuales		Developing Key Competences for Life Long Learning with Telecollaboration	
	25	Soraya García Esteban	
Aprendizaje basado en problemas. Una experiencia interdisciplinar en el Grado en Educación Infantil			54
Cristina Laorden Gutiérrez, Eva Peñafiel Pedrosa, Carmen Prado Novoa, Cristina Serrano García, Ana Sofía Urraca López		Mindfulness educativo. Un camino desde el hacer al ser	
	29	David Gamella	
Cambio en la forma de hacer exámenes finales en el CUCC partiendo de la estrategia de Renovación de la Enseñanza Universitaria Basada en Evidencias (REUBE)			
Alfonso García Velázquez			

“No sabremos lo que podemos llegar a ser hasta que no sepamos lo que somos capaces de hacer.”

Sir Ken Robinson

Prólogo

La innovación en educación

Cuando uno piensa en las razones por las que innovamos en la sociedad nos encontramos con diferentes motivos. Por un lado, lo hacemos para ser más eficientes, como cuando en fútbol se comenzó a utilizar un spray para marcar las líneas en las que los jugadores se sitúan para tirar las faltas. También lo hacemos para ser más competitivos y atraer a un cliente o a un público concreto, como Apple y sus famosas ponencias *keynote* en donde van revelando las últimas novedades de sus productos. Otra razón poderosa por la que innovamos es para ser versátiles, en un contexto tan cambiante necesitamos crear servicios y productos que se adapten a las necesidades de cada momento, como los cochecitos de bebé, que cada vez sirven para más cosas.

Nadie duda de que muchos elementos innovadores se generan para cubrir necesidades, nuevas o instaladas en nuestras vidas desde hace tiempo. Por ejemplo, las herramientas que se han inventado para que las personas que tienen capacidades motoras diversas puedan abrocharse un botón o comer con una cuchara sin ninguna dificultad. Y cómo no, algunas de estas ideas no tienen otra razón de ser que la de divertirnos. Díganme sino qué sentido tiene una alfombra-piano para decorar el baño, o los mini-golf para los despachos.

Aunque hay razones para todos los gustos, creo que en muchas ocasiones no somos conscientes de que una innovación puede generar un cambio transcendental en la vida de muchas personas. Déjenme que les cuente un ejemplo, el de la residencia de personas mayores *Providence Mount St. Vincent* en Seattle, con más de 400 residentes, en donde han decidido instalar un centro para pre-escolares. Las personas mayores y los más pequeños conviven, juegan, hablan, sueñan, descubren el mundo juntos. Los mayores se enternecen con los más pequeños, y los pequeños aprenden a respetar y convivir con los más mayores. ¡Qué idea tan sencilla y tan fácil de llevar a cabo! ¡Cómo no se nos había ocurrido antes!

Este programa de aprendizaje intergeneracional se inició en 1991 gracias a que los trabajadores propusieron añadir la ‘alegría de los niños’ en el día a día de los mayores. El primer año tenían 12 niños inscritos, en este momento tienen 125. El proyecto está basado en la idea de que estas personas están compartiendo el ahora, sin más pretensiones. La experiencia está magníficamente contada en la película documental *Present Perfect*, de Evan Briggs.

Lo relevante de esta historia es sin lugar a dudas el gran impacto que ha causado una idea tan revolucionaria como simple. En algún momento y en algún lugar alguien tuvo la idea de juntar dos conceptos: el centro de pre-escolar, y la residencia de mayores. Alguien apostó por la idea, un equipo se puso a trabajar para llevarla a cabo, y la idea floreció en la práctica. Innovar es al fin al cabo eso: no conformarse con lo establecido y ponerse en acción, sin dejar de creer en un mundo mejor.

Desde nuestra situación de centro universitario estamos comprometidos con la educación y el desarrollo de las personas. La orientación de nuestra oferta académica, centrada en los Grados de Magisterio, Educación Social y Psicología, así como en el Máster de Atención a la Diversidad y Título de *Expert in CLIL*, hacen que tengamos el caldo de cultivo ideal para trabajar para y por los demás. El impulso lo tomamos gracias a la pedagogía marista que nos ilumina, una manera de trabajar la docencia desde la escucha y el acompañamiento, conscientes de que nuestros estudiantes van a tener un papel muy importante en la sociedad, porque cada gota de agua es en sí misma un océano.

Conocedores de esta necesidad de caminar y compartir, y después de meses de preparación, el 23 de junio de 2015 lanzamos el I Encuentro CUCC innova con la intención de generar un foro de comunicación entre el profesorado del centro que nos permitiera conocer experiencias de aula, proyectos, inquietudes y perspectivas. Este primer Encuentro nos ofreció la oportunidad de escucharnos con tranquilidad, sin las prisas del día a día, y de observar nuestro Proyecto de Innovación desde otra perspectiva, más cercana y humana, favoreciendo el debate y las sinergias.

Fruto de las contribuciones de ese día recogemos en este volumen artículos referidos a nuestro trabajo a pie de aula. Se mencionan proyectos globales, como el que está poniendo en práctica el profesorado que forma parte del grupo Reggio Emilia. También se subrayan metodologías y estrategias metodológicas que se están desarrollando en todos los grados, como las tertulias dialógicas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, el trabajo con la inteligencia emocional o el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (inglés) (CLIL).

También hubo lugar para la presentación de herramientas y recursos, como la rúbrica de co-evaluación docente creada por el equipo de enseñanza bilingüe a través del enfoque CLIL, o la evaluación basada en evidencias. No nos olvidamos del lanzamiento de la Revista RED 4.0, que integra el trabajo de profesorado y estudiantes dando difusión a trabajos de interés para la comunidad educativa y científica. Por último, trabajamos en nuestra interioridad y nuestra capacidad de atención plena con la sesión de *Mindfulness*, que enlazó de manera misteriosa y totalmente fortuita con esa idea de 'presente perfecto' de la que hablaba al comienzo de esta introducción.

Quisiera dar las gracias a toda la Comunidad Educativa Cardenal Cisneros, por su implicación y apoyo al proyecto, y muy especialmente a los miembros del comité organizador, que también se han implicado en la publicación de este volumen: Alfredo Palacios, Ana Sofía Urraca, Benjamín Castro, Josué Llull, y Maripaz Segura.

Raquel Fernández Fernández

Subdirectora de Innovación Educativa e Investigación del Centro Universitario Cardenal Cisneros

Alcalá de Henares, mayo de 2016



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Transformando la educación en los Grados universitarios

Tres experiencias de tertulias dialógicas

1. Justificación

Con esta comunicación se plantea reflexionar sobre las tertulias dialógicas, como actuación de éxito en el aprendizaje, a partir de su puesta en práctica en el Centro Universitario Cardenal Cisneros. Se presentan tres experiencias llevadas a cabo en el curso 2014-15, dos de ellas en asignaturas pertenecientes al Grado de Educación Social, en primer y tercer curso, y la tercera en una asignatura del Grado de Psicología, en el primer curso.

El aprendizaje dialógico en general, y las tertulias dialógicas en particular, tienen un gran potencial en diversos momentos de la vida educativa. Se ha comprobado su éxito en personas adultas, en la formación del profesorado, en la formación continua, en los centros de infantil, primaria y secundaria, partiendo de la inclusión del alumnado más vulnerable y ofreciéndole posibilidades de éxito y aprendizaje. Diferentes autores han demostrado, también, el aumento de la motivación y el diálogo entre el alumnado.

En estos momentos de explosión educativa, donde los diferentes centros y profesionales nos hemos dado cuenta de que es necesario cambiar nuestros procesos de enseñanza y centrarnos más en los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado, tengan la edad y el nivel académico que tengan, pensamos que puede ser interesante esta práctica en diferentes momentos de su recorrido universitario.

El aprendizaje dialógico, base teórica de las tertulias, incorpora la presencia de los 7 principios del aprendizaje señalados por Flecha en su libro *Compartiendo Palabras* (1997) y que son: *Diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias*, pues nos sabemos iguales y diferentes.

Estos principios aportan a la pedagogía crítica los elementos educativos que promueven la superación de desigualdades sociales y la transformación social. Valores fundamentales a enseñar y transmitir a los futuros profesionales que se ocuparán de "personas" en cualquiera de sus facetas, escolares, sociales o psicológicas (Duque y Prieto, 2009).

El diálogo que se produce en esta práctica se aleja de la autoridad, de la verticalidad protagonista en la relación profesorado-alumnado. Esto suscita interés y curiosidad, lo que provoca indagación y preguntas, sin ella no hay actividad gnoseológica, expresión concreta de nuestra posibilidad de conocer (Freire, 1997).

Hay experiencias en la universidad en el uso de esta práctica. En el Grado de Educación Social, Foncillas y Laorden (2014) llevaron a cabo una experiencia que permitió evidenciar que es una práctica que favorece al alumnado al modificar su forma de entender el aprendizaje. Experimentaron que se aprende compartiendo, reflexionando a través del diálogo igualitario.

Otra experiencia es la presentada por Chocarro de Luis (2013) en el Grado de Educación Primaria en la Universidad de la Rioja. Se llevó a cabo en colaboración con un colegio de Logroño. Esta autora señala que el profesorado de este grado debe tener un doble reto: impartir la asignatura y ser ejemplo de la futura labor profesional de sus estudiantes. Resultan especialmente interesantes experiencias donde trabajan juntos los centros escolares y la universidad, como en la experiencia realizada en el CEIP Miguel Hernández de Castro Urdiales con la Universidad de Cantabria (Álvarez, González y Larriaga, 2012), tras solicitar el centro educativo su ayuda ante su preocupación por los bajos resultados, dinámicas disruptivas y un porcentaje importante de desfase curricular de una parte de su alumnado.

En formación permanente del profesorado destacamos la experiencia presentada por Fernández González, Garvín Fernández y González Manzanero (2012), en la que se han utilizado fuentes originales relevantes desde la pedagogía crítica y comunicativa para construir, entre todos, el conocimiento y acercar la relación, que señalan imprescindible, entre la teoría y la práctica. Señalan que les ha llevado a una visión más global y crítica sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje. A través de las interacciones expresan sus dificultades tratando de buscar soluciones colectivas según lo leído y aprendido.

2. Objetivos

En el desarrollo de esta propuesta metodológica se plantean los siguientes objetivos:

1. Conocer el impacto de esta práctica educativa de éxito en los Grados universitarios de Educación Social y de Psicología del CUCC.
2. Aportar a la comunidad científica datos sobre el impacto de esta metodología en el proceso de aprendizaje del alumnado, alejándonos de las metodologías tradicionales que dan poco peso al protagonismo de los estudiantes.
3. Transmitir una experiencia al alumnado, desde un punto de vista vivencial, que les permita desarrollar esta metodología en su futuro profesional.

3. Desarrollo de la experiencia.

En el desarrollo de esta experiencia metodológica han estado implicadas, en el Grado de Educación Social, las áreas de acción socioeducativa y de sociología y las asignaturas de Educación de Personas Adultas, Medio Escolar (en tercer curso) y Sociología (en primer curso). En el Grado de Psicología ha estado implicada la materia de procesos psicológicos, a través de la asignatura de Psicología del Aprendizaje (en primer curso).

Cuando se coordinen dos asignaturas, como ha sido en esta experiencia el caso de 3º del Grado de Educación Social, conviene tener presente una visión del título de Grado lo más amplia posible y tener en cuenta los criterios basados en el conocimiento de la disciplina concreta.

Por otro lado, la metodología seguida se basa en los siete principios que guían las tertulias literarias dialógicas (Flecha, 1997) y que ya han sido comentados:

- **Diálogo igualitario.** El diálogo se realizará desde una concepción horizontal de todos sus integrantes, algo necesario para que todos aprendan de todos, para que el aprendizaje se enriquezca.
- **Inteligencia cultural.** Los distintos planteamientos y posiciones favorecen el aprendizaje en este contexto universitario.
- **Transformación.** El diálogo igualitario no solo transforma las relaciones entre todos los integrantes de la tertulia, sino que contribuye a modificar las relaciones con su entorno.
- **Dimensión instrumental.** El diálogo y la reflexión favorecen el logro de las competencias genéricas y específicas.
- **Creación de sentido.** Las interacciones que se producen en las tertulias ayudan a establecer el sentido de su formación.
- **Solidaridad.** El perfil profesional del alumnado del Grado de Educación Social se dirige, entre otros aspectos, hacia la solidaridad con los distintos colectivos con los que interactuará, siempre desde la igualdad.
- **Igualdad de diferencias.** Comprender que todos somos iguales respetando las características de cada uno de nosotros es fundamental ante la sociedad diversificada en la que vivimos e intervenimos como profesionales.

En el desarrollo de las tertulias dialógicas, la experiencia se realiza en grupos pequeños con las lecturas seleccionadas por el profesorado:

1. Durante el primer cuatrimestre, de septiembre a diciembre, con la lectura de *Carta a una maestra* (1970) de los alumnos de la Escuela Barbiana y *A la sombra de este árbol* (1997), de Paulo Freire, con el alumnado de 3º del Grado de Educación Social.
2. Durante el segundo cuatrimestre, de enero a mayo, con la lectura de *Educación y sociología* (1922) de Emile Durkheim, con el alumnado de 1º del Grado de Educación Social.
3. Durante el segundo cuatrimestre, de enero a mayo, con la lectura de *Walden Dos* (1948) de B.F. Skinner, con el alumnado de 1º del Grado de Psicología.

En esta experiencia hay un aspecto de fondo importante a tener en cuenta: la necesidad de romper con el esquema tradicional de las clases, en las que el profesor traslada conocimientos a los alumnos. Desde nuestra experiencia, estamos convencidas de que la parte expositiva de la asignatura debe ocupar una pequeña proporción de las horas de clase, dejando cada vez más espacio a metodologías que ponen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La realización de las tertulias dialógicas se ha llevado a cabo en horas destinadas a los seminarios de cada asignatura. Previo al primer seminario se dedicó una hora de clase para establecer las normas de participación en el seminario. Se explicó al alumnado las bases y principios del aprendizaje dialógico, el contexto más amplio en el que surgen en las comunidades de aprendizaje, y se les indicó las tareas a realizar a lo largo del cuatrimestre:

- Leer los capítulos acordados antes de cada sesión de seminario.
- Participar en la tertulia dialógica.

En el caso de Psicología además:

- Entregar a final de curso una breve reflexión de 2-3 páginas sobre el libro.

A partir de aquí, se invitó a los alumnos a proponer normas para el buen funcionamiento del seminario. Tras la discusión, se acordaron las siguientes:

- Puntualidad: se cerrará la puerta una vez que comience la tertulia dialógica.
- Escucha activa y respeto a las ideas del otro.
- Traer leídos los capítulos acordados y dos párrafos subrayados para poder compartir con el grupo.
- Respetar el turno de palabra.
- Participar.

En la primera tertulia dialógica, las profesoras tomaron el papel de moderadoras. Se inició la sesión invitando a participar a aquel que quisiera. Las intervenciones realizadas por parte de las moderadoras fueron encaminadas a cambiar de tema cuando el tiempo lo requiriera, y a dar voz a todas las personas del grupo, evitando que algunos/as alumnos/as coparan la mayoría de las aportaciones. En las siguientes tertulias, el papel de moderador pasó al alumnado, y las profesoras se integraron en el grupo como unas tertulianas más.

4. Evaluación

En la evaluación distinguimos entre la evaluación de la experiencia y la evaluación llevada a cabo dentro de las asignaturas.

Con respecto a la primera, el alumnado ha participado muy activamente, se realizaron muchas intervenciones y se generaron debates muy interesantes que impulsaron el aprendizaje entre todos. Lo curioso es que en cada uno de los grupos de seminario las opiniones y los temas debatidos fueron muy diferentes, lo que indica que cada colectivo genera sus propias ideas, no hay un guión predefinido que todos deban seguir, sino que hay libertad para que el grupo conduzca por donde quiera el debate.

En cuanto a la segunda cuestión relativa a cómo evaluar este tipo de experiencias dentro de cada asignatura, se considera que es uno de los aspectos clave; es importante darle un peso, pero si se pretende que el alumnado participe con libertad y que el papel del profesorado sea el de uno más, no se puede dar un valor numérico a las aportaciones que realiza el alumnado en la tertulia dialógica, porque todas ellas son válidas, todas aportan conocimiento y favorecen el aprendizaje.

Al evaluar la experiencia, se ha detectado que las tertulias dialógicas permiten contribuir a las competencias generales y específicas de las titulaciones implicadas:

1. Ser capaz de reunir e interpretar datos relevantes relativos al comportamiento humano, individual y social, y al contexto en el que se produce, para emitir juicios fundamentados sobre problemas de índole social, científica o ética en el ámbito psicológico.

2. Ser capaz de transmitir información, ideas, problemas y soluciones sobre cuestiones relativas al comportamiento humano, a un público tanto especializado como no especializado.
3. Desarrollar compromiso ético en la práctica profesional.
4. Aplicar los aprendizajes a la práctica.
5. Desarrollar una comunicación correcta oral y escrita.
6. Identificar y emitir juicios razonados para mejorar la práctica profesional.
7. Aplicar metodologías específicas a la acción educativa.

El alumnado contestó un cuestionario sobre su percepción de la experiencia. Los resultados muestran que la totalidad de los grupos recogen la importancia de conocer esta metodología como necesaria para su práctica profesional.

En cuanto a lo que les ha aportado la lectura de los libros propuestos:

Carta a una maestra y A la sombra de este árbol. El alumnado considera que su lectura les ha aportado la creencia de que la educación es un arma poderosa que facilita el cambio social, y también considera que el libro relaciona distintos elementos de la educación con la sociedad actual.

Educación y sociología. El alumnado manifiesta que el libro leído ha contribuido a la idea de la educación como un arma muy poderosa de cambio en la sociedad.

Walden Dos les ha ayudado a conocer aplicaciones prácticas del conductismo y a reflexionar sobre aspectos como la educación, la política o la familia.

Su primera sorpresa era que textos escritos a principios del S. XX o en los años 60, hoy en día, en 2015, estaban totalmente de actualidad.

5. Conclusiones

La experiencia, sin duda, ha sido muy gratificante tanto para las profesoras implicadas como para el alumnado. Al principio se sentían extrañados, el simple hecho de mover las mesas y sentarse en círculo ya supone un cambio de posiciones, el círculo nos hace sentirnos iguales, y esto es fundamental. Las opiniones de unos alumnos no son más importantes que las de otros, y la opinión del profesor tampoco lo es. También para el profesorado es complicado sacudirse ese papel tradicional y pasar a levantar la mano como lo haría cualquier alumno o no intervenir en exceso para dejar espacio a todos.

En cuanto a los objetivos establecidos, esta práctica educativa favorece el logro de la mayor parte de las competencias genéricas y específicas establecidas y así se recoge en los datos de percepción obtenidos con el cuestionario realizado. Además esta metodología fomenta entre el alumnado su interés por desarrollar metodologías de aprendizaje que se alejan de lo tradicional, y la totalidad del alumnado considera que el conocimiento de esta metodología es necesario para su vida profesional. El alumno se siente en el espacio de las tertulias dialógicas, como señalábamos anteriormente, en una situación de igualdad con respecto a todos sus integrantes.

Como en otros trabajos ya publicados (Foncillas y Laorden, 2014; Ferrada y Flecha, 2008) parece que lo más importante es la experiencia en sí misma, poder reflexionar y comentar temas educativos entre compañeros que hace transferir lo vivido en el aula a la vida personal y social y viceversa. También supone acercarnos a un diálogo igualitario, lo que posibilita la conciencia crítica de los participantes, profesoras y estudiantes.

Nuestra propuesta es seguir con el desarrollo de esta práctica educativa de éxito, de la que estamos convencidas de los efectos positivos para la actividad universitaria.

