

# CUCC INNOVA'16

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

---

Benjamín Castro

Josué Llull

(Coords.)

# CUCC INNOVA'16

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

---

Benjamín Castro  
Josué Llull  
(Coords.)

# Sumario

	05		36
Prólogo		Sujetos de la Historia. Proyecto de investigación histórica y creación artística sobre la guerra civil	
	08	Josué Llull Peñalba, Alfredo Palacios Garrido	
Hacia un aprendizaje significativo: competencias del siglo XXI, implicación estudiantil, teoría de <i>flow</i> , y marco teórico CLASS (Classroom Assessment Scoring System)			42
Carolina Benito Cox		Los sonidos escondidos en un cuento. Cómo la banda sonora potencia las emociones	
	16	Carlos Cerrada Cuesta	
Experiencia C.U.C.C. de Aprendizaje Servicio (ApS) en Espartales			45
Carolina Alonso, Omar de la Cruz, Raquel Marín, Juanjo Rabanal, Isabel Silva		Taller "Matemociones". Propuesta formativa para estudiantes universitarios	
	20	Jesús Aguado Molina, Juan José Rabanal Cabrerizo	
El diseño y la participación en instalaciones de juego simbólico libre. Una experiencia de formación dirigida a los alumnos del Grado de Magisterio de Educación Infantil			
Samuel Cano, Alfredo Palacios, Eva Peñafiel, Conchi Pérez, Carmen Prado, Natividad Viñuales			
	25		
#SOY VOLUNTARIO #SOY CUCC			
Inmaculada Maillo Urones, Carlos Sánchez Camacho, Isabel Silva Lorente			
	30		
I Jornadas de Proyectos interdisciplinares. Herramienta de evaluación por competencias			
M <sup>a</sup> Dolores López Carrillo y Omar de la Cruz Vicente			

**“No podemos avanzar en algo si no nos mueve el amor”**  
**Benedicto XVI**

---

# Prólogo

## Vivir una aventura

Estamos viviendo una aventura juntos. Una aventura permanente que requiere que saquemos lo mejor de nosotros mismos para “sobrevivir” a los ya famosos cambios sociales, para responder a los retos de las nuevas y “no tan nuevas” generaciones, a las demandas y desafíos que nos propone el avance de la humanidad. Afirma Gerver (2012) que “el cambio forma parte de nuestra vida”, y es que cada uno de nosotros podemos pensar en la cantidad de cosas que tenemos a nuestro alrededor que van cambiando, y que suponen un gran paso para la especie humana o para un segmento de la sociedad en concreto. Si pensáramos en ejemplos de la realidad que nos rodea, encontraríamos múltiples modelos de adaptación.

Permítanme contarles una historia que me ha hecho pensar durante todo este tiempo. En el mes de noviembre de 2016 tuve la suerte de conocer al “motor humano” de un centro educativo que estaba abocado a ir desapareciendo por muchas cuestiones extrínsecas a él, pero que le afectaban de forma intrínseca. Ese “motor” eran los miembros del equipo docente que necesitaban avanzar en crear una serie de experiencias vitales-educativas en los niños y niñas que les ayudaran a recuperar la ilusión por aprender, por desarrollarse como personas y, sobre todo, para entusiasmar a sus familias y seres queridos. Para ello, empezaron a utilizar un conjunto de metodologías que encajaba a la perfección (trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo, inteligencia emocional, inteligencias múltiples, etc.), que ofrecía una vivencia irrepetible de desarrollo, aprendizaje y afectividad. Generosamente, este centro abre sus puertas una vez al mes para que los protagonistas de este proceso muestren a su entorno más cercano qué es lo que hacen, qué es lo que aprenden y, sobre todo, cómo lo hacen. Sin lugar a dudas, es un espacio donde los protagonistas del proceso, los estudiantes, se convierten en parte de ese “motor humano” hacia el cambio. Yo pude participar en una de esas “celebraciones del aprendizaje”, así denominadas por el colegio, y pude ver que detrás de todo este cambio existían razonamientos lógicos para hacer las cosas de esa manera, pero también mucho amor a la enseñanza, que se transmitía a todas las personas que pudimos vivir esa celebración.