6. Referencias

- Álvarez, C., Fernández, E. y Osoro, J.M. (2012). *Educational transforming and teacher trainging*. Coímbra: ATEE.
- Álvarez Álvarez, C., González Cotado, L. y Larriaga Iturriaga, A (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias. Una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. V *Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*, Santander, 27, 28.
- Chocarro de Luis, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 18, 219-229.
- Duque, E. y Prieto, O. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista electrónica Teoría de la Educación*. 10(3)7-30.
- Fernández González, S., Garvín Fernández, R. y González Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: con el libro en la mano. *REIFOP*, 15 (4) 113-118.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde la experiencia de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 41-61.
- Fitch, F. (2003). Inclusion, exclusion and ideology: Special education students' changing sense of self, *Urban Review*, vol 35, 3.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Foncillas, M. y Laorden, C. (2014). Tertulias dialógicas en Educación Social. Transformando el Aprendizaje. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 244-268.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.

Juan José Rabanal Cabrerizo, Eva Peñafiel Pedrosa

Inteligencia Emocional

Propuesta formativa para estudiantes universitarios

1. Introducción

Con esta comunicación se ha querido presentar la experiencia de un curso formativo sobre inteligencia emocional, de 30 horas de duración, desarrollado en el Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC). Dicha formación ha sido impartida ya en cuatro ocasiones entre los años 2011 y 2015, a un total de 93 docentes, psicólogos y educadores sociales en formación de este centro universitario. El gran interés que ha despertado entre los estudiantes y la valoración que hacen acerca de la influencia positiva que esta experiencia ha supuesto en sus vidas, nos lleva a mantener esta oferta formativa y continuar investigando y seguir desarrollándonos en esta línea.

El objetivo general de esta acción formativa es “desarrollar, de manera explícita, la Inteligencia Emocional de los participantes y promover la adquisición de competencias socio-emocionales”.

Dicho curso es una apuesta consciente del equipo de formadores implicados ante la necesidad de desarrollar dichas competencias en los futuros docentes, educadores sociales y/o psicólogos con el fin de promover su bienestar y futuro rendimiento laboral, así como el de sus futuros destinatarios y/o alumnos.

2. Fundamentación

La UNESCO, publicó en 1996 el “Informe Delors” explicando los cuatro pilares de la educación, en clara referencia al mundo emocional, en los que fundamenta la educación del siglo XXI:

- *Aprender a conocer*, lo que supone, además, *aprender a aprender*, utilizando métodos que favorezcan el placer de comprender y descubrir. Es decir, factores emocionales unidos al aprendizaje que lo potencian y lo hacen estimulante.
- *Aprender a hacer*, lo que implica adquirir, no sólo una cualificación profesional, sino, además, una serie de competencias personales que capaciten al individuo a hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo, tomar decisiones, crear sinergias... competencias éstas que forman parte de la I.E.
- *Aprender a convivir*, uno de los grandes retos de este siglo, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las distintas formas de interdependencia, en clara alusión y referencia a las competencias propias de la inteligencia emocional como son el autoconocimiento, la empatía y la destreza social.
- *Aprender a ser*, referido al máximo desarrollo posible que cada persona pueda alcanzar y le posibilite de estar en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Esta referencia a la educación integral, por sí sola, justificaría la necesidad de educar con inteligencia emocional.

El informe destaca asimismo el papel de las emociones haciendo hincapié en la necesidad de educar la dimensión emocional del ser humano junto a su dimensión cognitiva, tarea en la que se ha centrado tradicionalmente el entorno educativo.

Los cambios de la enseñanza producidos en las últimas décadas han tomado relevancia gracias al enfoque educativo basado en competencias centradas en el desarrollo integral del alumno. Concretamente estas competencias destacan la interacción entre la persona y el ambiente, dan relevancia al aprendizaje y al desarrollo, y destacan las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.8)

A día de hoy la importancia de la dimensión afectiva en los proceso de aprendizaje es algo incuestionable como así lo ha demostrado la investigación. Dominar las competencias emocionales favorece diferentes aspectos entre los que destacan el proceso de aprendizaje, la solución de problemas, las relaciones interpersonales, etc. (Bisquerra y Pérez,

2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Suberbiola-Ovejas, 2012). Y potencia una mejor adaptación al contexto favoreciendo, con mayores probabilidades de éxito, el afrontamiento de las diferentes circunstancias de la vida. Vida que demanda una educación que prepare para la vida y atienda inexorablemente el desarrollo emocional evitando, como nos indica (Álvarez-González, 2011) el analfabetismo emocional manifestado en sus diferentes versiones: conflicto, violencia, ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, pensamientos autodestructivos, anorexia, suicidios, etc.

En relación a la educación superior, desde el punto de vista del ingreso en la universidad, se identifican cambios que necesitan de adaptación, transformación y reorganización personal, familiar y social (Chabot y chabot, 2009) que pueden ser oportunamente abordados desde el desarrollo e interacción de competencias interpersonales e intrapersonales (Gaeta y López, 2013). Y desde el punto de vista de la educación de competencias del maestro, educador social y psicólogo destaca por, en primer lugar, la necesidad de enfrentarse con Inteligencia Emocional las funciones y tareas propias de su profesión y, en segundo lugar, la necesidad de educar las competencias emocionales del alumnado y/o destinatario de su intervención.

De acuerdo con las investigaciones relevantes sobre competencias emocionales, concretamente la capacidad de comprensión y regulación emocional, estas se consideran predictoras de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales cotidianos y se relacionan con mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000). Así como los estudios de Mearns y Cain (2003) demuestran cómo el profesorado con altas expectativas de regulación de sus emociones negativas utiliza más estrategias de afrontamiento.

Por otro lado, destacamos la importancia del profesorado al actuar como modelo de comportamiento, siendo la infancia y la juventud las etapas más relevantes, valorándose especialmente la influencia que tienen sus respuestas cotidianas en el ejercicio de su desempeño profesional. Pérez-Escoda y Filella (2013) destacan la influencia de la gestión emocional en la prevención del estrés y en la mejora de la convivencia entre todos los grupos que componen el sistema educativo (alumnos, familia, docentes, autoridades y comunidad), identificándose dicha influencia en los estudios de Bar-On y Parker (2000), Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006) y Saarni (2000), entre otros.

Por todo ello, entendemos oportuno y necesario promover desde la universidad acciones formativas que aborden aspectos socio-emocionales de manera vivencial y práctica. A su vez, identificamos que estos mismos futuros maestros, educadores y/o psicólogos una motivación alta y creciente por dotar a sus futuros alumnos o destinatarios de habilidades sociales y emocionales.

3. Propuesta formativa

3.1 Características generales de la formación

Nombre de la actividad: Curso de Inteligencia Emocional "Emoción - Acción" Programa de aprendizaje socioemocional para alumnos de la C.U.C.C

Titulación de los alumnos que admite: Grados de Magisterio (Educación infantil y Primaria) Educación Social y Psicología

Nº de plazas: Entre 20 y 25 alumnos

Carácter: Formación Transversal

Créditos otorgados: 1,5 ETCS Transversales

3.2 Objetivos

Con este curso nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Propiciar núcleos de intereses comunes entre maestros/ educadores/ psicólogos y sus destinatarios con la intención de educar/ intervenir de una manera relevante y de calidad.

2. Desarrollar personas emocionalmente saludables, positivas ante la vida, capaces de expresar y controlar sus emociones, empáticas, con capacidad y autonomía para tomar las decisiones correctas y capaces de enfrentarse a las dificultades, problemas o conflictos que, sin duda, se les presentarán a lo largo de la vida.
3. Generar en los alumnos universitarios un espíritu crítico mucho más tolerante y más apto para enfrentarse a todo tipo de situaciones.
4. Promover la gestión socio-emocional positiva en ámbitos como los problemas sociales y de conducta relacionados con la educación / intervención:
 - Propiciar la disminución de los conflictos entre los alumnos ("bullying" o acoso escolar).
 - Intervenir sobre la motivación y centros de interés (fracaso escolar).
 - Desarrollar habilidades sociales en los alumnos (problemas de inadaptación y relación).
 - Aceptar los conflictos como una oportunidad para el desarrollo (desequilibrios emocionales).
 - Potencia el desarrollo de comportamientos saludables (excesos por presión de grupo).

3.3 Contenidos

Los contenidos se han estructurado siguiendo del Modelo Pentagonal de Bisquerra (2009) que establece cinco competencias socioemocionales básicas, tal y como se muestran en la siguiente figura.

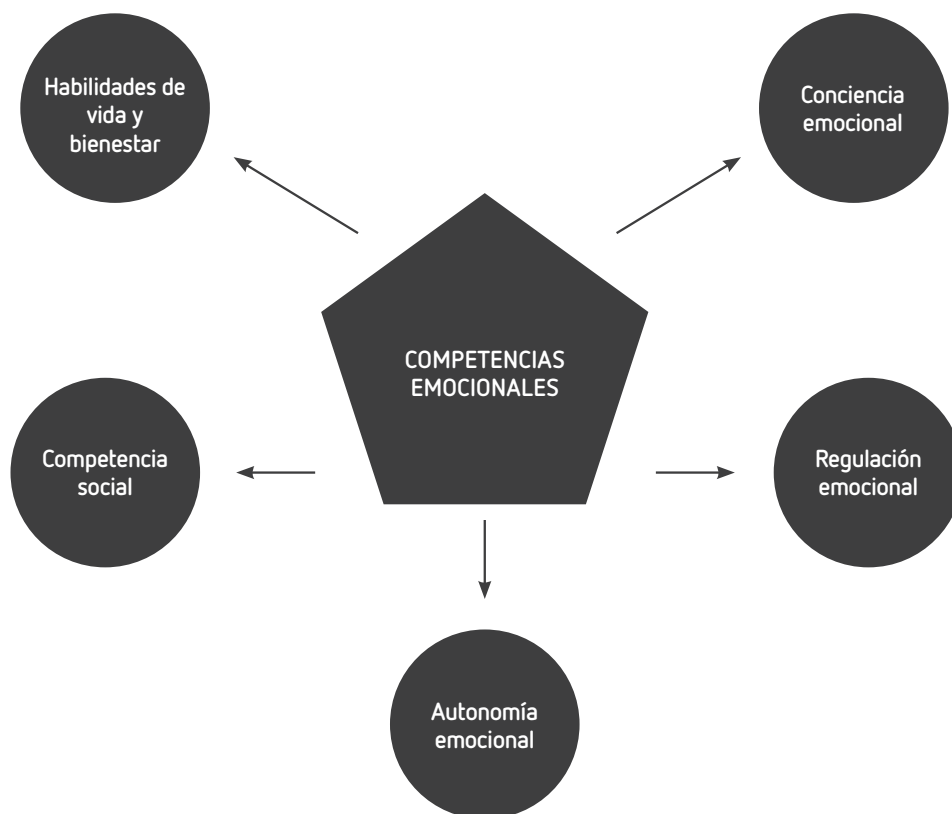


Figura 1. Modelo pentagonal de competencias socioemocional (Bisquerra y Pérez, 2007)

Los temas abordados en cada uno de los bloques, así como el tiempo de dedicación de cada uno de ellos se recogen en la siguiente tabla:

PARTE/BLOQUES	TEMAS	Total horas
Introducción: Contextualización de la I.E.	Bases conceptuales, origen y alcance de la I.E.	1 Horas
Bloque I: Conciencia emocional	1.1. Toma de conciencia de las propias emociones 1.2. Dar nombre a las propias emociones. 1.3. Comprensión de las emociones de los demás (comunicación verbal y no verbal).	3 Horas
Bloque II: Regulación emocional	2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento 2.2. Expresión emocional 2.3. Capacidad para la regulación emocional 2.4. Habilidades de afrontamiento 2.5. Competencia para auto-generar emociones positivas	4 Horas
Bloque III: Autonomía personal (autogestión)	3.1. Autoestima 3.2. Automotivación 3.3. Actitud positiva 3.4. Responsabilidad 3.5. Análisis crítico de normas sociales 3.6. Buscar ayuda y recursos 3.7. Auto-eficacia emocional	4 Horas
Bloque IV: Inteligencia interpersonal	4.1. Dominar las habilidades sociales básicas 4.2. Respeto por los demás 4.3. Comunicación receptiva 4.4. Comunicación expresiva. 4.5. Compartir emociones 4.6. Comportamiento pro-social y cooperación 4.7. Asertividad	4 Horas
Bloque V: Habilidades de vida y bienestar	5.1. Identificación de problemas 5.2. Fijar objetivos adaptativos 5.3. Solución de conflictos 5.4. Negociación 5.5. Bienestar subjetivo 5.6. Fluir	4 Horas

Tabla 1. Contenidos del curso "I.E.: Emoción-Acción" Curso C.U.C.C. 2014-15)

3.4 Metodología

En relación a la metodología de enseñanza-aprendizaje, todas las sesiones se han diseñado e implementado considerando los siguientes principios del aprendizaje activo adaptados a dicha acción formativa propuesta y que describen a continuación:

1. *Principio de Responsabilidad:* Los alumnos se convierten en responsables de su propio aprendizaje, que desarrolle habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, asumiendo un papel activo en la construcción del conocimiento.
2. *Principio de colaboración:* Los alumnos son partícipes en actividades que les permiten intercambiar experiencias y opiniones con sus compañeros.
3. *Principio de Reflexión-Acción:* Compromiso adquirido por los alumnos en procesos individuales y grupales de reflexión sobre lo que se hace, cómo se hace y qué resultado se logran, proponiendo acciones concretas para su mejora.
4. *Principio de Valoración y Respeto:* Los alumnos interactúan y se adaptan a su entorno, valorando y respetando a sus compañeros y a ellos mismos.
5. *Principio de Interdependencia positiva:* Preocupación sobre el aprendizaje de los compañeros y por participación e integración positiva de todos.
6. *Principio de Motivación:* Aprendizajes basados en las emociones e interés del alumno y/o del grupo.
7. *Principio del Pensamiento Crítico y Creativo:* Creación y valoración de diferentes perspectivas y puntos de vista que ayuden a desarrollar y/o resolver, de manera eficiente y positiva, situaciones personales/profesionales de uno mismo y/o de los demás.

Además, se han desarrollado procesos grupales y de espacios de aprendizaje muy interesantes:

- Se han utilizado los principios del aprendizaje cooperativo de manera constructiva y dinámica, según los cuales los participante se han implicado activamente junto con otros compañeros y la mediación del profesor/a con el fin de conseguir un objetivo común, desarrollando se propio aprendizaje ACO y siendo este aprovechado por el grupo como recurso didáctico en sí mismo e identificándose como fuente de motivación y aprendizaje.
- También se ha utilizado el Método Helicoidal, es decir, se ha multiplicado los recursos y esfuerzos de todos los agentes implicados en cada situación gracias a su participación y se ha desarrollado un proceso grupal vivo y dinámico que evoluciona con el propio grupo.
- Se ha facilitado e incentivado la toma de iniciativas de manera crítica, creativa y colectiva, de forma que los alumnos no solo han aprendido a realizar una tarea sino que han sido los propios universitarios los que han generado y provocado sus propios conocimientos.
- Por otro lado, Se ha creado un espacio de acción-emoción con parámetros coeducativos, tolerantes y críticos en todo momento, fomentando el diálogo y la asertividad, con actividades y dinámicas en las que se ha colaborado en la toma de decisiones y se ha apoyado la iniciativa y la creatividad.
- Se ha fomentado la participación de todos desde el primer momento.
- Por último, se ha utilizado el aspecto lúdico, no solo como medio o factor motivador de cara al grupo, sino como fin. Y es que sin duda, la propia vivencia de este proceso ha sido el factor más importante del mismo.

3.5 Evaluación

La evaluación ha sido continua y formativa, permitiendo así en cada momento realizar los ajustes necesarios, pudiendo adaptarnos mejor a las características, intereses y necesidades de los alumnos.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, la principal técnica utilizada fue la observación sistemática de cada una de las sesiones y la elaboración de un trabajo final. Se establecieron los siguientes resultados de aprendizaje que sirvieron como criterios de evaluación:

Demuestra conocer y utilizar con precisión los conceptos y los términos de la educación emocional.

Sabe explicar qué es la Inteligencia Emocional, los conocimientos que puede aportar y para qué puede utilizarlos.

- Demuestra conocer las principales habilidades intrapersonales e interpersonales, propias y ajenas, que intervienen/afectan en el proceso educativo.
- Sabe explicar y aplicar las principales habilidades didácticas para una correcta educación emocional.
- Demuestra conocer los principales acontecimientos del desarrollo socio-afectivo de la etapa de 0 a 6 años / de 6 a 12 años / y/o de otros grupos específicos.
- Es capaz de relacionar todas las áreas del desarrollo socio-afectivo para formar una visión global del mismo en la etapa de 0 a 6 años / de 6 a 12 años / y/o de otros grupos específicos.
- Demuestra conocer diferentes programas de educación emocional

En cuanto a la evaluación del propio curso y de los formadores, se elaboró un cuestionario que incluía ítems que debían valorar de 0 a 10 y preguntas abiertas y que los alumnos debían cumplimentar al terminar la última sesión. A continuación se muestran en la tabla los resultados de la valoración cuantitativa y cualitativa que hacen los alumnos que han cursado este curso, que como se puede observar es muy positiva:

RESULTADOS CUANTITATIVOS (0-10)	
Utilidad de los contenidos abordados en el curso	8.25
Metodología utilizada en el curso	8.10
Grado de motivación de los profesores	9.55
Claridad de la exposición	9
Nivel de asimilación y compromiso personal con los temas abordados	8,6
Infraestructura y comodidad del lugar de formación	7,9
Expectativas (El curso ha cubierto tus expectativas)	8,1
Grupo (Cómo te has sentido interactuando con los compañeros del curso)	9,25
Cumplimiento del horario y del programa	9,35
Aprendizaje (El curso me ha aportado elementos que podré incorporar cuando desempeñe mi labor profesional y/o a mi vida personal)	8,60
Continuidad (Te interesaría seguir formándote en este tema en sucesivos cursos)	9,65
Nota final del curso	9

Tabla 2. Valoración cuantitativa realizada por los alumnos del curso: "I.E.: Emoción – Acción" (Curso C.U.C.C. 2014-15)

RESULTADOS CUALITATIVOS
Lo que más te ha gustado
"Conexión grupal", "Conocer gente nueva y maravillosa", "La energía tan positiva" "Con las dinámicas aprendes mejor los contenidos", "resiliencia", "arteterapia" "Los aspectos metodológicos", "Los profesores y su implicación", "Las dinámicas" "Nos han enseñado a tomarnos la vida de otra manera para poder ser más felices" "Acercarnos a los profesores", "Motivación para el día a día" "ver la utilidad de lo aprendido" "Todo el mundo debería experimentar un curso de este tipo", "He conocido a mis compañeros de este curso más que a los compañeros de clase durante un año"
Lo que menos me ha gustado
"El poco tiempo del curso" "La parte teoría", "La práctica" "Nada"
Sugerencias. Propuestas de mejora
" Más dinámicas" "Más interacción entre nosotros" "Más tiempo para poder entrar a fondo en la materia" "Salir más a la calle" "Aplicar las herramientas y materiales facilitados" "Hacer una salida formativa con estos temas"

Tabla 3. Valoración cualitativa realizada por los alumnos del curso: "I.E.: Emoción – Acción" (Curso C.U.C.C. 2014-15)

4. Conclusiones

A partir de las valoraciones de los alumnos y los argumentos expuestos a lo largo de este documento, corroboramos que se pone de manifiesto la importancia de estas competencias (Competencias socioemocionales, habilidades interpersonales e intrapersonales y didácticas para la educación emocional del docente, educador y psicólogo) así como lo oportuno de promover acciones formativas para su adaptación a los diferentes contextos educativos /formativos en los que tengan que intervenir estos alumnos universitarios en el futuro.

La metodología utilizada en esta formación, caracterizada fundamentalmente por ser vivencial y cooperativa, ha sido aprovechada por el grupo como recurso didáctico en sí mismo y se ha identificado como fuente de motivación y aprendizaje. Por eso, consideramos que el formato del curso debe continuar.

Por último, ante los resultados obtenidos y la buena acogida, proponemos como conclusión la inclusión de manera explícita y transversal de estas competencias en la formación inicial de los alumnos del CUCC en cada uno de sus respectivos grados universitarios, siendo esta motivación el motor para continuar, mejorar y ampliar dicho curso año a año. Así mismo, se reconoce la necesidad de los propios formadores de seguir aprendiendo e investigando sobre este tema.

5. Referencias

- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The bar-on emotional quotient inventory: Youth version (EQ-i:YV) Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems, Inc.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis S.A.
- Bisquerra, R y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. (Ediciones UNESCO ed.)
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). *Emoción y formación*. In E. G. Fernández-Abascal, M. A. Jiménez & M. D. Martín (Eds.), (Vol. I, pp. 477-497). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *MSCEIT. User's manual*. Toronto: MHS.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?. Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista De Educación*, (342), 687-703.
- Pérez Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 1(16), 233-254.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence": A developmental perspective. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68 - 91). San Francisco, Ca.: Jossey- Bass.
- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis, & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 504-520-2nd edition). New York: Guilford Press.
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (Año XIV, Número especial, 1-17).

Samuel Cano, Alfredo Palacios, Eva Peñafiel, Concepción Pérez,
Carmen Prado, Susana Toboso y Natividad Viñuales

El trabajo en grupo de los docentes

Creación del Grupo de Innovación en Educación Infantil del Centro Universitario Cardenal Cisneros

1. Introducción

El interés de un grupo de profesores por la filosofía educativa de Loris Malaguzzi y los centros infantiles de Reggio Emilia, y su convencimiento de que debería estar presente en la visión que desde el Centro Universitario Cardenal Cisneros se transmitiese de la educación infantil, dio lugar a la creación del Grupo de Innovación en Educación Infantil en el curso 2014-2015. El objetivo principal del grupo es aportar a nuestro alumnado una manera de entender la etapa centrada en el niño como protagonista de su aprendizaje, y que le proporcione una alternativa a la enseñanza tradicional.

Todo aquel que está inmerso en Educación Infantil, en algún momento de su trayectoria ha oído hablar de Loris Malaguzzi y las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. La filosofía educativa de Malaguzzi (Hoyuelos, 2001; Malaguzzi, 2001) se ha extendido por todo el mundo y ha impregnado aquellos países en los que hay inquietud por el desarrollo y la educación de los más pequeños. Por eso no es difícil encontrarnos centros educativos en cualquiera de los continentes que de un modo u otro intentan aplicar sus principios. En España las experiencias aún son escasas, pero las hay que llevan algún tiempo funcionando con éxito en Pamplona, en Barcelona, en Madrid, etc. (Hoyuelos 2009).

Pero ¿qué es Reggio Emilia? Reggio Emilia es una ciudad caracterizada por una vocación educativa que tiene una historia. Esta se inicia tras la Segunda Guerra Mundial en un momento de reflexión y de reconstrucción de la ciudad tras el desastre, cuando se pone en marcha la construcción de un centro educativo para los más pequeños. Así, se crea en 1963 la primera escuela de la infancia. Las mujeres fueron un elemento impulsor muy importante en un movimiento cultural que propone al niño como sujeto histórico y social. En este contexto, y bajo la inspiración de Loris Malaguzzi, surge una cultura de la infancia que reivindica una Pedagogía no académica, una Pedagogía de la infancia centrada en el niño como portador de saberes, como creador de significados y, en definitiva, de cultura.

Malaguzzi, inspirado en las ideas de Piaget, pero superando aquellos planteamientos que ponen limitaciones al niño, investiga su mundo, su conocimiento y su capacidad de creación y expresión a través de lo que llama "los cien lenguajes del niño" (Malaguzzi, 2005), las cien formas de expresar sus ideas, sus sensaciones y conocimientos. En este proceso se encuentra con la *Gramática de la Fantasía* de Giani Rodari, en un momento de crecimiento de la ciudad y de los centros de atención a la infancia.

La idea directriz es la concepción de la educación como bien común, la educación como un derecho del niño y una responsabilidad de la comunidad. Mientras la ciudad experimenta un crecimiento demográfico, los nidos (0-3) y las escuelas de la infancia (3-6) se multiplican, llegando en la actualidad a 80 servicios educativos, gran parte de ellos funcionando como cooperativas.

En todo este proceso se da un diálogo continuo y fructífero entre las escuelas y la ciudad de Reggio, que ofrece una gran variedad de experiencias a los niños en parques, bibliotecas, teatros, espacios abiertos... en los que el niño no es solo el destinatario, sino el verdadero constructor de relaciones y significados.

Las escuelas de Reggio Emilia no son solamente transmisoras de cultura; en el proceso educativo los propios niños son creadores de conocimiento, son ellos los artistas. Para ello, son fundamentales los talleres anexos a las aulas y los talleristas, que estimulan la imaginación, la reflexión y la creatividad. Los maestros están en constante observación y recogida de información del proceso creativo documentando e interpretando lo que hacen sus alumnos. Se trata de investigar cómo el niño adquiere el conocimiento, lo procesa y lo organiza, cómo resuelve los problemas que el medio le plantea, cómo expresa a través de los diferentes lenguajes su visión de la realidad. El proceso educativo se recoge en tres momentos fundamentales: observación, interpretación y documentación, en un medio rico en estímulos en el que la naturaleza juega un papel fundamental. Los significados que el niño construye tienen que ver con el arte, la ciencia y, en definitiva, con los cien lenguajes que pone en juego.

La aportación fundamental que estos centros han hecho a la educación infantil se va a dar a conocer en los años 80 a través de una exposición itinerante que recorrió el mundo con el sugerente título de "El ojo salta el muro" (Malaguzzi, 2005).

En 1994 se creó la Fundación Reggio Children Internacional, y desde entonces la repercusión ha ido en aumento, convirtiendo la localidad de Reggio Emilia en un lugar de visita casi obligada para todo el que quiera conocer de primera mano los fundamentos de la filosofía malaguzziiana y cómo esta se está llevando a la práctica en los centros de atención y educación de la primera infancia.

2. Objetivos

En nuestro primer año de trabajo nos marcamos los siguientes objetivos:

- Conocer y discutir la filosofía de Loris Malaguzzi y los centros educativos de Reggio, con el fin de mejorar y actualizar en el CUCC la formación del alumnado de Educación Infantil.
- Apoyar y difundir en el CUCC propuestas de mejora docente asociadas a la metodología reggiana.
- Iniciar una línea de investigación asociada a este tema.

3. Desarrollo

La necesidad de partir de una visión común del trabajo de Loris Malaguzzi, llevó al equipo a comenzar releando y reflexionando sobre las principales publicaciones en esta línea con el fin de formarse en la filosofía reggiana. (Malaguzzi, 2001; 2005; Hoyuelos, 2006, 2009a; Reggio Emilia, 2011, Vecchi, 2013, entre otros).

Se visitaron algunas escuelas infantiles de inspiración reggiana y se fue estableciendo contacto con otras personas con nuestras mismas inquietudes.

Conocer de primera mano Reggio Emilia y el Centro Internacional Loris Malaguzzi se consideró central, por lo que cuatro profesores del equipo participaron en las jornadas tituladas "Diálogos sobre educación. Jornadas de estudio e intercambio" (9 al 11 de abril de 2015).

El Centro Internacional Loris Malaguzzi (inaugurado en febrero de 2006) es un espacio cultural de encuentro internacional, de conocimiento y de debate. Está dedicado a la formación, el desarrollo profesional y la investigación que permite profundizar en la filosofía educativa de Reggio Emilia.

En estas jornadas pudimos conocer:

- La ciudad de Reggio Emilia y la oferta cultural que ofrece a los niños en diferentes espacios: parques, bibliotecas, teatros... en los que los niños se expresan.
- El modelo de escuelas infantiles (3-6 años), en las que pudimos observar y comprobar los siguientes aspectos:
 1. *Las escuelas infantiles han sido creadas para y por los niños.* Son escuelas en constante renovación en las que el niño construye permanentemente su concepto del mundo. Cada una de ellas es continuamente creada e imaginada por los propios niños.
 2. *El ambiente es un elemento educador de vital importancia.* Se cuida al máximo que genere bienestar, tranquilidad y un ambiente propicio para el aprendizaje; un ambiente en el que los niños puedan moverse con libertad con el apoyo de los adultos cuando es necesario (Figura 1). Se busca crear un sentimiento de pertenencia decorando las escuelas con fotografías, plantas y trabajos de los propios alumnos.
 3. *La organización de espacios está muy estudiada.* Las aulas amplias se organizan por zonas utilizando incluso los pasillos. Los niños trabajan en diferentes espacios, en pequeños grupos y de forma autónoma, aunque en todo momento dos adultos están presentes, interactuando con los diferentes grupos en un acompañamiento cercano.

4. *La documentación de lo que ocurre en el aula es prioritaria.* Los maestros-educadores llevan constantemente entre sus manos una cámara fotográfica. Uno de los principios de las escuelas reggianas es que el resultado final no es tan importante como el proceso que conduce a él. Se trata de documentar todo el proceso de aprendizaje y construcción de conocimientos. Entre las herramientas para documentar tienen:
 - Agenda: describe lo que se hace cada día ilustrado con fotos.
 - Anecdotario: describe situaciones de la vida cotidiana.
 - El encuentro de secciones: donde se recogen las actividades conjuntas que se realizan entre diversas aulas.
 - La carpeta de proyectos: recoge los pequeños proyectos que se realizan en aulas y talleres.
 - Todos estos documentos están al alcance de los componentes de la comunidad educativa, entre los que se encuentran las familias.
5. *Las casas nido o jardines de infancia (0-3 años) se caracterizan por la calidad de un ambiente pensado como espacio de relación, de experimentación y de investigación. Un ambiente confortable, colorido, con elementos naturales, pensado para la interacción, el encuentro y el diálogo. Sus aulas son amplias y con mucha luz. En los espacios, tanto interiores como exteriores, está muy presente la naturaleza.*
6. *El centro REMIDA (centro de reciclaje creativo, ideado en 1996) es un espacio dedicado a recoger, almacenar y procesar una curiosa variedad de materiales procedentes de empresas de la zona, que después de ser clasificados se distribuirán entre las diferentes casas nido y escuelas infantiles según las necesidades o demandas de uso de estas. El material es completamente nuevo, pero ya no es útil para las empresas que lo entregan.*
7. *La importancia de los proyectos de investigación que realizan con los talleristas.* Se presentó la experiencia o proyecto titulado "Elionáutica, viaje de descubrimiento del rayo de sol". La motivación de los niños comienza con la explicación que realiza el tallerista sobre el origen del universo y del sistema solar, para centrarse después en la vital importancia de la luz del sol para la vida. A partir de ahí se plantea el problema a los niños: ¿qué experimento podemos inventar para atrapar un rayo de sol e investigarlo? Durante la experiencia los niños construyen el sistema solar con diferentes materiales procedentes del centro REMIDA. Se documenta todo el proceso de pensamiento y de investigación de los pequeños.

4. Conclusiones

La visita a Reggio Emilia ha sido un acierto, ya que nos ha permitido descubrir de primera mano los planteamientos didácticos y organizativos de los centros.

El proyecto sobre Reggio nos ha permitido realizar una reflexión grupal muy rica sobre nuestro trabajo en la formación de profesionales de la educación infantil, que esperamos trasladar a nuestra docencia mediante la incorporación de contenidos que reflejen las metodologías innovadoras en ese ámbito y la transmisión de la idea de una nueva cultura de la infancia.

Los siguientes pasos irán encaminados, por un lado, a desarrollar cursos de formación tanto para el profesorado como para el alumnado y, por otro, a considerar de forma coordinada la inclusión de estas ideas sobre otras formas de aprender y enseñar en el programa del Grado en Educación Infantil, de forma secuenciada, en diferentes cursos y asignaturas.

Consideramos igualmente importante crear un fondo documental y de recursos sobre la filosofía reggiana y otros planteamientos afines, así como abrir líneas de investigación que consoliden el grupo de trabajo.

5. Referencias

- Hoyuelos, A. (2001). Loris Malaguzzi, pensamiento y obra pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 307, 52-57.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro
- Hoyuelos, A. (2009a). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2009b). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *CEE Participacion educativa*, 12, 171-181
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil de Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro
- Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia/Els cents llenguatges dels infants*. Barcelona: Rosa Sensat
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Reggio Emilia, E.I. (2011). *La inteligencia de construye usándola*. Madrid: Morata.

Cristina Laorden Gutiérrez, Eva Peñafiel Pedrosa,
Carmen Prado Novoa, Cristina Serrano García, Ana Sofía Urraca López

Aprendizaje basado en problemas

Una experiencia interdisciplinar en el Grado en Educación Infantil.

1. Objetivos

El trabajo descrito surge del interés de un grupo de profesoras por poner en práctica el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con el objetivo de potenciar el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes mediante el diseño de experiencias de aprendizaje que les permitan enfrentarse con éxito a problemas relevantes.

2. Fundamentación teórica

El ABP es una metodología de aprendizaje utilizada en la formación en Educación Superior, en la cual se parte de una situación problemática. Ésta permite al estudiante desarrollar hipótesis o identificar necesidades de aprendizaje que le llevan a comprender el problema y alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Adicionalmente el estudiante deberá identificar los principios aplicables a otras situaciones o problemas (Branda, 2009).

El procedimiento se basa en facilitar unos “objetivos de aprendizaje” a los estudiantes, es decir, aquellos conocimientos, habilidades, competencias que deberán adquirir a lo largo de sesiones; presentar un problema; identificar las necesidades de aprendizaje (aquello que los estudiantes deben saber para comprender el problema en relación a los objetivos de aprendizaje); buscar la información necesaria, regresar a los objetivos de aprendizaje. (Esteban, 2009, Esteban y Branda, 2008, en Esteban 2011, pp. 92-93.)

Moust, Bouhuijs y Schmidt, citados en García (2008), plantean 7 pasos para la resolución del problema (figura 1):

1. Aclarar conceptos y términos.
2. Definir el problema.
3. Analizar el problema.
4. Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones al análisis del paso anterior.
5. Formular objetivos de aprendizaje.
6. Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual.
7. Síntesis de la información recogida (pp 21).

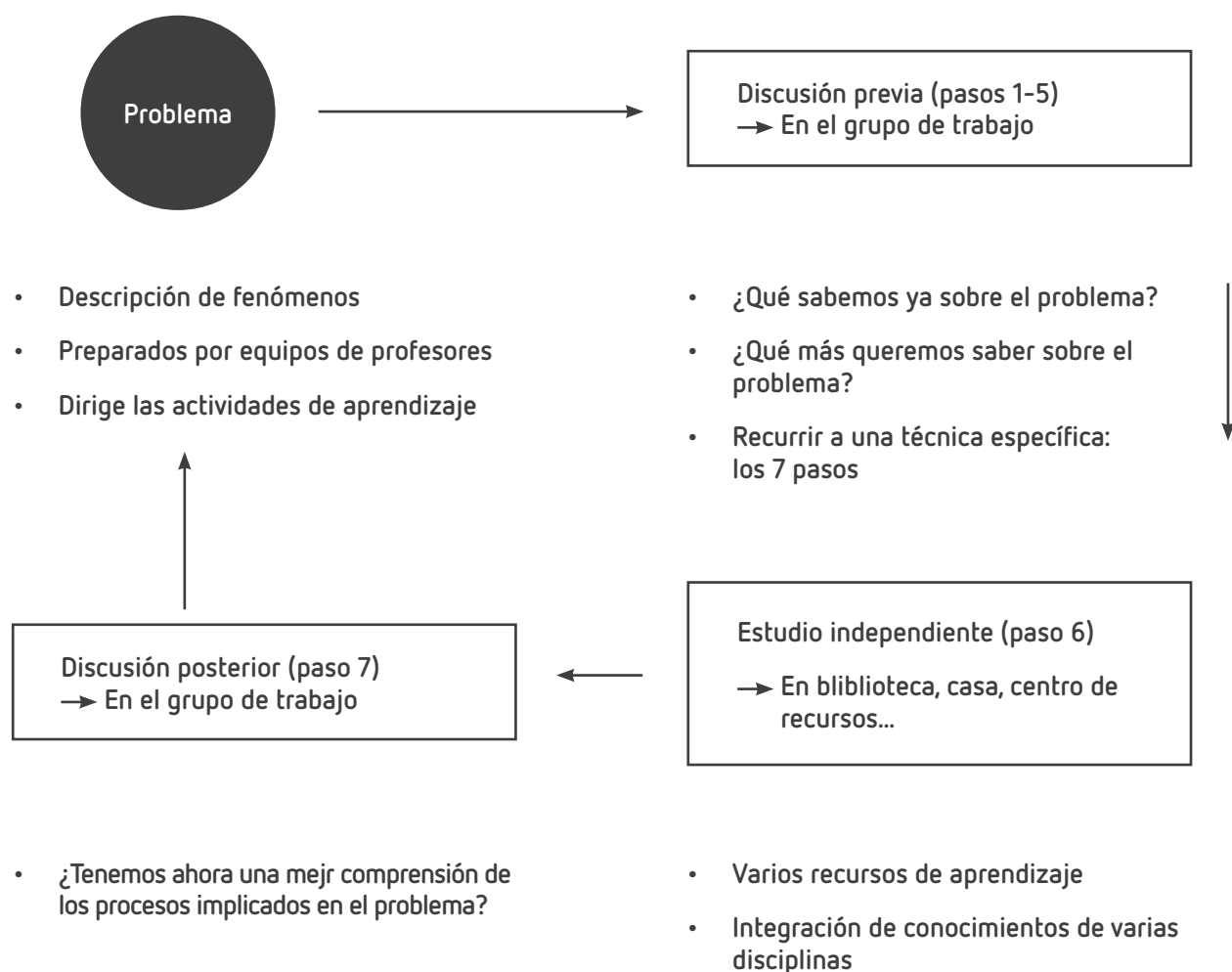


Figura1: El proceso del ABP. García Sevilla (2008).

Boud, citado en Rué, Font, & Cebrián (2011), señala como rasgos distintivos del ABP la experiencia de los aprendizajes, la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, el carácter transdisciplinar o multidisciplinar de los problemas, la interrelación entre la teoría y práctica, el foco de atención en el proceso de adquisición de conocimientos más que en los productos obtenidos, y la promoción de habilidades de comunicación.

3. Desarrollo de la propuesta

La propuesta que se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del curso 2014-15 con los alumnos del Grado de Magisterio en Educación Infantil (modalidades castellano y bilingüe) fue el resultado de la progresiva implantación de la metodología ABP en dos cursos anteriores. Tras valorar positivamente sus ventajas, en 2014-15 se trabajaron, de manera interdisciplinar, cuatro asignaturas: *Orientación e Intervención tutorial*, *Organización del Centro escolar*, *Diagnóstico Pedagógico y técnicas de observación en el aula* y *Psicología de la Educación*.

3.1 Diseño de los problemas

Cada profesora seleccionó los contenidos y criterios de evaluación más significativos de su asignatura y, a través de reuniones de coordinación, se diseñaron tres problemas. Todos recreaban situaciones cotidianas potencialmente reales que un equipo docente debería resolver, en el contexto de un mismo centro escolar.

3.2 Creación de los grupos:

Se formaron cuatro grupos de entre ocho y once alumnos, asegurando su heterogeneidad mediante criterios como calificaciones anteriores, pertenencia o no al itinerario bilingüe y sexo.

3.3 Organización de los seminarios

Para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje más personalizado se sumaron las horas de seminario de las cuatro asignaturas y cada grupo fue tutorizado por una profesora, responsable del desarrollo y evaluación de los contenidos de las cuatro asignaturas.

Cada caso fue trabajado durante cuatro semanas, en dos sesiones presenciales de dos horas de duración, fijadas en semanas alternas, y completando los alumnos, de manera autónoma, el trabajo de búsqueda e integración de información.