Al hablar posteriormente con algunos de los profesores del centro, me contaban la filosofía de su innovación, *hacer cambios, sin cambiar la esencia del centro, lo que a ellos les representa*. Por eso, debemos pensar que innovar o transformar supone ir más allá de simplemente cambiar, conlleva que mantengamos nuestra esencia, quiénes somos y qué es lo que queremos. Implica no olvidar cuál es nuestro objetivo principal: la educación y la formación de calidad.

Innovar no es disfrazar u ocultar defectos. Innovar es caminar de la mano de las personas, de la sociedad, y de nuestra profesión. *Innovar es seguir siendo nosotros mismos, en una versión mejorada*. Y esto es lo que llevamos ofreciendo a lo largo de las Jornadas de Experiencias Educativas Innovadoras “CUCCinnova”, mostrar quiénes somos y qué experiencias formativas ofrecemos a nuestros futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria, a los educadores sociales y a los psicólogos.

El II CUCCinnova, celebrado el 21 de junio de 2016, continuó siendo un espacio para escuchar de una forma distendida, reflexionar sobre lo que hacemos y lo que queda por hacer, además de delinear hacia dónde podemos seguir avanzando. Un encuentro entre profesores y algunos estudiantes, un momento más allá de las clases, los trabajos, las tutorías y el quehacer diario. En definitiva, un punto de reunión entre la comunidad educativa del Centro Universitario Cardenal Cisneros y aquellas personas que quisieron conocer nuestra forma de hacer.

A partir de las vivencias presentadas, en este volumen se recogen los artículos que relatan lo que vivimos durante el curso 2015/2016, donde encontramos el *Aprendizaje-Servicio*, donde estudiantes de las diferentes titulaciones han trabajado en colaboración con la asociación Todo Avanza, lo que supone caminar hacia el compromiso social y entender el *voluntariado* como medio formativo y experiencial. En este sentido, hubo momento para reflexionar sobre las denominadas “*Competencias del siglo XXI*” que deben desarrollar los estudiantes universitarios, que les harán profe-

sionales competentes en sus ámbitos de trabajo y en su vida diaria. También, se recoge la apertura de nuestro centro al exterior, utilizando el *juego simbólico* como herramienta de relación teoría y práctica, y creando espacios de juego para niños de centros educativos vinculados al nuestro, ofreciendo una oportunidad de investigar sobre la acción.

Hoy en día no podríamos entender el enfoque globalizador de las enseñanzas, sin la *interdisciplinariedad* y la conexión entre diferentes materias y temáticas como la unión matemáticas-emociones, la creación de proyectos interdisciplinarios aplicados a la Educación Infantil o encontrarnos con nuestras raíces personales e históricas utilizando la expresión artística.

Además, recogemos el *taller de música y literatura infantil*, que nos ayudó a mostrar como la educación musical puede convertirse en un instrumento muy valioso para animar a la lectura, captar la atención de los niños, partiendo del principio lúdico y de aprendizaje significativo. Una herramienta más para ofrecer una oportunidad diferente de aprender.

En definitiva, en este volumen se recoge parte de lo que somos, de aquello que nos motiva y nos hace crecer día a día. Por eso, quisiera agradecer a Raquel Fernández, Josué Llull y Alfredo Palacios, miembros del comité organizador del CUCCinnova, por continuar movilizando a la Comunidad Educativa del Centro Universitario Cardenal Cisneros para dar a conocer todo lo que hacemos a través de estas jornadas, y su implicación a que quede recogido en esta publicación. Y si antes hablaba de que para innovar hay que ir de la mano de las personas, también hay que agradecer a la toda la Comunidad Educativa del Centro Universitario Cardenal sus ganas de seguir avanzando en una formación universitaria de calidad, su entusiasmo en crear experiencias irrepetibles y motivantes para los estudiantes y, sobretodo, su generosidad en compartirlas.