3.4 La asignación de roles

En el desarrollo de cada sesión se asignaban dos roles (rotativos) entre el alumnado: coordinador/a (quien dirigía las actividades, controlaba el cumplimiento del plan de trabajo, repartía el turno de palabra y fomentaba la participación) y secretario/a (quien anotaba los acuerdos del equipo y controlaba la realización de las tareas dentro y fuera del aula). Todos los alumnos debían asumir alguno de los dos roles en, al menos, una ocasión.

3.5 La evaluación

La evaluación formativa se desarrolló en las sesiones periódicas con los alumnos, reorientando su trabajo en caso necesario. La evaluación sumativa, llevada a cabo con los mismos instrumentos por las cinco profesoras, consistió en el uso de listas de control para supervisar la dinámica de las sesiones en tiempo real, así como de escalas de estimación para la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación de dicha dinámica de trabajo, ponderando cada una de estas técnicas de evaluación un 30%, 15% y 15% respectivamente en la nota global del seminario. Algunos de los criterios evaluados a través de estos instrumentos fueron:

- Asiste a clase con el material leído
- Tiene dominio sobre la información que se discute
- Aporta información nueva y relevante en las discusiones que realiza el grupo
- Aporta soluciones adecuadas al problema
- Realiza preguntas que promueven entendimiento y profundización

El 40% restante correspondió a la entrega de un producto escrito al finalizar cada uno de los tres casos. La ponderación relativa de los seminarios en la nota final de cada asignatura no fue necesariamente igual en cada una de las cuatro, sino que se ajustó a lo previamente indicado en cada guía docente.

4. Conclusiones

La valoración de esta metodología por parte del alumnado ha sido positiva, destacando la utilidad de la experiencia así como el haber aprendido múltiples contenidos de las distintas asignaturas y el desarrollo de habilidades sociales (asertividad, trabajo en equipo, respeto a las opiniones ajenas). Manifestaron dificultades, sin embargo, en la coordinación entre compañeros, en la búsqueda e integración de la información, y en la coordinación de horarios para reunirse entre sesiones, y manifestaron cierto desacuerdo al haber recibido, todos los miembros de un mismo grupo, la misma calificación en el producto escrito pese a haber observado distintos grados de implicación. La valoración por parte de las profesoras implicadas fue también positiva especialmente en lo relativo a la funcionalidad de los aprendizajes, debido a la recreación de situaciones reales del rol de maestro, así como por el desarrollo de competencias académicas de búsqueda de información y el trabajo en equipo. La principal dificultad encontrada estaba referida a la falta de destrezas en los alumnos, quienes necesitaron mucho apoyo, y otro aspecto susceptible de mejora fue la necesidad de asegurar que todos los grupos de alumnos recibieran el mismo grado de apoyo, cada uno por parte de su respectiva profesora.

Las propuestas de mejora para el próximo año incluyen, pues, la unificación de criterios como fechas de entrega o nivel de andamiaje proporcionado a los alumnos, así como el uso de una rúbrica para la corrección del trabajo escrito o la defensa final del trabajo con preguntas sobre cualquier aspecto del trabajo a cualquiera de los alumnos, todo ello con el objetivo de garantizar la máxima objetividad en la evaluación, y adicionalmente la ponderación de los tres problemas desde el menor al mayor peso para dar cabida a un proceso de mejora progresiva por parte de los estudiantes. Asimismo se prevé para el próximo curso integrar la asignatura de Sociología, pudiendo trabajar así con todas las asignaturas del segundo cuatrimestre.

5. Referencias

Branda, L. (2009). *L'aprenentatge basat en problemes*. Cerdanyola del Valles, Barcelona: IDES-UAB.

Esteban. (2011). Del "Aprendizaje Basado En Problemas" (ABP) al "Aprendizaje Basado en la Acción" (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 91-107.

García Sevilla, J. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas en la Enseñanza Universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia.

Rué, j., Font, A., & Cebrián, G. (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 25-43.

Cambio en la forma de hacer exámenes finales en el CUCC

Estrategia de Renovación de la Enseñanza Universitaria Basada en Evidencias (REUBE).

1. Introducción

El trabajo presenta una nueva forma de plantear y realizar el examen final para tres asignaturas distintas que se imparten en el Centro Universitario Cardenal Cisneros (en adelante CUCC) basado en la resolución de casos y problemas reales que el alumno debe resolver. En la experiencia han participado 312 alumnos repartidos en 11 grupos distintos. La experiencia que se recoge se realizó durante los cursos 2013-2014 y 2014 -2015 en la que se implicó a los siguientes grupos de alumnos del CUCC: primer curso de la especialidad de Educación Primaria semipresencial y Educación Primaria Bilingüe del CUCC en la asignatura de Psicología de la Educación, segundo curso de Educación Primaria Bilingüe en la asignatura Fundamentos Psicológicos de Atención a la Diversidad y también los estudiantes de primer curso de Psicología en la asignatura de Psicología de la Personalidad solo en el curso 2014-2015.

El examen final requería una serie de destrezas académicas que suponíamos que los alumnos debían ensayar y desarrollar antes de la propuesta final de examen, como podía ser el contraste de ideas, la formulación de preguntas, las búsquedas bibliográficas, etc. Por ello, la propuesta que se muestra se desarrolló en tres momentos: primero se realizó la detección de evidencias, segundo la aplicación de estrategias y tercero el diseño y realización del examen final.

2. Objetivos

La intención principal era que los alumnos llegasen lo más preparados al examen final y que fueran entrenados para superar las dificultades que se les presentan en el desarrollo de destrezas académicas. Se trató de mejorar el nivel de aprendizaje en el alumnado con el entrenamiento en el desarrollo de competencias para adquirir aprendizaje sin centrarse tanto en los aspectos memorísticos del estilo de exámenes habituales, ya que los estudiantes olvidan los contenidos una vez realizado el examen. Se busca un aprendizaje verdadero, permanente en el tiempo. El profesor busca también otros sistemas que motiven al alumno a aprender, al saber y al conocimiento de las materias.

3. Desarrollo de la experiencia

Fase 1

En el estudio previo se revisaron los procesos de evaluación y la adquisición de competencias desde los planteamientos de la estrategia REUBE (Renovación de la Enseñanza Universitaria Basada en Evidencias) que se estaban llevando a cabo en las asignaturas mencionadas, recogiendo y constatando las dificultades y déficits que se observaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el profesor y también en nuestro caso en el autoaprendizaje del alumnado y en la adquisición de sus destrezas académicas (Becerra Labra et al., 2012)

Se utilizaron como redes de análisis exploratorias la observación de las actitudes académicas de los alumnos, el estudio de los textos de los alumnos entregados en actividades, tareas y resolución de casos, entrevistas a estudiantes y profesores, cuestionarios abiertos a los estudiantes sobre el grado de competencias y la autoevaluación de los estudiantes.

En el análisis de textos, tareas y actividades de los alumnos se consideró la taxonomía de Bloom actualizada para las necesidades de la actual era digital (Odhabi, 2007).

En esta etapa se puso el foco de atención en las evidencias que hacían necesarias los cambios en el proceso de evaluación continua y el estilo pedagógico que se requiere en el uso del sistema de créditos ECTS. Se analizaron las nuevas guías de estudio de las asignaturas y los cambios legislativos propuestos según los acuerdos de Bolonia que instan al desarrollo de competencias en el alumnado tanto generales como específicas (Hernández-Encuentra & Sánchez-Carbonell, 2005).

Detectados los problemas, dificultades y necesidades se diseñó un programa previo de tareas y actividades académicas para que tanto el profesor como los alumnos mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos y de las competencias a alcanzar en las asignaturas.

Los problemas previos detectados en los alumnos fueron: dificultades para contrastar ideas y opiniones, debilidad en la capacidad de argumentación, elaboración de conclusiones sin fundamento, baja capacidad deductiva, limitaciones en el proceso de búsqueda en las bases de datos académicas, dificultad en la elaboración y resolución de preguntas científicas.

Respecto a los exámenes se encontraron las siguientes evidencias:

- Los alumnos estudian en el último momento y leen poco.
- Se olvidan pronto los contenidos que se han tratado de aprender.
- Que es necesario relacionar mejor teoría con práctica y marcar con mejor claridad el procedimiento y las estrategias de intervención destinadas a los alumnos.
- Existe descoordinación entre el aprendizaje funcional y el memorístico,
- Hay hábitos de trabajos y estudio irregulares en los alumnos y un exceso de trabajo en equipo que deja poco tiempo para el trabajo personal e individual.

Fase 2

Para poner solución a las disfunciones encontradas se buscaron estrategias que pudieran paliarlas, por eso se entrenó a los alumnos en: búsqueda de información en bases de datos, aprendizaje en citación y formulación de referencias bibliográficas, entrenamiento en ABP (Aprendizaje basado en problemas) (Forcael et al., 2015; Madariaga et al., 2006) entrenamiento en la resolución de casos, elaboración de preguntas y formulación de hipótesis científicas, elaboración de mapas conceptuales y elaboración de la V de Gowin (Fox, 2007; Gurley-Dilger, 1992). Al final de esta fase los alumnos realizaron una autoevaluación sobre el grado de competencias alcanzado.

Fase 3

Una vez trabajadas las nuevas estrategias y destrezas académicas durante el transcurso de las asignaturas y sus materias asociadas se diseñó el examen final que cada alumno de manera individual debe realizar y defender de forma oral. El examen final para todas las asignaturas se adecuó según los contenidos de cada materia y consistió en la resolución de un caso que a la vez planteaba un problema. Los alumnos dispusieron del examen entre 15 y 20 días antes de su presentación final. Una vez presentado el examen los alumnos fueron llamados a su defensa y explicación oral. Al final del proceso se preguntó a los alumnos sobre su grado de satisfacción y aprendizaje con este procedimiento.

4. Algunas conclusiones y resultados

En el estudio y propuesta realizada no se pierde de vista que la intención fundamental es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, conseguir que sea más funcional, que perdure en el tiempo, y se genere un mayor grado de satisfacción en el alumnado y el profesor. En este caso y hasta ahora la mayoría de los alumnos manifiestan que este procedimiento en la forma de examinar es mucho más lógico y acorde a las formas actuales de aprendizaje y enseñanza del CUCC que otros tipos de evaluación basados en otras aptitudes y competencias más memorísticas (Bano, Arshad, Khan, & Aqeel Safdar, 2015; Yoo & Park, 2015). Los alumnos dicen que con este sistema tienen la sensación de haber aprendido más y de una manera más permanente, además de dominar mejor algunas de las competencias que se les demandan en el Centro Universitario.

Como profesor comentar que los alumnos han alcanzado un nivel de consecución de competencias medio-alto. Esto significa en este caso que el 99% de los participantes alcanzaron el mínimo nivel de consecución de competencias exigido para las asignaturas, y de este total al menos un 20% alcanzaron un nivel alto de competencias, traducido en sobresaliente en términos de nota. Suponemos que los alumnos mantendrán el nivel adquirido a largo plazo, porque lo que caracteriza el verdadero aprendizaje es su permanencia en el tiempo, pero es algo que comprobaremos en años posteriores.

Esta propuesta no pretende desechar otras formas de evaluar pero sí ofrecer pistas y evidencias que mejoren el nivel académico y de autogestión del alumnado universitario, para que sea más eficiente y satisfactorio para todos, profesores y aprendices. Hacer exámenes de esta forma no está exento de dificultades, como la falta de tiempo real para la realización de algunas actividades. Hay aspectos mejorables como la precisión en algunas tareas previas a la realización del examen, o el ajuste de la defensa oral que se ve muy limitada en el tiempo y en su eficacia.

Con la experiencia realizada se ha podido constatar que si hay un entrenamiento previo en los alumnos el grado de adquisición de competencias en los estudios de Grado de Magisterio y Psicología apunta a ser más alto. Los docentes universitarios no deben dar por supuesto que los alumnos de manera autónoma alcanzan las destrezas académicas que les lleven a la interiorización y aprendizaje de los contenidos o al desarrollo de un sentido crítico.

El *learnig by doing* ha resultado también un técnica muy satisfactoria para los alumnos y el profesor, realmente se aprende mucho haciendo, enfrentándose a casos y problemas, y más aún si se acompaña este proceso de una reflexión crítica (Dahlström, 2012; Madariaga et al., 2006).

5. Referencias

- Bano, N., Arshad, F., Khan, S., & Aqeel Safdar, C. (2015). Case based learning and traditional teaching strategies: Where lies the future? . *Pakistan Armed Forces Medical Journal*, 65(1), 118-124.
- Becerra Labra, C., Gras-Martí, A., Hernández Hernández, C., Montoya Vargas, J., Osorio Gómez, L. A., & Sancho Vinuesa, T. (2012). Renovación de la Enseñanza Universitaria Basada en Evidencias (REUBE): Una metodología de acción flexible. *Perfiles Educativos*, 34, 62-77.
- Dahlström, Ö. (2012). Learning during a collaborative final exam. *Educational Research & Evaluation*, 18(6), 321-332. doi: 10.1080/13803611.2012.674689
- Forcael, E., González, V., Orozco, F., Opazo, A., Suazo, Á., & Aránguiz, P. (2015). Application of Problem-Based Learning to Teaching the Critical Path Method. *Journal of Professional Issues in Engineering Education & Practice*, 141(3), 4014016-4014011-4014016-4014011. doi: 10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000236
- Fox, R. (2007). Gowin's Knowledge Vee and the Integration of Philosophy and Methodology: A Case Study. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(2), 269-284. doi: 10.1080/03098260601063735
- Gurley-Dilger, L. (1992). Gowin's Vee. *Science Teacher*, 59(3), 50.
- Hernández- Encuentra, E., & Sánchez- Carbonell, J. (2005). The Bologna Process and Lifelong Education: Problem- Based Learning. *Higher Education in Europe*, 30(1), 81-88. doi: 10.1080/03797720500088194
- Madariaga, M. G., Evans, A. T., Brobbey, W., Phillips, M., Lo, E., Reza, K., . . . Weinstein, R. A. (2006). Learning by doing: developing fellows' academic skills through collaborative research. *Medical Teacher*, 28(1), 77-80. doi: 10.1080/01421590500138804
- Odhabi, H. (2007). Investigating the impact of laptops on students' learning using Bloom's learning taxonomy. *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 1126-1131. doi: 10.1111/j.1467-8535.2007.00730.x
- Yoo, M.-S., & Park, H.-R. (2015). Effects of case-based learning on communication skills, problem-solving ability, and learning motivation in nursing students. *Nursing & Health Sciences*, 17(2), 166-172. doi: 10.1111/nhs.12151

Diseño de una herramienta para la co-evaluación de la docencia universitaria en el CUCC desde el enfoque CLIL

1. Introducción

La presente comunicación sintetiza un proyecto iniciado en el Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC) en el curso 2013-14 cuyo fin es la mejora de la docencia y en el que participan tres profesores pertenecientes al Proyecto Bilingüe del Centro.

El Proyecto Bilingüe del CUCC se puso en marcha en el curso 2010-2011. Desde entonces su oferta formativa incorpora la opción de estudiar Magisterio en Educación Primaria o Infantil siguiendo un itinerario bilingüe en inglés. El proyecto ha incluido desde el comienzo, como parte esencial del mismo, la formación permanente del profesorado dentro del enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, en español *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera*) y son constantes las iniciativas de mejora e investigación que surgen del profesorado del Centro en ese ámbito (Johnson, 2012).

La implementación de Grados con modalidades bilingües en España es un fenómeno creciente que está generando nuevas líneas de investigación sobre la docencia universitaria, entre otras cosas en relación con la aplicación del enfoque CLIL y sus semejanzas o diferencias con otras metodologías o enfoques de la enseñanza a través del inglés (Arno-Macía y Mancho-Bares, 2015; Barbero y González, 2014). De forma específica, hay bastantes voces que desde una perspectiva internacional reclaman la integración de lengua y contenido en los estudios universitarios de formación del profesorado (Brüning y Purrmann, 2014). En nuestro país, la importancia de formar a los maestros y las maestras dentro del enfoque CLIL responde a una clara necesidad social y laboral por la extensión del bilingüismo en los colegios de infantil y primaria.

El proyecto que aquí describimos, nace de un interés por la mejora docente y de la constatación de que, como señalan autores como Christ (citado por Brüning y Purrmann, 2014) un paso clave en la puesta en práctica de una didáctica CLIL en la universidad es la cooperación entre asignaturas de diferentes didácticas específicas, tanto de lengua como de contenido. Creemos que la colaboración entre docentes, desde la práctica reflexiva o la investigación acción, supone una forma de avanzar en la mejora docente y el desarrollo profesional que no se puede conseguir desde el trabajo individual.

En este sentido el proyecto de coevaluación que presentamos aquí se inspira a grandes rasgos en la de los Amigos Críticos (Appleby, 1998; Bambino, 2002) y está basada en la observación sistemática de las clases de cada uno de los docentes implicados por parte de los otros. Esta tarea de observación se acompaña de una serie de encuentros formativos en los que los profesores comparten *feedback* y obtienen conclusiones en relación con aspectos clave que pueden considerarse representativos de una didáctica CLIL (Coyle, Hood y Marsh, 2010). La observación se centra, por lo tanto, en las clases impartidas y deja de lado, al menos de momento, otros posibles campos de evaluación de la docencia como pueden ser los materiales didácticos, los programas, los contenidos o los sistemas de evaluación.

Esta metodología de coevaluación para la mejora de la docencia se ha puesto en marcha en un contexto, el universitario, en el que, si bien la calidad de la docencia constituye una prioridad estratégica, se ha constatado una tenaz resistencia a este tipo de prácticas. La razón de esta resistencia hay que buscarla en la poca predisposición del profesorado a que sus prácticas docentes sean estudiadas por sus iguales, siendo la enseñanza dentro de la cultura académica considerada como una actividad "solitaria" y "discrecional" (Cid, Pérez y Zabalza, 2013).

Lo que en un principio se propuso como observación no estructurada ha derivado en la creación de una herramienta que, a modo de *checklist*, lista los aspectos concretos para observar de cada sesión y sistematiza la observación. Nuestra intención en un futuro inmediato es validar esa herramienta de observación mediante la opinión de expertos con la aplicación de una técnica del tipo Delphi, y así contar con un instrumento autorizado que pueda ser utilizado por otros docentes del CUCC y de cualquier otro ámbito, universitario o no, interesado en el enfoque CLIL.

2. Objetivos

Los objetivos de este trabajo están orientados tanto al análisis y coevaluación de las clases impartidas por el grupo de profesores implicados, como hacia la mejora de la docencia. En consecuencia, se pueden agrupar de la siguiente forma:

- Analizar mediante una herramienta sistemática un número determinado de clases de diferentes profesores.
- Comprobar cómo otros profesores que imparten asignaturas similares en contenido y metodología, llevan a cabo los principios metodológicos básicos del enfoque CLIL.
- Intercambiar los resultados de esta observación entre un grupo escogido de profesores, facilitando tanto el feedback crítico como la generación de nuevas ideas para garantizar la excelencia docente.
- Mejorar la calidad de la docencia en las asignaturas vinculadas al proyecto bilingüe del Centro Universitario Cardenal Cisneros, favoreciendo la coordinación y cierto grado de homogeneidad metodológica.
- Reconocer las ventajas de trabajar en equipo junto con otros profesores, a partir del respeto mutuo y el establecimiento de cauces adecuados para la colaboración profesional.

3. Desarrollo de la experiencia

El proyecto descrito en este trabajo surgió de la idea de tres profesores del Centro Universitario Cardenal Cisneros que han recibido la misma formación relativa al enfoque CLIL y que comparten las mismas inquietudes de mejora de la docencia universitaria. La inquietud por mejorar la calidad de la docencia y el trabajo de coordinación docente tuvo como consecuencia la necesidad de realizar un análisis de la metodología llevada a cabo por estos profesores en sus sesiones presenciales. De esta manera se han obtenido datos relevantes que han promovido sin duda la búsqueda de la excelencia.

La experiencia se ha llevado a cabo durante los cursos 2013-2014; 2014-2015 y en el actual curso 2015-2016. Las asignaturas implicadas son *Didáctica de las Ciencias Sociales*, *Didáctica de las Ciencias Naturales* y *Lenguaje Plástico y Visual*, pertenecientes al tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Estas asignaturas desarrollan contenidos que en muchas ocasiones pueden ser entendidos desde las perspectivas de las otras dos. Además, la organización del plan de estudios posibilita que estas asignaturas se desarrollen cada año de forma simultánea, en el mismo cuatrimestre y con el mismo grupo de estudiantes del itinerario bilingüe.

Por su vinculación a las didácticas específicas, parecía necesario compartir algunos enfoques en las dos primeras asignaturas de cara a los alumnos. Por otro lado, la Educación Artística es una perfecta compañera de viaje tanto de las Ciencias Sociales como de las Ciencias Naturales para abordar contenidos de manera interdisciplinar. Por ello, todos los cursos se trabajan contenidos conjuntamente y se fomenta un trabajo interdisciplinar que permite abordarlos desde diferentes perspectivas que los complementan y enriquecen. El hecho de que estas tres asignaturas se impartan en el mismo cuatrimestre y con el mismo grupo facilita especialmente este trabajo interdisciplinar, pudiendo coincidir en el aula dos profesores al mismo tiempo.

En primer lugar, los profesores implicados empezaron implementado un modelo de observación no estructurada, sobre algunos aspectos muy generales de la docencia y la dinámica de las clases. El procedimiento se basaba inicialmente en tomar algunas notas sobre el desempeño docente de los compañeros, que luego se compartían en una puesta en común. El principal objetivo era comprobar si se realizaban buenas prácticas siguiendo los principios metodológicos del enfoque CLIL. Los aspectos analizados estaban orientados a ver cómo se trabajaba, a grandes rasgos, con el Language Assistant, cómo se potenciaba la comunicación en inglés entre los alumnos, y cuál era la secuencia didáctica que se seguía habitualmente en cada sesión.

Con el tiempo, se hizo evidente la necesidad de profundizar en este análisis, definiendo con mayor concreción los aspectos sobre los que debía centrarse la evaluación de la docencia para poder diseñar planes de mejora específicos de cada asignatura. Para ello se realizaron varias reuniones entre los tres profesores, a lo largo de cursos 2013-2014 y 2014-2015, con la intención de debatir sobre qué debía ser analizado en las clases. Tras consultar a otros profesores del CUCC, expertos en evaluación, se decidió diseñar una herramienta de observación sistemática basada en los principios básicos del enfoque CLIL.

Así, durante el tiempo que se ha venido desarrollando la tarea de coevaluación, se han ensayado diversos formatos de herramientas de evaluación, cada vez más sistemáticos y estructurados. Los profesores implicados comprobaron que la recogida de la información podía tabularse de distintas formas dependiendo de si optaban por un sistema más parecido al de una rúbrica o al de una lista de control, o de si se incidían más en los resultados cuantitativos o cualitativos. Todo ello generó un importante debate, no sólo en relación al formato concreto que debía adoptar la herramienta, sino también en relación a sus componentes y a los objetivos de su aplicación. Lo que proponemos aquí es la última versión, y asumimos que no definitiva, de la herramienta de observación utilizada para la coevaluación de la docencia (ver Anexo).

4. Descripción de la herramienta

La herramienta se ha diseñado para ser utilizada por un observador externo a las clases y sirve para analizar sesión por sesión los ítems que se describen en cada apartado. Tiene el formato de una *checklist* o lista de control, con un listado de ítems que deben ser comprobados mediante la observación de las conductas y situaciones producidas durante una sesión de clase. Cada ítem puede ser respondido de acuerdo con tres valores (sí, no, no requerido) con la finalidad de anotar si tiene lugar o no durante la sesión analizada; el valor "no requerido" se justifica porque algunos de los ítems pueden no ser necesarios de acuerdo con el tema, las características de la sesión o su contextualización en el programa de la asignatura.

Después de un apartado inicial en el que deben consignarse los datos de la sesión analizada (grupo-clase, profesor de la asignatura, observador, tema de la sesión), la lista de aspectos a observar se divide en los siguientes apartados: el rol del *language assistant*, la secuencia didáctica, los métodos y recursos utilizados, las técnicas de *scaffolding* o andamiaje y unas conclusiones. Para evitar que la herramienta ofrezca unos resultados excesivamente escuetos, hemos decidido añadir un apartado de comentarios abiertos al final de cada apartado, de forma que podamos contar también con una valoración de tipo cualitativo.

A continuación, explicaremos brevemente los aspectos que se tienen en cuenta en cada uno de los apartados reseñados.

En el primer apartado se pretende comprobar qué funciones desarrolla el *language assistant* durante la clase. Este suele ser un tema algo problemático en los programas de enseñanza bilingüe porque no siempre tiene unas competencias bien definidas y, aunque las tenga, cada profesor responsable le encomienda unas tareas diferentes. Para nosotros es importante aclarar si el *language assistant* presenta contenidos y organiza actividades de la asignatura o se limita únicamente a traducir, dar input lingüístico y solucionar problemas de vocabulario cuando se necesita. Además, pensamos que también es conveniente diferenciar el tipo de input lingüístico, porque puede referirse sólo al vocabulario y a expresiones gramaticales necesarias para empezar a trabajar en clase, o por el contrario servir para facilitar un trabajo de producción académica más elaborado.

El segundo apartado es el más importante y está dedicado a evaluar la secuencia didáctica desarrollada durante la clase. Estamos convencidos de que el establecimiento de ciertas rutinas en el aula permiten que los alumnos se sientan más cómodos y confiados en clase. En esta secuencia-modelo cabe diferenciar tres momentos clave para cada sesión: inicio, desarrollo y cierre. Por eso los aspectos a observar se distribuyen en esos tres momentos.

El momento de inicio es especialmente importante en CLIL, donde es habitual la realización de una actividad inicial poco exigente, que sirve de motivación o de calentamiento mental, y que está enfocada tanto a introducir los contenidos como el lenguaje específico y la introducción de nuevo vocabulario. Durante el desarrollo de la sesión, la secuencia debe organizarse siguiendo el proceso de aprendizaje de los alumnos, y enlazando las diversas actividades y contenidos de forma coherente; además, debe hacerse evidente este vínculo a los alumnos, favoreciendo un ambiente agradable en la clase, que facilite participar adecuadamente en otro idioma y organice las tareas desde lo más simple hasta lo más complejo. Finalmente es esencial la planificación de una actividad de conclusión que haga evidente el cierre de la sesión y que facilite la reflexión sobre la misma, así como la conexión entre los conocimientos previos y los conocimientos adquiridos, y la disponibilidad de un tiempo suficiente para dudas o preguntas.

Estos momentos significativos han sido señalados en la herramienta de observación, como también otros ítems relativos al tipo de tareas desarrolladas, a los retos cognitivos planteados a los estudiantes y al uso de la lengua inglesa durante las actividades, al clima social de la clase, ya que aprender a través de otra lengua puede suponer una dificultad añadida para la relación interpersonal.

De acuerdo con la taxonomía de Bloom (revisada por Anderson y Krathwohl, 2001), es conveniente graduar los aprendizajes de acuerdo a la complejidad de las destrezas que son necesarias para conseguirlos. Así se diferencia entre actividades didácticas centradas en destrezas cognitivas simples (LOTS o *Lower Order Thinking Skills*) y actividades didácticas centradas en destrezas cognitivas complejas (HOTS o *Higher Order Thinking Skills*). Este es uno de los aspectos principales que hemos querido analizar mediante la herramienta de observación. Nos parece importante analizar cómo los alumnos se enfrentan a las diferentes actividades desarrolladas en clase, si entienden las instrucciones dadas, si se implican en la utilización de las estructuras lingüísticas requeridas, y cómo se guía a los estudiantes para que puedan enfrentarse satisfactoriamente a las actividades o problemas planteados.

Finalmente, en el último apartado de la herramienta se enumeran otros ítems relacionados con los materiales y recursos y las técnicas de andamiaje o *scaffolding*. En relación a los métodos didácticos nos hemos inspirado en parte en la idea de las Inteligencias Múltiples de Gardner, aunque como profesores del Grado de Magisterio nos parece importante tener en cuenta también otras teorías pedagógicas. Sobre los materiales y recursos, existe una gran variedad en sus características y en sus funciones, que van desde lo más expositivo hasta lo más experimental. Los materiales y recursos están fuertemente condicionados por la singularidad de cada una de las asignaturas pero resulta fundamental conocer cómo facilitan el proceso de aprendizaje. La complejidad de los contenidos aumenta al utilizar una lengua extranjera y por ello los recursos deben servir como elementos transmisores, motivadores, y flexibilizadores del aprendizaje.

Por último, hay un listado de ítems relativo a los distintos modelos de andamiaje utilizados en CLIL, con el fin de comprobar cómo se guía a los estudiantes para que puedan enfrentarse satisfactoriamente a las actividades didácticas propuestas. Para concluir, hay un recuadro abierto en el que el observador puede escribir libremente algunas conclusiones sobre todo lo analizado. Se quiere que en este apartado no sólo se resuman los principales datos extraídos mediante la aplicación de la herramienta de observación, sino también otras impresiones que puedan complementar la evaluación de la sesión de manera más cualitativa.

5. Discusión y conclusiones

La conclusión más significativa de la experiencia es el reconocimiento de la importancia de observarse entre pares para mejorar la práctica docente en la universidad. Otro aspecto fuertemente conectado ha sido el de comprender la necesidad de lograr un ambiente adecuado en clase, incluso con dos o más profesores dentro del aula, para favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Se ha podido comprobar que la observación de una sesión por parte de otros profesores ajenos a la asignatura no es algo fácil, y que incluso puede generar un cierto nivel de presión o stress añadido. Pero si la experiencia se basa en la confianza mutua, la tolerancia a las críticas dentro del respeto, y la búsqueda común de la excelencia, el resultado puede ser algo sumamente enriquecedor. Una vez que cada profesor se concientiza de que no se evalúa su manera de dar clase, todo fluye de manera más natural.

El principio fundamental es analizar las clases para proporcionar una crítica constructiva que ayude a mejorar la calidad docente y conseguir un cierto grado de homogeneidad metodológica entre diferentes asignaturas. Esto nos parece absolutamente necesario a la hora de implementar cualquier proyecto de innovación educativa, como puede ser CLIL. La falta de coordinación y la incapacidad para trabajar de forma colaborativa han echado abajo muchas iniciativas interesantes, también en la universidad. Esta herramienta pretende dar respuesta a esta necesidad, en la medida de sus posibilidades.

En todo caso, la evolución de este trabajo no ha terminado con el diseño de la herramienta, puesto que nos parece deseable extrapolar la coevaluación de la docencia a otras asignaturas. Se espera, por tanto, que en un futuro la *checklist* propuesta en este trabajo pueda usarse, adaptándola a los aspectos más relevantes en cada caso, en cualquier asignatura en cualquier curso de cualquier grado universitario.

6. Referencias

- Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R.; Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. London: Longman.
- Appleby, J. (1998). *Becoming Critical Friends: Reflections of an NSRF Coach*. Providence, RI: The Annenberg Institute for School Reform at Brown University.

Arno-Macia, E., & Mancho-Bares, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37(1), 63-73. doi:10.1016/j.esp.2014.06.007

Bambino, D. (2002). Redesigning Professional Development: Critical Friends. *Educational Leadership*, 59 (6), 25-27.

Barbero, J., & González, J. Á. (2014). CLIL at university: Transversal integration of english language and content in the curriculum. *Utrecht Studies in Language and Communication*, (28), 161-187. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1520445150?accountid=14475>

Brüning, C. I., & Purrmann, M. (2014). CLIL pedagogy in europe: CLIL teacher education in germany. *Utrecht Studies in Language and Communication*, (27), 315-338,363-364. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1521945302?accountid=14475>

Cid Sabucedo, A.; Pérez Abellás, A. y Zabalza Beraza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XX1*, 16 (2), 265-296. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2643

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, M. (2012). Las creencias del profesorado de Grado Bilingüe. Un estudio de caso en el ámbito universitario. *Pulso. Revista de educación*, 35, 49-74.

7. Anexo: Herramienta para la coevaluación de la docencia

Date / Time:	
Group:	
Teacher:	
Observer:	
Class topic:	

Aspects to be observed		YES	NO	NR
Language Assistant Role	The LA presents some lesson contents			
	The LA conducts and monitor didactic activities			
	The LA provides language input to start working			
	The LA provides language support for production activities			
	The LA explain vocabulary and clarifies language questions			
	The LA gives feed-back to the students			
	The LA does other types of tasks			
Comments:				

Aspects to be observed		YES	NO	NR
Didactic Sequence 1 (Getting started)	There is a warming up activity			
	The purpose / objective / topic of the session is mentioned			
	The topic of the lesson is contextualised in the programme			
	There is an activity to bring up previous knowledge			
	Specific content vocabulary is introduced for the session			
Didactic Sequence 2 (Development)	There are tasks designed to be done individually			
	There are tasks designed to be done in groups			
	There are tasks designed to be done by the whole class			
	The students understand the instructions to do the work well			
	The students are engaged and participate actively in the task			
	The students mainly use English for communication			
	The students are involved in learning new language tips			
	The students are involved in using new language tips			
	The provided language is useful for the content and the tasks			
	The teacher apply techniques for a friendly classroom climate			
	The teacher foster interaction among the students			
	There are tasks concerned visual learning style			
	There are tasks concerned reading & writing learning style			
	There are tasks concerned kinesthetic learning style			
	The teacher connects the different contents and tasks			
	The teacher combines tasks involving both, LOTS and HOTS			
	There are intercultural references during the learning process			
Didactic Sequence 3 (Closing)	The students have enough time to finish the tasks			
	The learning objectives for the session seem to be achieved			
	There is a wrapping up activity			
	There is a piece of time for answering questions			
	There is any kind of metacognition on the acquired learning			
	The teacher gives feed-back in the end of the session			
Comments:				

Aspects to be observed		YES	NO	NR
Materials & Resources	Presentations (Power Point, Prezi) are used during the class			
	Digital Whiteboard programmes are used during the class			
	Ordinary blackboard is used during the class			
	Video & audio clips are used during the class			
	Worksheets and written texts are used during the class			
	Realia and other tangible materials are used during the class			
	Other types of materials are used during the class			
Scaffolding Techniques	The teacher / LA uses specific language clues			
	The teacher / LA uses modelling strategies			
	The teacher / LA uses bridging and contextualising			
	The teacher / LA uses visual and schemas			
	Other scaffolding techniques are implemented			
Comments:				

CONCLUSIONS:

Benjamín Castro Martín, Inmaculada Maíllo Urones,
Eva Peñafiel Pedrosa, Carmen Prado Novoa

Formación continua para la formación de profesores de centros Maristas

Aprendizaje cooperativo

1. Introducción

Gerver (2012) señala que uno de los retos del profesorado es generar espacios de aprendizaje y enseñanza que resulten irresistibles para los estudiantes, y para ello es necesario que la educación y los sistemas educativos, en consecuencia, vayan adaptándose a las demandas sociales y personales de toda la comunidad educativa que conforman las “escuelas”.

Es por ello que es fundamental encontrar las piezas clave que ayuden a que ese “engranaje” funcione al compás de los cambios que la sociedad está experimentando. Una de esas claves es la formación permanente del profesorado, que desde el punto de vista de autores como Imbernón (2012) debe suponer el punto de inicio hacia el cambio y la innovación educativa. Es precisamente desde esta perspectiva desde la que el Consejo de Obras Educativas de la Provincia Ibérica de Maristas planteó la necesidad de crear una formación específica, basada en el Aprendizaje Cooperativo y la creación de un proyecto de innovación.

Esta comunicación se centra en esa experiencia llevada a cabo desde el Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC) como centro formador de colegios de la Provincia Ibérica de Maristas. El objetivo de dicha formación se basaba en dar un conocimiento sobre el aprendizaje cooperativo, como una posible metodología que llevara a estos colegios hacia el camino de cambio, la construcción de nuevos espacios educativos y el diseño e implantación de planes de innovación.

Para ello se partió de la formación como transmisión de conocimientos básicos de qué es innovar, en qué consiste el aprendizaje cooperativo, qué herramientas son útiles a la hora de llevarlo a cabo, qué estrategias metodológicas pueden utilizarse, como transformar actividades y recursos en cooperativos, qué necesita un centro para transformarse y/o cómo evaluar el trabajo en equipos cooperativos. Pero además la meta estaba en que la formación fuera un desarrollo profesional y personal de cada uno de los asistentes.

En total participaron 38 profesores de diferentes centros educativos de la Provincia Ibérica de Maristas¹, que impartían docencia en las diferentes etapas educativas o formaban parte de los Departamentos de Orientación.

Se llevaron a cabo 7 sesiones, en las que se trabajó la metodología del Aprendizaje Cooperativo, desde un sistema formativo experiencial, basado en vivir la propia metodología. Durante las sesiones se empleó el aprendizaje reflexivo, en el que cooperativamente se iba reflexionando sobre las ventajas, inconvenientes (entendiéndolos como oportunidades de mejora y adaptación de diferentes herramientas), la puesta en marcha de diferentes actividades en sus clases, etc.

A lo largo de este texto se relatan las perspectivas teóricas que ayudaron a crear una formación permanente, que asistiera al desarrollo profesional y personal de los profesores participantes. También, esas perspectivas, sirvieron para generar la base del aprendizaje cooperativo, como una metodología alternativa que ayuda al alumno a desarrollar un aprendizaje significativo y profundo, así como las competencias básicas. Además, se describe la formación llevada a cabo durante el curso 2014/2015, qué resultados se obtuvieron de las evaluaciones realizadas, y por dónde se seguirá durante el curso 2015/2016. Además, se detalla, como para los cuatro formadores del CUCC supuso una experiencia de aprendizaje, ya que nos permitió ahondar en la realidad de los centros Maristas, poder conocer inquietudes y darnos a conocer como centro de referencia para su formación. Para los participantes supuso el inicio de una “aventura”, el comienzo del camino hacia el cambio.

1. La Provincia Ibérica Marista está formada por las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha, Madrid, Aragón, País Vasco, Navarra y La Rioja, también se incluye la provincia de Cáceres.

2. La formación permanente del profesorado como punto de inicio hacia el cambio y el desarrollo profesional

Para iniciar cualquier proceso de cambio resultaba imprescindible poder empezar por una formación permanente, basada en un tema específico. En este caso, el tema seleccionado fue el Aprendizaje Cooperativo. A la hora de diseñar la formación se partió de la idea de que no podíamos formar desde una mera transmisión de conocimientos teóricos, sino desde una perspectiva de formación que ayudara al profesorado en su desarrollo profesional y personal, así como hacia un aprendizaje experiencial, partiendo de la práctica docente, para evitar caer en una formación basada en “conceptos y conocimientos que vienen de fuera” (López Pérez y Valls Ballesteros, 2013, p. 121).

Es por ello que la formación permanente debe responder a las necesidades sociales, educativas, de los profesores y de los alumnos, para tener claras las perspectivas bajo las cuales los profesores estén mejor preparados para su práctica (Muñoz Mejía, 2008). Y es precisamente así que entendimos la formación desde el punto de vista de Medina y Domínguez (1989, citado en Medina, 2007, p. 87), los cuales la definen como la “preparación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento acción innovador”.

Es por ello que se tuvieron en cuenta los 3 enfoques de formación de Cochran-Smith y Lytle (2003):

1. El conocimiento para la práctica: En este enfoque los profesores reciben formación generados por la teoría, para ser incorporados en su práctica educativa, con el fin de cambiarla y mejorarla.
2. El conocimiento en la práctica: Se parte desde los conocimientos que los profesores poseen sobre la práctica y las reflexiones que realizan de la misma, para diseñar estrategias que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. El conocimiento de la práctica: Supone la adaptación de los conocimientos tanto los teóricos, como los experienciales, para generar nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, así como para indagar sobre estos, y valorar su adecuación a los contextos reales educativos.