### **Benjamín Castro Martín**

Coordinador del Departamento de Educación y Psicología del Centro Universitario Cardenal Cisneros

Alcalá de Henares, mayo de 2017

# EXPERIENCIAS EDUCATIVAS



# Hacia un aprendizaje significativo

Competencias del siglo XXI, implicación estudiantil, teoría de *flow*, y marco teórico CLASS (Classroom Assessment Scoring System)

## 1. Introducción

A través de esta comunicación se presentan los rasgos más destacados de un estudio sobre el grado de involucración estudiantil en una clase de español como lengua extranjera a nivel universitario. La experiencia tuvo lugar en la universidad de Brigham Young (BYU), Estados Unidos, con estudiantes de diferentes carreras que cursaban la asignatura como requisito de su titulación o por interés personal. El grado de *involucración estudiantil* se analizó a través de su relación con dos áreas principales: la *teoría de flow* y las *competencias del siglo XXI*.

Muchos autores destacan la urgente necesidad de que la educación sea un mejor puente de conexión entre el individuo—sus habilidades y fortalezas—y las nuevas realidades de la sociedad (NRC, 2012; Robinson, 2010; Ito, et al., & Baumer, et al., 2008). Esto implica un desarrollo integral de la persona más allá de la habilidad de recoger, memorizar y repetir información, y que capacite al individuo para generar soluciones viables en una sociedad cambiante.

A pesar de todo, la brecha entre la acelerada transformación de la sociedad y el pausado ritmo de adaptación de la educación se están traduciendo, entre otros, en mayores niveles de desafecto emocional (Skinner, Marchand, Furrer, & Kinderman, 2008) y trastornos de déficit de atención e hiperactividad (National Research Council & Institute of Medicine, 2004), y en la menor motivación por aprender en la escuela (Wigfield, Eccles, Roeser, & Davis-Kean, 2006). Este desafecto es lo opuesto de la participación activa que demanda la sociedad actual.

El propósito de este estudio fue diseñar y analizar experiencias de aprendizaje basadas en teorías de aprendizaje significativo.

## 2. Marco teórico

Al igual que el proceso de extracción de recursos naturales requiere condiciones determinadas, el florecimiento humano también es un proceso orgánico que requiere condiciones y elementos específicos (Robinson, 2011). El aula es el ambiente de desarrollo y extracción de estos recursos humanos y por lo tanto, lo que en ella sucede, importa (Pianta & Hamre, 2009).

Cabe preguntar, entonces: Cuando se trata de nuestros estudiantes, ¿cuáles son esas condiciones y elementos? Esta investigación propone que las competencias del siglo XXI y la teoría de *flow* presentan algunos aspectos relevantes que responden a esta pregunta.

### 2.1. Competencias del siglo XXI

Tanto el Consejo General de Educación y Cultura (2008), como el *National Research Council of the National Academies* (2012) defienden la necesidad de preparar a nuestros estudiantes para participar en el mundo globalizado.

Para obtener su máximo potencial como adultos, los jóvenes necesitarán aprender todo el espectro de habilidades y conocimiento. Necesitarán aprender en formas que apoyen no solo la retención sino también el uso y aplicación de habilidades y conocimiento—un proceso llamado “transferencia” en el campo de la psicología cognitiva. Las leyes y prácticas actuales tendrán que actualizarse para *ayudar a los niños a desarrollar conocimiento y habilidades transferibles* (NRC, 2012, p. 15).

Estas habilidades son llamadas competencias del siglo XXI. Se definen como “aquel conocimiento que puede ser transferido o aplicado a nuevas situaciones” (NRC, 2012, p. 23) y han sido agrupadas por el NRC en tres dominios: cognitivo, interpersonal, e intrapersonal.

## 2.2. Teoría de *flow*

La Teoría de *flow* (Csikszentmihalyi, 1996) es un modelo basado en extensas investigaciones. Describe un *estado de involucración óptima* en el que el individuo está completamente inmerso en una actividad que le desafía mental, emocional y/o físicamente debido a elementos externos e internos:

- Siente que tiene el control de la tarea.
- Tiene objetivos claros.
- El objetivo (o desafío) parece alcanzable—hay un equilibrio entre el desafío (o tarea) y las habilidades del individuo, siendo este algo superior al nivel de sus habilidades.
- Hay feedback inmediato.