A partir de esta base, se fueron seleccionando los contenidos básicos del tema central del aprendizaje cooperativo. Para entender mejor el por qué del aprendizaje cooperativo (a partir de aquí AC), en el siguiente apartado se dan algunas ideas de los aspectos más relevantes que hicieron pensar que esta temática podía ser una clave para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. El Aprendizaje Cooperativo, una metodología alternativa

El AC se nos presenta como alternativa a la organización del aula tradicional en la que predomina la individualidad, la homogeneidad de los grupos y la pasividad de los alumnos en sus procesos de aprendizaje. Frente a esta concepción tradicional del aprendizaje surge esta nueva concepción de la experiencia educativa, que incorpora al aula aspectos organizativos que facilitan el desarrollo de todo tipo de competencias.

El AC se utiliza para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. Es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, diferente a otras modalidades de trabajo en grupo o colaborativo, también muy utilizadas en nuestras aulas. Algunos autores diferencian el aprendizaje cooperativo del aprendizaje colaborativo precisamente en que el primero necesita de mucha estructuración para la realización de la actividad por parte del docente, mientras que el segundo necesita de mucha más autonomía del grupo y muy poca estructuración de la tarea por parte del profesor (Zañartu, 2000).

En estas situaciones de AC, los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos “sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos” (Johnson and Johnson, 1978). Para hacerlo posible, se ponen en práctica numerosas técnicas de aprendizaje en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr estos objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo.

Son muchos los beneficios encontrados en el aprendizaje cooperativo, cuando éste es desarrollado adecuadamente. Panitz (2004, citado en Servicio de Innovación Educativa UPM, 2008), tras un trabajo exhaustivo con multitud de obras, destaca la existencia de una larga lista de beneficios académicos, sociales y psicológicos del AC. Por citar algunos ejemplos, se pueden señalar que:

- fomenta la metacognición en los estudiantes y permite a los alumnos ejercitar la sensación de control sobre la tarea (dentro de los beneficios académicos),
- fomenta que los estudiantes vean las situaciones desde otras perspectivas y crea un ambiente donde los alumnos pueden practicar habilidades de mando (entendidos como beneficios sociales) y, por último,
- realza la satisfacción del estudiante con la experiencia de aprendizaje y la ansiedad de los alumnos se reduce significativamente (beneficios psicológicos del AC).

Johnson, Johnson y Holubec (1999) señalan que son cinco los elementos básicos que forman el AC:

1. La interdependencia positiva: puede definirse como el sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás y se da cuando los miembros del grupo perciben que están vinculados entre sí para realizar una tarea y que no pueden tener éxito a menos que cada uno de ellos lo logre. De este modo todos necesitarán a los demás y, a la vez, se sentirán parte importante para la consecución de la tarea (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008).
2. La interacción simultánea: los estudiantes tienen que trabajar juntos favoreciendo, de esta manera, que compartan conocimientos, recursos, ayuda o apoyo. Implica discutir sobre los distintos puntos de vista, sobre la manera de enfocar determinada actividad, explicar a los demás lo que cada uno va aprendiendo, etc. son acciones que se tienen que llevar a cabo con todos los miembros del grupo para poder lograr los objetivos previstos.
3. La responsabilidad individual: cada miembro, individualmente, tiene que asumir la responsabilidad de conseguir las metas que se le han asignado. Por tanto, realmente, cada persona es, y debe sentirse, responsable del resultado final del grupo. Este concepto sintoniza y complementa al de interdependencia positiva. Sentir que algo depende de uno mismo y que los demás confían en la propia capacidad de trabajo (y viceversa) aumenta la motivación hacia la tarea y el rendimiento individual y grupal.
4. Las habilidades sociales: necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo referente al aprendizaje y también vinculadas a las relaciones entre los miembros. Los roles que cada persona vaya ejerciendo en el equipo (líder, organizador, animador, etc.), su aceptación o no por parte del resto de compañeros, la gestión que hagan de los posibles conflictos que surjan y el ambiente general que existe en el mismo entre otros son temas que los estudiantes tienen que aprender a manejar.
5. La autoevaluación del grupo: implica, que a los alumnos se les dé la oportunidad y que sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido su grupo. Esta evaluación guiada por el profesor es muy importante para tomar decisiones para futuros trabajos y para que cada miembro pueda llevar a cabo un análisis de la actuación que ha desempeñado en él.

4. La formación con los Centros Educativos de la Provincia Ibérica (Maristas)

La formación estuvo dirigida a 38 profesores de diferentes etapas educativas provenientes de los Centros Educativos de la Provincia Ibérica de Maristas. Entre los participantes de cada colegio venía, al menos un representante del Equipo Directivo, lo que mostraba que la experiencia era una apuesta fuerte, asumida y motivadora para todos. Para desarrollar la formación se crearon dos grupos de profesores, ubicados en dos sedes:

- Sede en Lardero (Logroño): en el que los profesores que asistían pertenecían a los centros de la zona norte (País Vasco, Navarra, La Rioja y Aragón).
- Sede en Alcalá de Henares (Madrid): formado por profesores de la zona centro de la Península (Madrid, Castilla-La Mancha y Extremadura).

En cada sede acudían dos formadores, profesores del Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC), de Alcalá de Henares.

Los encuentros presenciales, en ambas sedes, se desarrollaban un lunes al mes, en el que se iba profundizando en diferentes aspectos teóricos del AC y la innovación educativa. De una sesión a otra, los profesores debían poner en marcha un aspecto relacionado con el AC, de forma que tanto el profesorado, como sus estudiantes, se fueran familiarizando con la dinámica de la metodología. De hecho, como era lógico, durante las sesiones se seguía la metodología del AC, por ejemplo, desde el primer día se crearon grupos estables y heterogéneos, que trabajaron conjuntamente durante todo el curso. Las sesiones eran dinámicas y reflexivas, de forma que ayudara a compartir experiencias, a reflexionar sobre los puntos positivos y negativos de sus acciones y a construir un proyecto educativo común. En este sentido, el desarrollo de los contenidos iba acorde con la construcción de un plan de innovación de centro, que era uno de los objetivos fundamentales de la formación que se planteaba.

Una vez finalizada la formación, se pasó un cuestionario de evaluación, donde se pudo comprobar que:

- El profesorado mostraba interés y motivación hacia la creación de un modelo educativo-cooperativo, planificando acciones innovadoras para el curso 2015/2016.
- Vieron la necesidad de seguir formándose y conociendo la metodología del AC, para poder implantar un modelo innovador más sólido, que les ayudara a sentirse más seguros.
- Mostraron interés y necesidad de estar acompañados en el proyecto de innovación que empezaban a construir.

5. Conclusiones

No cabe duda de que la formación es uno de los pilares fundamentales de la educación y de la profesión docente. Es por ello que también debe convertirse en el inicio de cualquier proceso de cambio educativo y, por consiguiente, de adaptación a las necesidades sociales.

Una vez iniciado el camino es necesario llevar un seguimiento y sentirse acompañado, siendo consciente que cualquier proceso de innovación es como un "río agitado" (Carbonell, 2001), con periodos de tiempo más tranquilo y otros de más trabajo e incertidumbre.

A partir de esta experiencia, desde el CUCC se ha diseñado un plan de acompañamiento y formación permanente, como continuidad para el desarrollo de los planes de innovación que se están iniciando en los centros educativos que participaron en el curso 2014/2015. En este sentido, podemos destacar que el papel de la universidad va más allá de ser un centro formación inicial, sino una fuente de recursos, ayuda y acompañamiento del profesorado hacia un desarrollo profesional pleno.

A partir de aquí se inicia una aventura emocionante, con tramos de incertidumbre, con otros de miedo ante lo desconocido, pero seguramente llenos de ilusión y satisfacción.

6. Referencias

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servicio de Publicaciones Universidad de Valencia.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2002). *Dentro y fuera. Profesores que investigan*. Madrid: Akal.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En Martínez, J.B. *Innovación en la universidad: Prácticas, políticas y retóricas*, pp. 85-104. Barcelona: Grao.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.

Medina, J.L. (2007). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Muñoz Mejía, E. R. (2008). *La mirada reflexiva de la práctica pedagógica: una propuesta de formación docente*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Alcalá, Facultad de Documentación, España.

Servicio de Innovación Educativa (UPM) (2008). *Aprendizaje cooperativo. Guías rápidas de innovación educativa*. Madrid: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid.

Zañartu, L. (2000): *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal*, En Red. Contexto Educativo. Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías. Nº 28. Año V. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

Revista de Estudiantes Digital RED 4.0

Una herramienta para la adquisición de competencias transversales en los estudios de Grado

1. Introducción

En el desarrollo de la práctica docente en el Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC) se observó la necesidad de profundizar en el desarrollo de algunas competencias necesarias para los alumnos del Grado de Magisterio en el desarrollo de su futura labor profesional. En esta línea se han abordado las denominadas *competencias transversales* haciendo especial hincapié en el trabajo en equipo colaborativo.

La UNESCO (1999) fomenta la relevancia del concepto de competencia y lo define como un "conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea", (Argudín, 2006, p. 12).

Para definir y establecer cuáles son las competencias transversales para trabajar en el grado, existen numerosas clasificaciones como las aportadas por el Proyecto Tuning (2002), Rodríguez Esteban, Hernández Pina o Barnett, citados en Trullén Pulido (2008). Pero es necesario centrarse en la clasificación establecida en Tuning, por ser esta un acuerdo entre las distintas universidades europeas participantes en el proyecto. Éstas se dividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas; gracias al proyecto de innovación UAH/EV673¹ en el que han participado los autores de este texto se ha realizado una agrupación de las 32 competencias en tres categorías con el fin de facilitar el trabajo en el aula:

- Categoría competencial de Aprendizaje Autónomo.
- Categoría competencial de Comunicación y TIC.
- Categoría competencial de Habilidades de Investigación y Trabajo en equipo.

Para cada una de estas nuevas categorías competenciales es necesaria una definición, así como plantear unos objetivos, una estrategia de desarrollo de las competencias, desarrollar unos contenidos y actividades y establecer una evaluación de la adquisición de las competencias. Todo esto viene definido en la memoria final del Proyecto UAH/EV673.

Dentro de la línea de trabajo iniciada en el proyecto antes mencionado para el desarrollo de estas competencias, se ha planteado, como actividad de aprendizaje de una asignatura, la elaboración de una revista de carácter divulgativo, asociada a la gestión y edición de un blog.

2. Objetivo

El objetivo principal de la Revista RED 4.0 es el fomento de competencias transversales en estudiantes universitarios. Estas competencias se evalúan en el Trabajo de Fin de Grado y son relevantes para su futuro profesional.

Con el desarrollo de esta revista se facilita que los alumnos sean capaces de:

- Desarrollar un trabajo original, autónomo y en equipo de acuerdo con los criterios propios de los escritos académicos.
- Utilizar y relacionar el conocimiento teórico y práctico adquirido y generar nuevos conocimientos ligados a la línea de investigación elegida.

1. Proyecto concedido en la convocatoria 2014/15 de *Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Alcalá* con el nombre: *Aprendizaje colaborativo en red para el desarrollo de competencias transversales en los estudios de Grado*. Desarrollado dentro del Grupo de Innovación Docente reconocido por la Universidad de Alcalá: Competencias en Red (UAH-GI15-77).

- Seleccionar, analizar y sintetizar información relevante.
- Mostrar autonomía en la reflexión, la argumentación, la emisión de juicios académicos y profesionales, la toma de decisiones y la resolución de problemas.
- Demostrar competencia comunicativa tanto de forma oral como escrita en varios idiomas.

3. Descripción y desarrollo de la experiencia

La Revista RED 4.0 nació como una actividad de aula dentro de la asignatura “*Ciencias de la Tierra y de la vida*” de 2º curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria en el curso académico 2013/14, en su modalidad presencial y semipresencial. Por lo tanto, los números 0 y 1 de esta revista parten de trabajos de la asignatura de los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015, en los que se ofrecen revisiones/ensayos sobre temas de actualidad o de especial relevancia en el campo de la Biología o la Geología.

El planteamiento del trabajo implica el desarrollo de varias fases. Estas fases permiten trabajar con una metodología colaborativa en red guiada parcialmente por el docente (ver figura 1).

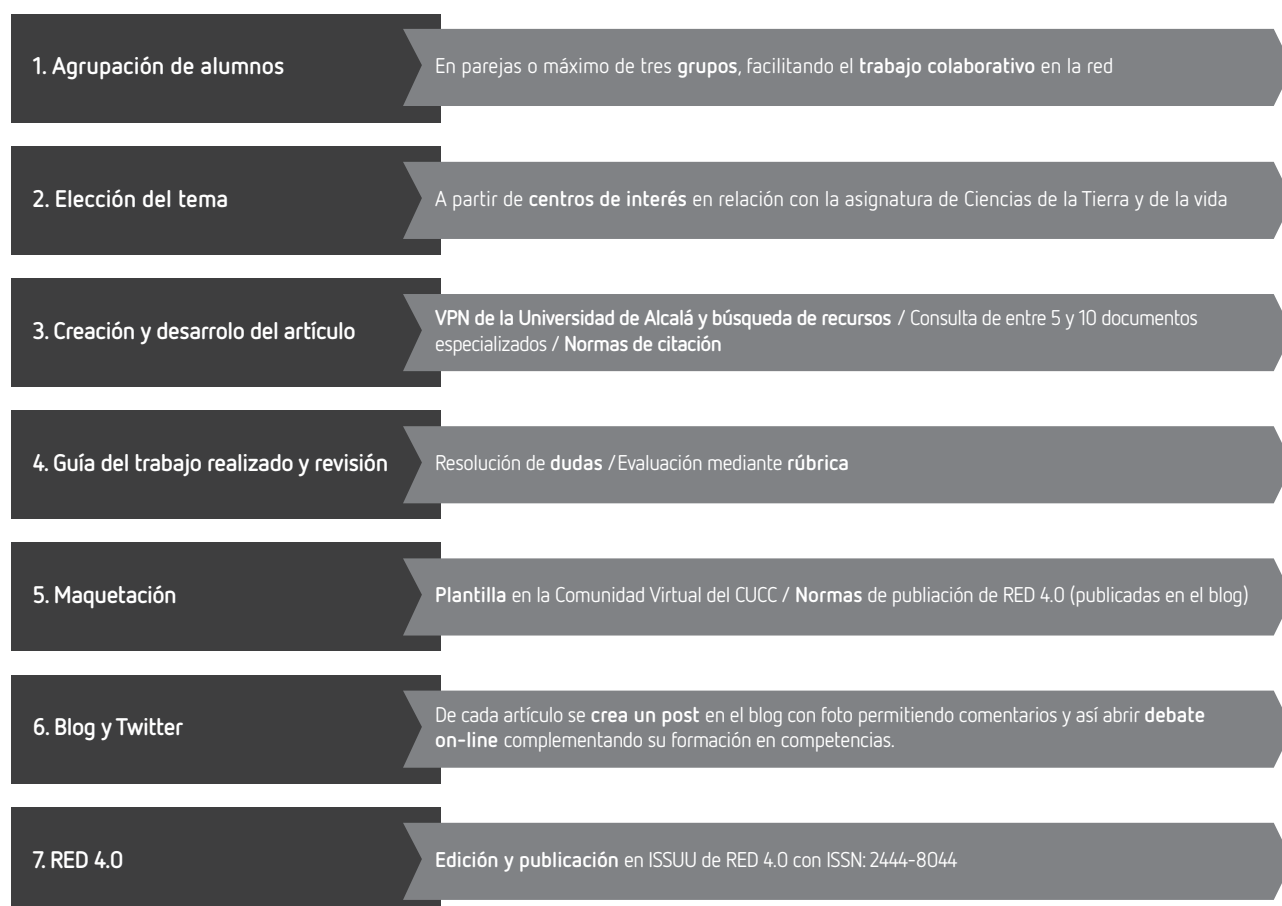


Figura 1. Fases planteadas para el trabajo de desarrollo de la Revista RED 4.0

El desarrollo de este proyecto de innovación se realiza en los tres seminarios programados en la asignatura. Tanto las agrupaciones de los alumnos como la elección del tema se plantean en el primer seminario. La creación del artículo y la maquetación se desarrollan desde el primer seminario y tienen una fase de revisión en el segundo seminario. En el último seminario se finaliza el trabajo de maquetación y publicación. Finalmente, la evaluación se realiza mediante rúbrica y a partir de esta se escogen cuales son los artículos más adecuados para su publicación y se pasa a la maquetación y edición de la revista.

Los alumnos trabajan de manera colaborativa y se ha comprobado que utilizan programas como *Dropbox*, *Google drive*, *Twitter* e incluso *Whatsapp* para compartir y editar la información relevante.

El docente actúa de guía interviniendo en momentos puntuales, realizando el seguimiento del trabajo desarrollado y resolviendo dudas. Entre las dudas más habituales podemos destacar aquellas relacionadas con la citación y las fuentes (en algunas ocasiones los alumnos se han puesto en contacto directo con las fuentes originales enriqueciendo de esta forma el contenido del trabajo), pero también existen dudas referentes a la estructuración del trabajo.

Una vez entregados todos los artículos, primero pasan un filtro de plagio y después se les aplica la rúbrica de evaluación. A continuación se seleccionan los artículos mejor valorados y pasan a formar parte de la revista RED 4.0 (ver figura 2). La publicación de la revista se realiza en el blog que da soporte a la misma, editándola con la herramienta on-line ISSUU.

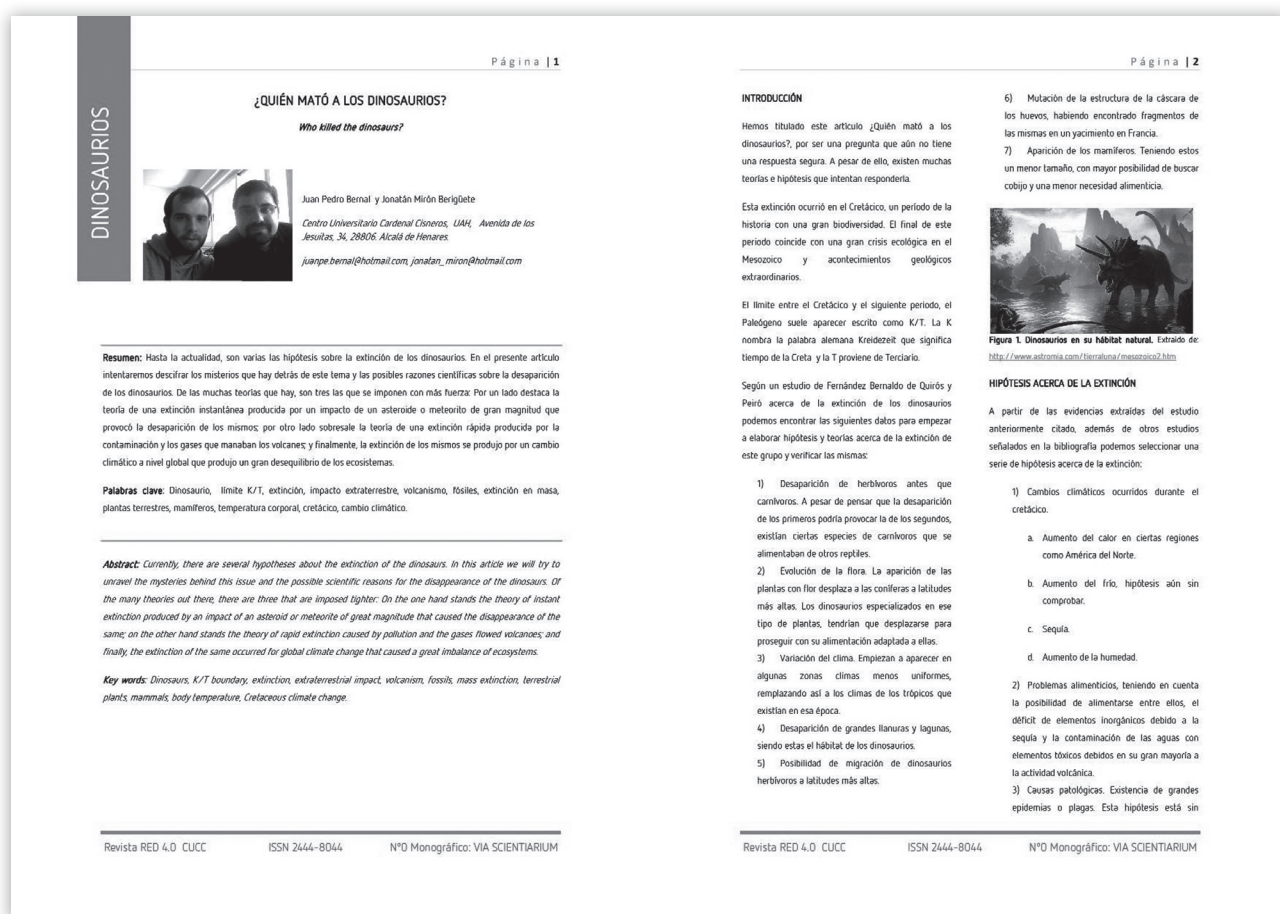


Figura 2. Ejemplo de artículo seleccionado para su publicación en la revista RED 4.0

Antes de su publicación en ISSUU existe una evaluación con varios criterios:

1. Selección de temas actuales o relevantes propios de Biología, Geología, Medio ambiente, Paleontología, Medicina...
2. Búsqueda de documentación a través de buscadores on-line como Dialnet o Google académico, solicitando entre 5 y 10 documentos extraídos de revistas especializadas en las temáticas trabajadas.
3. Establecimiento de las normas de citación y referenciación basadas en las normas APA.
4. Estructura y coherencia escrita del texto.
5. Adecuación a la forma de la revista RED 4.0.

La rúbrica de evaluación comprende las tres áreas competenciales trabajadas en el proyecto de innovación docente antes mencionado. En la imagen se establece cuáles son y las habilidades dentro de cada área. La rúbrica relaciona estas áreas competenciales con los criterios de evaluación (ver figura 3)

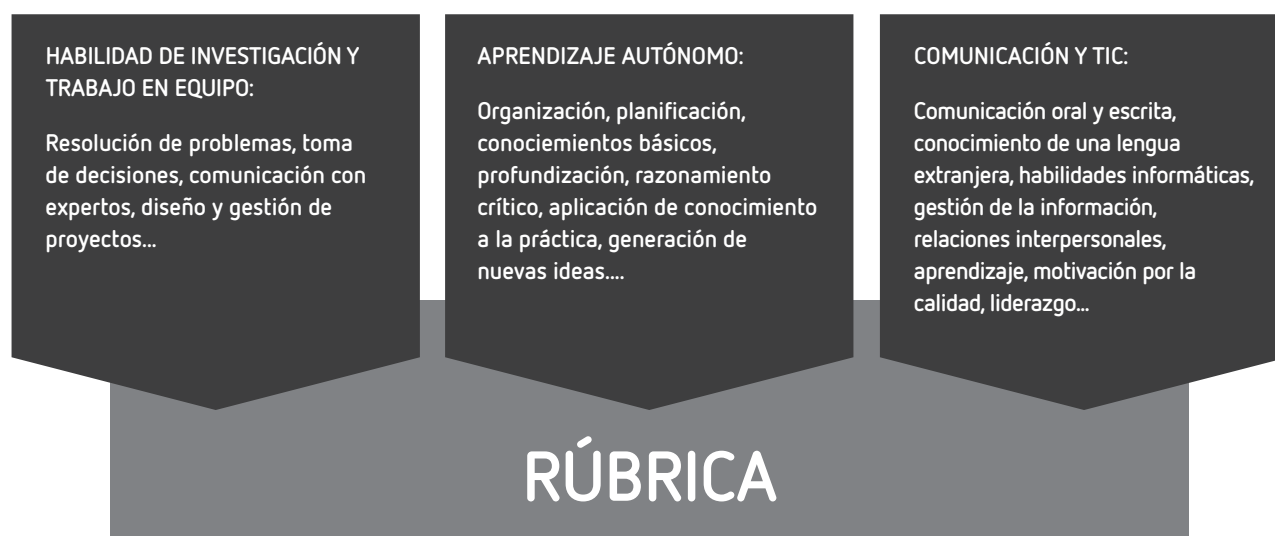


Figura 3. Relación de categorías competenciales del proyecto UAH/EV673, criterios de evaluación y rúbrica para la revista RED 4.0

4. Conclusiones

Se ha comprobado que esta experiencia innovadora promueve un aprendizaje significativo porque anima a los alumnos a investigar y hacer un esfuerzo por mejorar al saber que se va a publicar su trabajo. Además, la metodología colaborativa, ya sea en red o presencialmente, favorece el aprendizaje de los miembros de los grupos (intragrupos e intergrupos) y ayuda a la adquisición de competencias transversales.

Al ser una experiencia que se lleva realizando desde el año 2013 se han mejorado algunos aspectos como la gestión de blog, donde los alumnos han ganado autonomía realizando la maquetación a través de una plantilla y desarrollando un trabajo colaborativo en red para la adquisición de competencias transversales.

Nuestra intención es que la revista RED 4.0 sea un recurso abierto a estudiantes de cualquier Grado universitario en la que puedan publicar sus experiencias y trabajos de clase guardando los criterios esenciales de cualquier publicación académica o profesional. De hecho, desarrolla 28 de las 32 competencias de Tuning.

Se pueden comprobar los resultados de la innovación desarrollada en las siguientes direcciones web:

<http://blogs.cardenalcisneros.es/red40/>

http://issuu.com/proyecto_tic/docs/numero0?e=12755639/8645677

5. Referencias

Argudín, Y. (2006). *Perspectiva de la UNESCO. Educación Basada en Competencias*. México: Trillas.

Proyecto Tuning (2002) [En Red]. Recuperado de: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

López Carrillo, M.D., de la Cruz Vicente, O., de Miguel Barcala, L., Calonge García, A., López Caballero, E., Andrade Olalla, A., Franco Rodríguez, R., Cano Martil, S. (2015) *Aprendizaje colaborativo en red para el desarrollo de competencias transversales en los estudios de Grado*. Proyecto Innovación Docente concedido por la Universidad de Alcalá. Código UAH/EV673 (no publicado).

Trullén Pulido, J.I. (2008). Competencias genéricas. ¿Qué son? En ICE. Universidad de Zaragoza. *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documentos%2008.pdf>

Developing Key Competences for Life Long Learning with Telecollaboration

1. Introduction

This paper is part of the I+D project TELNETCOM: , 2015 (IP Margarita Vinagre, UAM). The research focuses on technology supported collaborative learning; which involves virtual collaboration via synchronous chat and blog communication. The project aims, specifically, to study the integration of telecollaboration for the development of the less Key Competences for Lifelong Learning mentioned in the European Union's Report on Education and Training (2010). Although the ECFR suggests the integration of eight competences in Higher Education, some of the key competences (digital competence, learning to learn, social & civic competences, sense of initiative & entrepreneurship and cultural awareness) can be difficult to achieve due to contact hours and face to face lecture limitations. Virtual collaboration can be a highly effective opportunity to develop them transcending traditional-learning.

Theoretical principles on telecollaboration

According to Vinagre (2007, 2010, 2015), Bueno-Alastuey & Kleban (2014), Garcia Esteban (2013, 2014), etc. technology offers increasing student/teacher exchanges and learning through the Web 2.0. As stated by Belz (2005, p.23), virtual collaboration allows "learners use internet communication tools such as e-mail, synchronous chat, threaded discussion, and MOOs (as well as other forms of electronically mediated communication) to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural exchange". Different approaches such as the socio-constructivist approach, situated and distributed learning or the activity theory state that learning takes place as a result of socially situated interactions, and telecollaboration can contribute greatly to foster knowledge acquisition and develop key transversal competences. However, due to its recent implementation, knowledge about the use of this new teaching-learning approach is still scarce and research has focused mostly on the development of FLT Competences (Vinagre, 2010). The integration of telecollaboration via in-class and class-to-class interaction can, therefore, help develop the less assessed key competences mentioned in the European Union's Report on Education and Training (2010) following the OECD's Definition and Selection of Competencies (DeSeCo, 2005).

2. Study and methodology

The aim of this project was to study the integration of two types of telecollaboration, specifically blogging and synchronous chat, to develop the less assessed key competences. The participants were 29 pre-service teachers studying BA (Hons) subject "A practical Approach to the English Speaking Cultures" at Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC). Students interacted in ten groups; both in synchronous and asynchronous text-based communication. Virtual collaborations were carried out: a) commenting peers' posts in the subject multi-author Blog, and b) through a class-to-class Chat (system) with external pre-service teachers from Universidad Pública de Navarra.

The teaching objective was to learn and reflect on the use of different contents, resources and teaching procedures while acquiring experiential use of competences. The main task was to explore CLIL units that students had previously designed and delivered in Micro-lessons in the classroom, and subsequently uploaded to a blog to be appraised and further discussed telecollaboratively. Students reflections concerning their lesson plan and design were evaluated and rationalized following the theoretical contents of the subject in a questionnaire related to their Microteaching performance and the use of CLIL resources and methodology following the checklist 'How CLIL are you?' (Dale & Tanner, 2012).

To answer the research issue on using online interaction and exchange to develop the less assessed Competences For Lifelong Learning, the final product of the tasks developed by each group was analysed in telecollaborative scripts

(process and reflection). Data was gathered from a variety of instruments that included blog post comments from the students and the final external written chat discussion. The qualitative analysis shows evidences or traces of the objectives of this study.

3. Discussion & results

The following lines illustrate students' original examples of each category indicating the type of telecollaborative exchange. Reflections have been categorized by the author of the research. The use of italicized direct quotes will be used in order to detail pre-service teacher experiences and to provide evidence of the views and concerns stated by the participants. When two examples applied to more than one concepts, it was decided to relate it to the item which best described the case. The main topics that arose after the analysis of the Blog comments and Chat discussion are rationalised below. The explored less assessed competences are founded on the European Union's Report on Education and Training (2010).

Key Competence 4: Digital competence

The use of digital resources (websites, multimedia images, audio, etc.) provides students exposure in the foreign language aligned with the expected learning outcomes. Websites -and Weblogs- containing songs and YouTube videos, etc. can facilitate communicative exchanges, learning specific vocabulary, sentence structures, descriptions, etc.

The activities (from post Music tradition in USA) are very interesting because I can see that, though a video and a song, students learn important vocabulary and grammar. I think that in your lesson plan students can learn in a fun and motivating way.

[Blog comment 1]

Pre-service teachers exploit digital competence in a confident and critical way using internet to retrieve, store and present related contents (e.g TEFL videos and songs related to the culture of an English speaking country). Virtual collaboration in blog comments and Chats allows the exchange of this information between student teachers when they participate in collaborative networks using technological tools actively, as recommended by the OECD (2005).

CUCC: Hellooo

CUCC: Is your camera working

UPN: We have no camera. We would like to see you all, but...

UPN: anyway, we are going to take advantages of this tool

CUCC: Nice to meet you

UPN: so, what do you think about CLIL?

CUCC: We think it is a effective approach in order to teach a foreign language through different contents, and we are working on it in our subjects of our degree

CUCC: What about you?

UPN: I do agree with you but we are not into clil very much regarding this is our first experience with this subject and we need to bring it into school classroom

[Chat 8]

This key competency requires critical reflection on the nature of information itself – its technical infrastructure and its social context and impact. Information and technology skills are necessary as a basis for understanding options, forming opinions, making decisions, and carrying out informed and responsible actions (2005, p.11).

Key Competence 5: Learning to learn

According to DeSeCo (2005), learning to learn involves organizing one's own learning to present it on time with the appropriate information. It also involves the ability to pursue and persist in learning, which can be achieved discussing a specific topic in a chat.

UPN: what are you weakness?

CUCC: planning the hots and lots

UPN: we think we have to balance the use of LOTs and Hots

UPN: we have activities planned but maybe we need to revise them and make a progresion when it comes to cognitive requirements and contexts and also dealing with the four Cs

[Chat 9]

Student teachers can practice the foreign language and learn contents from specific texts related to an area (Education) where they can comment related activities about teaching.

Lifestyle in USA gives ideas for when we are in class with our students to perform lots of interesting activities. It teaches us how through a video we can easily evaluate students in the most important skills in the English language.

[Blog comment 3]

Telecolaborative tasks such as creating and reading a Blog post as well as writing and reading peers' commentaries, help engaging students in motivating desirable practices such as collaborative content evaluation, which "

Key Competence 6: Social and civic competence

This competence includes personal, interpersonal and intercultural skills and covers all forms of behaviour that equips individuals to participate socially in an effective and constructive way.

I found the lesson plan Festivities in the UK interesting because it teaches how to perform many related activities with our students in class. Some of them are fun and motivating.

[Blog comment 4]

Students can negotiate meanings in the Web 2.0 debating contents related to teaching a particular subject, thus developing interpersonal and cultural competences and exposing common forms of behaviour.

UPN: we are trying to make it (the discussion) easier for you

UPN: as we cannot communicate in a different way

CUCC: what do you need?

CUCC: we just want to talk about your project

UPN: we need to talk about feelings and procedure when making a CLIL unit

[Chat 9]

Participating in a didactic Chat or writing blog comments, pre-service teachers contribute in an effective and collaboratively social way as "it is linked to personal and social well-being. An understanding of codes of conduct and customs in the different environments in which individuals operate is essential" (Ohana & Otten 2009, p.35)

CUCC: sorry we have to go because the class has finished

UPN: Okey, good luck in your exam!

CUCC: thank you

UPN: Bye

CUCC: and enjoy your microteaching

UPN: enjoy your chistmast time

CUCC: you too

UPN: and happy new year!!

[Chat 6]

Key competence 7: Sense of initiative and entrepreneurship

The sense of initiative and entrepreneurship aims to equip learner/trainers with the knowledge and skills they need to turn ideas into action. It includes creativity, innovation and risk-taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives, which involve operations such as revision of time, planning and resources for the practice of subject skills.

CUCC: we have prepared a microteaching about Settlements

UPN: we are still working on our CLIL work project

CUCC: well, how are you getting on with the design of the activities?

UPN: in this subject we have worked on lots of CLIL resources

UPN: and we have been making a great effort

CUCC: We think that it is a very demanding subject, do you think the same?

[Chat 7]

Creating a Blog based on a specific research of contents and a Microteaching practice heightens visual literacy, an important skill in today's culture. This technique allows interactive formats where everyone has a voice and can contribute critically "You can add a self evaluation to your enjoyable unit to check what students have learnt".

[Blog comment 6].

Key competence 8: Cultural awareness and expression

Cultural awareness enhances the learner/trainers' capacity for the development of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, performing arts, literature or visual arts (DeSeCo, 2006)

CUCC: the topic was chosen because we thought that it is interesting to motivate children

UPN: So you use children's experiences, flashcards and a puppet to activate previous knowledge, don't you?

CUCC: we used some flashcards to discover the previous knowledge and the puppet to catch the attention

UPN: In general, we use riddles, songs, flashcards also, real objects to activate knowledge.

To catch their attention we read a story about the topic.

[Chat 5]

In agreement with O'Dowd (2007, p.19), reading a blog and watching a video of an educator relevant to the content and using the comments feature can generate discussion when considering it from distinct cultural and educational points of view, as exemplified in Blog comment 8: "Your unit Halloween for children brings many and enjoyable different activities to perform with students As stated by Ohana & Otten (2009, p.30), cultural competence is a key feature of the

professionalism of European level trainers because they are required by the nature of the educational work to actively use their imaginations, work with from the idea of "creativity" and with "creative methods" and to create attractive learning environments that motivate individuals to learn through creative means.

The above quotations are a selection to give a sense of the perceived results on practice, which show a clear evidence of self-awareness and attentiveness to self-in-practice. Despite contributions were not further argued VoIP (Voice over Internet Protocol) or with further telecollaborative tools such as videoconferencing or e-mail, it is clear from data examination that online interaction and exchange provides an opportunity for pre-service teachers to identify aspects of their own practice and competence development.

4. Conclusions

The aim of this study was to find the challenges that telecollaboration via blog communication and synchronous chat can offer students in a pre-service context. The results of this study have allowed us to draw an initial profile of how this teaching-learning approach can influence the development of higher education using digital technology, and presents a first approach to the systematic assessment of students' Key Competences for Lifelong Learning.

A limitation of the current study was time constraints due to the tight course schedule, and the small, non-probability sample of convenience, which will be increased in future projects. Forthcoming research implies instruction in VoIP and coordination in the use of other telecollaborative resources so that class-to-class students can interact autonomously at a suitable non-restricted class timetable.

Further study suggests the development of a specific pedagogical framework to assure and facilitate implementing telecollaboration in order to foster the development of students' key competences and sub-competences. Future projects will consider the production of clear guidelines and examples of good practice for teacher education and training in order to provide empirical data on the integration of technology in Education. These data will help discover the factors that ensure the success of integrating all key competences in Higher Education with virtual collaboration.

5. References

- Belz, J. A. (2005). Intercultural Questioning, Discovery, and Tension in Internet-Mediated Language Learning Partnerships. *Language and Intercultural Communication*, 5(1), 3-39.
- Bueno-Alastuey, M.C. & Kleban, M. (2014). Matching linguistic and pedagogical objectives in a telecollaboration project: a case study. *Computer Assisted language learning*.
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dooley, M., & Sadler, R. (2013). Filling in the gap: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education, *ReCALL*, 25(1), 4-29.
- García Esteban, S., Cruz Cabanillas, I., & Tejedor Martínez, C. (2013). Integración tecnológica: el aprendizaje de la lengua inglesa a través de actividades de construcción, cooperación y colaboración. In *Delineando lazos hacia nuevas propuestas innovadoras. La interdisciplinariedad como punto de partida*, pp. 391-401. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- García Esteban, S. (2014). Enhancing English language teacher training with technology. *Folio*, 16 (2).
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies*. Executive summary. DeSeCo Project. Retrieved from: <<http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>>
- Ohana, Y. & Otten, H. (2009). *The eight key competencies for lifelong learning: An appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of European Youth Work or just plain politics? For SALTO Training and Development Resource Centre*. Bonn: IKAB.
- Vinagre, M. (2007). Integrating tandem learning in higher education. In O'Dowd, R. (Ed.) *On-line intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters (Vol. 15).
- Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.

Mindfulness Educativo

Un camino desde el hacer al ser

1. Introducción

En sintonía con la respuesta innovadora que otros muchos centros educativos de todo el planeta están poniendo en marcha a partir de las enseñanzas de Jon Kabat-Zinn¹ (1979), iniciamos en el CUCC la aplicación y difusión de la práctica del Mindfulness. Tanto la experiencia docente como las expectativas y actitudes de los estudiantes y el contexto que engloba a ambos ha cambiado sustancialmente en la última década. Esto hace que el modelo normalizado de aprendizaje como instrucción definitivamente deje de ser operativo para dar respuesta a los retos de la sociedad actual. Aprender en un entorno saturado de información e incertidumbre añade complejidad y confusión, esto es, de inconsciencia y pérdida de rumbo personal, lo que puede verse reflejado en el bajo nivel de interés por el conocimiento, por orientar el esfuerzo o por despertar la creatividad.

Cada vez cobra más sentido el empeño educativo basado en centrar la atención, generar espacios de escucha interna y fomentar la conexión con la identidad de cada persona como motor fundamental de desarrollo y aprendizaje de aquellos a los que hemos de servir de guía. La educación es un camino en compañía dirigido hacia el interés de cada alumno en coherencia con cada una de sus particulares habilidades.

El Mindfulness lejos de ser una novedad contemporánea, proviene de una tradición milenaria de Oriente de no menos de 4000 años, por lo que son muchas las experiencias recogidas en este periodo, muchas las personas que lo han integrado como un camino de vida. Es precisamente esta imbricación con lo cotidiano lo que hace de la práctica del Mindfulness una actitud que transforma todo aquello que hacemos. Nos lleva a poner en íntima sintonía el adentro y el afuera de la persona, otorgando una conexión valiosa a nuestro ser en el mundo, lo que se traduce en comprensión, reconocimiento, focalización, decisión, aceptación y acción de forma holística.

2. Proyecto

2.1. Contexto

En educación lo más sencillo es HACER, por eso hacemos, hacemos y hacemos. No es extraño que los alumnos, nuestro mejor espejo, tengan siempre la misma pregunta: *¿qué hay que hacer para aprobar?* Puede que de entre todos los verbos, éste sea el más conjugado en todo el sistema educativo. A vista de pájaro, la escuela bien parece una irrefrenable sucesión de protocolos, de acciones mecanicistas desligadas entre sí, de adiciones de créditos, titulaciones y cursos. Desde los inicios de la Revolución Industrial mantenemos en lo sustancial un modelo basado en el manejo de información que promueve una serie de competencias mediante pruebas expuestas a calificación que, en virtud de un rendimiento, certifican el paso a la siguiente casilla del recorrido educativo. Si hacemos lo que se nos pide en cada etapa logramos un certificado que nos habilita para desempeñar a la postre una profesión (si la hubiere). Es evidente que somos unos perfectos expedidores de títulos, aun sin haber atendido al talento particular de cada uno de sus receptores. ¿Es suficiente con dar continuidad a este marchamo?

Algo ha cambiado definitivamente en nuestras sociedades (post)posmodernas desde el inicio del siglo XXI con los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001. El nuevo territorio sobre el que pisamos presenta una orografía inestable para la que ya no sirve mantener el uso de los adecuados haceres del pasado. Si nuestro foco educativo se ocupa en reproducir lo que ya sabemos, pero sin cerciorarnos de para qué, cómo y con qué dirección, incurriremos fácilmente en el despropósito de invertir en una preparación descontextualizada, esto es, inútil y obsoleta. Perpetraremos con ello un irrecuperable despilfarro de talento humano, de recursos económicos y de credibilidad social. Algunas razones de este argumento estriban en el carácter líquido de todas las estructuras y principios que antes nos servían como

1. Las evidencias neurológicas no dejan de poner luz sobre la eficiencia de la práctica de la atención sostenida en el presente y de los beneficios que esto comporta para mejorar nuestras actitudes y capacidades de dar sentido al aprendizaje. El Mindfulness vendría a comportarse como una especie de aceite que engrasa y optimiza todos los mecanismos neurales que contribuyen en el acto de conocer y comunicarnos con el mundo y con nosotros mismos.

referente perdurable (Estado de bienestar, calidad laboral, servicios sociales, economía, geopolítica, cultura, mercantilismo...).

Las normas del mundo sólido, el propio de la modernidad que tan lúcidamente ha descrito Bauman (2003) disponían de la educación como el pertinente avalista de futuro para quienes aspiraban a ser personas de provecho. Apenas era necesario cuestionar qué se hacía dentro de las escuelas, pues su fórmula de trabajo estaba en sincronía con la lógica de los acontecimientos de la sociedad. Los méritos formativos abrían con cierta diligencia las puertas de la estabilidad laboral, social, familiar... Pero la fecha de caducidad de aquellas certezas ha sido rebasada hace unas décadas. Hoy en día estamos sumergidos de pleno en lo que los expertos en estrategia y operatividad militar norteamericanos llamaron allá en los 90, "entorno VUCA"² (Marina, 2015). Es sabido que el objetivo de todo ejército es adelantarse para ser eficaces en defensa, lo cual se hace incompatible con el desconocimiento de las condiciones del campo de batalla, por extensión, del mundo que se avecina. En torno al año 2007 llegó a la sociedad civil (tablero de infinitas pruebas y ensayos) un inesperado paquete que no admitía devolución alguna. En él se leía el mensaje: "Crisis Financiera Coyuntural". Al cabo de un tiempo pudimos desvelar que lo que creímos temporal resultó haber llegado para quedarse y no solamente en el ámbito de la economía. Estas circunstancias implican que todos los ámbitos de la vida están expuestos a las condiciones de ese contexto VUCA y que es necesario reajustar las actitudes y las estrategias de abordaje, nuevos aprendizajes para sortear los efectos fluctuantes de este reciente estado de permanencia cada vez más complejo y acelerado. Sin duda, la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad se contrarrestan a base de resiliencia, eficacia, confianza y apertura, ausentes destacados en nuestros temarios. Volviendo a los citados militares, su recomendación es "awareness, readiness & resolved" (consciencia, preparación e ideas claras) (Castelló, 2010).

La educación, llamada aun a ser la herramienta social por excelencia de proyección hacia el futuro, debe garantizar el manejo actualizado de competencias, que a todas luces, o son innovadoras o nada serán. Pasó el tiempo en el que los contenidos y la memorización lo eran todo, en el que la atención y el interés de los alumnos estaba garantizados, en el que hacer actividades facultaba un aprendizaje. Ya es una evidencia que el menú que ofrecemos en las aulas se nos queda en los platos, que nuestros argumentos carecen del sabor que necesitan nuestros estudiantes, aunque paradójicamente tales nutrientes sigan siendo algo imprescindible. Como diría el televisivo cocinero, hemos de hacerlo con fundamento, que no es otra cosa que en coherencia con las circunstancias de nuestro presente continuo.

En otros sectores ajenos a la escuela observamos como se reajustan los procedimientos y las habilidades, sin temor a dejar de ser lo que ayer fueron, todo para dar viabilidad a la consecución de unas metas particulares. Baste tan sólo reparar en las ventajas que disfrutamos por la innovación en el campo de la medicina, la ingeniería o las telecomunicaciones. El denominador común en estos entornos están reparando en que para lograr eficiencia no sólo valen la tecnológica y las herramientas, sino invertir en plantillas con habilidades de flexibilidad, de focalización, de consciencia y apertura a los cambios. Esto hace posible el aprovechamiento integral de las capacidades de los equipos de trabajo, porque unifican intención, atención, intercomunicación, adaptabilidad y presencia (Martín, 2015). Es decir, es más eficaz contar con una persona resuelta, flexible y feliz que con un trabajador estresado, rígido, malhumorado y divagante. Por estos motivos las grandes compañías³ ya están introduciendo talleres de mindfulness para sus empleados, pues eso es innovación.

Las tres actitudes claves de la innovación, acontecen cuando se convocan la intencionalidad, la atención abierta y la amabilidad. Dicho con otras palabras, cuando estamos conectados con las cosas (anclados en el presente), cuando estamos abiertos a las experiencia (somos observadores de lo que observamos) y cuando aceptamos lo que ocurre (mirada compasiva) estamos en disposición de llegar a ver las cosas de un modo nuevo, es decir, en disposición de innovar. Tres actitudes capaces de ser entrenadas mediante las técnicas mindfulness, razón de nuestra propuesta en el CUCC, aunque dentro de un contexto educativo.

2. Acrónimo de Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity, es decir: Volatilidad. Incremento brutal en cuatro dimensiones de los cambios a los que nos enfrentamos hoy: el tipo, la velocidad, el volumen y la magnitud. Incertidumbre. La ausencia de previsibilidad de los acontecimientos. Complejidad. La confusión generalizada, la no conexión clara entre causa y efecto, que envuelve hoy a cualquier organización. Ambigüedad. La ausencia de precisión en la realidad y la existencia de múltiples significados en las condiciones que nos rodean.

3. Google, eBay, Apple, Yahoo; bancos (Deutsche Bank, Barclays, Credit Suisse); consultoras (McKinsey, KPMG, PricewaterhouseCoopers); entidades tecnológicas (NASA, United Online, Hughes Aircraft); así como grandes corporaciones que forman el Fortune-500 (General Mills, AOL Time Warner Inc, Procter & Gamble, Texas Instruments, Starbucks, Pacific Bell, Nortel Networks, Viacom, DuPont, Raytheon, AstraZeneca); y otras multinacionales como Reuters, o GlaxoSmithKline. Fuente: Mariner (2015). Asociación española de Mindfulness.

El taller parte de la idea de que sin unidad no hay diversidad, y sin autoconocimiento no es posible llegar al conocimiento y de él a la comprensión. Descubierta la utilidad del aprender haciendo (learning by doing), frente a la educación de la reiterada búsqueda de la atención perdida, el paso siguiente es aprender siendo (learning by being). SER para manejar la incertidumbre de las ideas, la complejidad y ambigüedad de los acontecimientos o la volatilidad de las herramientas de las que disponemos. SOMOS una unidad de pensamiento, sentimiento, acción y transcendencia.

2.2. Planteamiento

El principal objetivo de nuestro trabajo a pie de aula se fundamenta en tratar de contravenir la cadencia aplanante que subyace en el engranaje educativo, esa que ha ido desincentivando el valor del esfuerzo, el pensamiento crítico, la utilidad del saber, la eficacia creativa, etc. (Robinson, 2013). Año a año conocemos un sustancial porcentaje de alumnos que llegando al final de sus estudios universitarios apenas quieren asumir el riesgo de pensar por sí mismos, que no saben para qué servirá su titulación, o cuál es su propósito de vida. Es normal que entonces se enreden en la Matrix de su móvil como única verdad soportable. ¿Cómo podrán así ser los agentes de innovación educativa que esperamos? ¿Cómo van a tener la capacidad de evaluar las nuevas necesidades de sus pequeños estudiantes sino se conocen a ellos mismos? ¿En qué dirección van a trabajar para cambiar lo que con ellos no hizo bien la escuela? ¿Cómo van a contribuir a crear una sociedad del futuro más responsable, generosa y equitativa sin mirar con compasión a su entorno?

Aunque siempre hemos tenido la voluntad, desde el marco de las artes plásticas, de estimular el pensamiento crítico, la capacidad de observar y sentir, el manejo de la creatividad o el análisis y reflexión de la deriva educativa, los aprendizajes no llegaban a ser asimilados de forma íntegra. La cuestión no radicaba tan sólo en variar los contenidos o en descubrir una manera más estimulante e interesante de impartirlos para recobrar la motivación, sino de plantear un abordaje sistémico en el que lo aprendido fuera un elemento más de la persona, significativo porque está contextualizado, coherente porque contempla el interior y el exterior como una vivencia referencial y necesaria. Es decir había que dar un paso del HACER al SER/ESTAR para hacer de la educación un todo holístico.

Para abordar dicho salto y sustentar de manera más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, partimos de unas premisas en la línea de las propuestas por Morin (1999) en "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" requeridas por la UNESCO:

- La educación debe estar orientada y vinculada al pulso de las calles: Coherencia operativa.
- El aprendizaje surge y se integra cuando permitimos que el alumno unifique su mundo personal con el contenido enseñado: Motivación endógena.
- Educación y vida deben ser una red de nodos intercomunicados: Planteamiento integral y sistémico.

Para ello decidimos cursar una formación en Mindfulness que nos habilitara para introducir unos nuevos elementos en el curriculum de las asignaturas. A partir de entonces, las clases comenzarían con un pequeño ejercicio de meditación, siempre con libertad de participación. Desde las primeras experiencias el ambiente de las clases fue cambiando. De las conversaciones mantenidas con los alumnos y de la observación directa de sus comportamientos, podemos resumir que hubo mejoras en estos aspectos:

- El nivel de atención y escucha.
- La sensibilidad y el reconocimiento de sus emociones, lo que facilitó una mejor expresividad.
- Mejor flexibilidad a los cambios y tolerancia al fracaso.
- Mayor comprensión y apertura.
- La creatividad y los insights.
- La comunicación entre todos los integrantes del grupo.
- El grado de compasión y alegría, el talante.

- Una mejor sincronía y receptividad hacia todo lo que acontecía.
- La calidad del sueño y el estado de salud.
- Una mejor gestión del estrés

3. Objetivos

El taller planteado en CUCCinnova fue preparado con dos objetivos principales:

Difundir entre los profesores del centro y el personal del PAS el proyecto de mindfulness en las aulas de 3º de Grado de Infantil y Primaria de castellano, como una nueva puerta de innovación formativa integral.

Enseñar destrezas mindfulness para manejar con un enfoque diferente las situaciones cotidianas de cada participante, con vistas a ampliar el número de participantes en el taller mindfulness docente.



Fig. 1 Código QR con contenidos adicionales

4. Descripción de la experiencia

Derivado de la definición que el propio Jon Kabat-Zinn (1979) aporta del concepto mindfulness⁴ (consciencia no juzgadora del momento presente), planteamos un taller adaptado a los objetivos del contexto de las jornadas de innovación de "CUCCinnova 2015". El número de participantes fue de 25 personas convocadas en el salón polivalente del centro para el desarrollo de las diferentes dinámicas. Diseñamos un abordaje fundamentalmente experiencial sustentado en unas simples líneas conceptuales (origen, neurofisiología, cambios en la atención y escucha) y unos ejercicios introductorios, con el objetivo de mostrar los resultados observados en las aulas del Centro Universitario así como algunas herramientas de uso cotidiano. Las prácticas se fueron intercalando con pequeños espacios descriptivos cuyas ideas troncales del Mindfulness Educativo pueden resumirse en:

- **Aprender a calmarse.** El volumen de trabajo y la premura del calendario son unas constantes en la educación que sumados a los acontecimientos personales y los altibajos emocionales producen un ruido de fondo que desemboca en estrés. Este se manifiesta en forma de cansancio, menor atención, irritabilidad, desánimo, etc.

4. La incorporación de Mindfulness a la corriente principal de pensamiento académico (mainstream) ha venido sin duda a través del trabajo del ahora profesor emérito de medicina Jon Kabat-Zinn (1979), a cargo de la Clínica de Reducción del estrés en la Escuela Médica de la Universidad de Massachusetts. Tras conocer el budismo zen de mano de Philip Kapleau, y participar en retiros con Thich Nhat Hanh, se inspira en estas prácticas para organizar un programa completamente descontextualizado del marco religioso del budismo y el yoga.

- **Aprender a enfocarnos.** Es importante saber priorizar la información para sostener la atención a pesar de los muchos elementos discordantes. Es una forma de tomar asumir el control.
- **Aprender a comprender.** Al desarrollar la focalización de la atención enfocada logramos observar nuevas perspectivas ante un problema, y sacar conclusiones menos limitadas y egocéntricas. Esto nos permite dar más significados a nuestras vivencias, aportamos más sentido a nuestra vida, nos trasciende.
- **Aprender a responsabilizarse.** Atender de forma sostenida ayuda a comprender con claridad las consecuencias de nuestros actos y omisiones, lo que permite percibir nuestra interdependencia. Esto nos ayuda a responder, en vez de a reaccionar por impulsos.

El acceso a los contenidos aportados en aquella jornada, junto a otro material complementario, se encuentra en el enlace QR (fig.1) adjuntamos⁵.

Todos los comienzos en la practicar mindfulness, sobre todo en personas no familiarizadas con este tipo de disciplinas, se traducen un cierto nerviosismo por la falta de resultados iniciales (TOLERANCIA AL FRACASO). Por este motivo orientamos el taller de forma muy abierta y flexible. Se ofrecieron unos ejercicios prácticos para aprender a regularnos mejor, a sentir mayor calma y observar los cambios en el cuerpo: ¿Qué sucede cuando sucede? (ATENCIÓN). Que sirvieron de antesala para comprender como generar una mirada compasiva a la tendencia errática de la mente.

Igualmente dimos un repaso a nuestros automatismos, a los pensamientos que nos enganchan, tratando observar cómo reaccionamos ante ellos para así dejarlos ir.

La situación de vernos como observadores del que observa aporta un sentido de globalidad, de intercomunicación con todo lo vivido, lo cual eleva nuestro sentido de trascendencia, de pertenencia al mundo (CONSCIENCIA ELEVADA). Aumenta el sentido de responsabilidad, y a la vez decrece la necesidad de destacar sobre el resto, o de poner las propias necesidades por encima de los demás. (ECOLOGÍA).



Fig. 2 Ideograma que representa el Concepto Mindfulness

5. Hacer una lectura con una aplicación lectora de códigos QR en el teléfono móvil

La meta de esta práctica es lograr un sentido de innovación integral, tal y como muestra el ideograma (fig.2), basado en la unión del corazón y el ahora, lo cual convierte a la innovación en una actitud. A mayor conexión, mejor adaptación y mejor capacidad de responder. (Martín, 2015).

5. Conclusión

El taller tuvo muy buena acogida y suscitó preguntas e interés consolidando dos nuevos grupos de meditación en el CUCC al margen de las clases. Uno con personal del PAS y profesores y otro con alumnos durante el curso 2015-2016. Ambos están desembocando en un proyecto integral en el Centro Universitario.

Tenemos muchos referentes en los que mirarnos, sólo hemos de dar el paso para abrir nuestra perspectiva docente y seguir la senda que otros han empezado con excelentes resultados. Las actuales líneas de trabajo buscan la integración de programas de mindfulness para docentes (cuidar al cuidador), Mindfulness para niños y adolescentes (complemento educativo) y Mindfulness para el aula (currículum consciente).

Creemos conveniente citar casos como los de el congresista de la administración de Obama, Tim Ryan, publicó "A Mindful Nation" (2012), consiguiendo un millón de dólares para enseñar mindfulness en las escuelas de Ohio. A Daniel Rechtschaffen, uno de los impulsores del movimiento de la Educación Mindfulness en USA (The Way of Mindful Education, El camino de la Educación Consciente). Así como otros ejemplos escolares internacionales entre los que destacan los programas: *Escuelas Despiertas* (Thich Nath Hann), *Mindful Schools* (Jon Kabat Zinn), *Inner Kids* (Susan Kaiser Greenland) y el *Mindful Mentor Program* de Dinamarca (Nikolaj y Diddle Flor, formados con Thich Nath Hann). En España entre otros ejemplos destacan las *Escuelas Conscientes* (vinculado a Vicente Simón).

Si entendemos el abordaje educativo como un sistema integral y a la persona que participa de él como un ser holístico, el mindfulness es la herramienta capaz de abonar el terreno sobre el que tengan lugar los diferentes aprendizajes. El educar tiene un componente de pasar el relevo para que la aventura del desarrollo del ser humano continúe siendo un estimulante reto que merece nuestros mejores empeños.

6. Referencias

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, J. (2010). *Viviendo en el mundo V.U.C.A.* Recuperado de: <http://blogs.cincodias.com/management-20/2010/05/viviendo-en-el-mundo-vuca.html>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Vivir con plenitud las crisis*. Barcelona: Kairos.
- Marina, J.A. (2015). *Despertar al diplodocus*. Barcelona: Ariel.
- Mariner, S. (2015). *Mindfulness para empresa*. Recuperado de <http://www.samariner.com/mindfulness-para-empresa-ya-aplicado-en-google-apple-yahoo/>
- Martín, A. (2015). *El mindfulness: la habilidad de estar presente para poder innovar*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WXri4lckPk8>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. Recuperado de <http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/EdagarMorin.pdf>
- Rechtschaffen, D. (2014). *The Way of Mindful Education: Cultivating Well-Being in Teachers and Students*. MIT: Norton Books in Education.
- Robinson, K. (2009). *El elemento*. Barcelona: Grijalbo.
- Ryan, T. (2013). *Jon Kabat-Zinn. A Mindful Nation: How a simple technique can help us reduce stress, improve performance and recapture de American Spirit*. Paperback.



Centro Universitario
Cardenal Cisneros

CCUC INNOVA'15

I Jornadas de experiencias educativas innovadoras en el Centro Universitario Cardenal Cisneros
Primera edición: junio de 2016

Publicado por Centro Universitario Cardenal Cisneros
Avda. Jesuitas, nº34, 28806 Alcalá de Henares, Madrid
www.cardenalcisneros.es

© del texto: los autores
© de la fotografía: Raquel Cerezo
© de la edición: Centro Universitario Cardenal Cisneros

Diseño y maquetación: María Gil
Impresión: Artes Gráficas Villena

Isbn: 978-84-608-8785-0
Depósito legal: M-22654-2016
Impreso en España-Printed in Spain

Queda prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento y en cualquier tipo de soporte.