Al realizar tareas cada vez más complejas se obtiene unos resultados o elementos internos:

- Mayor atención y habilidad de concentración.
- Pérdida de la noción del tiempo.
- Pérdida de la vergüenza.
- Satisfacción personal profunda—la tarea tiene valor en sí misma porque es intrínsecamente gratificante a pesar de los desafíos (Csikszentmihalyi, 1996).

## 2.3. Involucración estudiantil, Competencias del Siglo XXI y Teoría de *flow*

La involucración estudiantil es fundamental para un aprendizaje significativo (Newmann, Wehlage and Lamborn, 1992; Fredericks, Blumenfeld and Paris, 2004).

Se distinguen tres dimensiones de involucración: conductual, emocional y cognitiva (Fredericks et al., 2004). Las tres están relacionadas con (1) las competencias del siglo XXI [interpersonal (conducta), intrapersonal (emoción), y cognitivo (cognición)]; y con (2) las características de *flow*: habilidades para resolver una tarea (involucración conductua), emociones positivas o negativas que afectan cómo la persona se percibe a sí misma, a la tarea, y el tiempo (involucración emocional), y la mente involucrada en alcanzar objetivos, recibir instrucciones y *feedback*, y concentrarse (involucración cognitiva).

## 3. Objetivos

1. Examinar el efecto sobre el nivel de implicación estudiantil de incorporar actividades que incluyen competencias del siglo XXI en una clase universitaria de español.
2. Describir la relación entre experiencias de aprendizaje significativas y las competencias del siglo XXI.

## 4. Descripción de experiencia

### 4.1. Proyecto

Dos grupos de *Spanish 105* (30 estudiantes) realizaron el proyecto “La Entrevista”. Cada estudiante entrevistó, en español, a un hispanohablante emigrante que vivía en los Estados Unidos y escribió un informe. Además, el grupo experimental creó—en pequeños grupos—vídeos mostrando lo aprendido y, desde el principio de la unidad, supo que todo el trabajo de clase iba dirigido a la actividad culmen: la entrevista.

Los datos se recogieron a través de una encuesta dividida en dos partes (Anexo A y B):

1. Escala de valoración tipo Likert basada en el *flow State Scale* (FSS) (Jackson & Marsh, 1996) con la que se obtuvieron los niveles de involucración;



2. Preguntas abiertas sobre elementos de *flow* y competencias del siglo XXI con las que recogimos la perspectiva personal de los estudiantes.

#### 4.2. Resultados

- Del análisis de los datos cabe destacar que:
- El nivel general de involucración fue mayor en el grupo experimental que en el de control.
- En ambos grupos, la “sensación de control” y la “transformación del tiempo” fueron los elementos de mayor y menor aportación respectivamente al nivel de involucración (Tabla 1).
- La involucración emocional se promovió constantemente en el grupo experimental invitando a los estudiantes a buscar y encontrar puntos de conexión con el entrevistado. Además, la conexión emocional al proyecto resultó en un cambio de perspectiva hacia los inmigrantes que indica que la conexión emocional fue la fuerza transformadora en este proyecto.
- En el ranking de elementos, la gratificación personal está en extremos opuestos en cada grupo. Para el grupo experimental fue muy una experiencia muy “gratificante” con la que disfrutaron, mientras que este fue el elemento menos valorado en el grupo de control (Figura 1).

Grupo de Control			Grupo experimental		
Media	Desv. Est.		Media	Desv. Est.	
3.09	1.16	Transformación del tiempo	3.71	0.94	Transformación del tiempo
3.74	1.06	Gratificante	4.2	1.06	Pérdida de vergüenza
3.8	1.36	Pérdida de vergüenza	4.45	0.67	Feedback
4.13	1.15	Concentración	4.61	0.86	Concentración
4.23	1.09	Objetivos claros	4.61	0.65	Objetivos claros
4.24	1.1	Desafío vs. Habilidad	4.66	0.74	Desafío vs. Habilidad
4.26	1.02	Feedback	4.73	0.7	Gratificante
4.35	1.21	Sensación de control	4.84	0.73	Sensación de control
3.98	1.28	<b>Nivel general de flow</b>	4.48	0.89	<b>Nivel general de flow</b>

Tabla 1. Nivel general de *flow* en ambos grupos y ranking de posiciones de los elementos de *flow*.

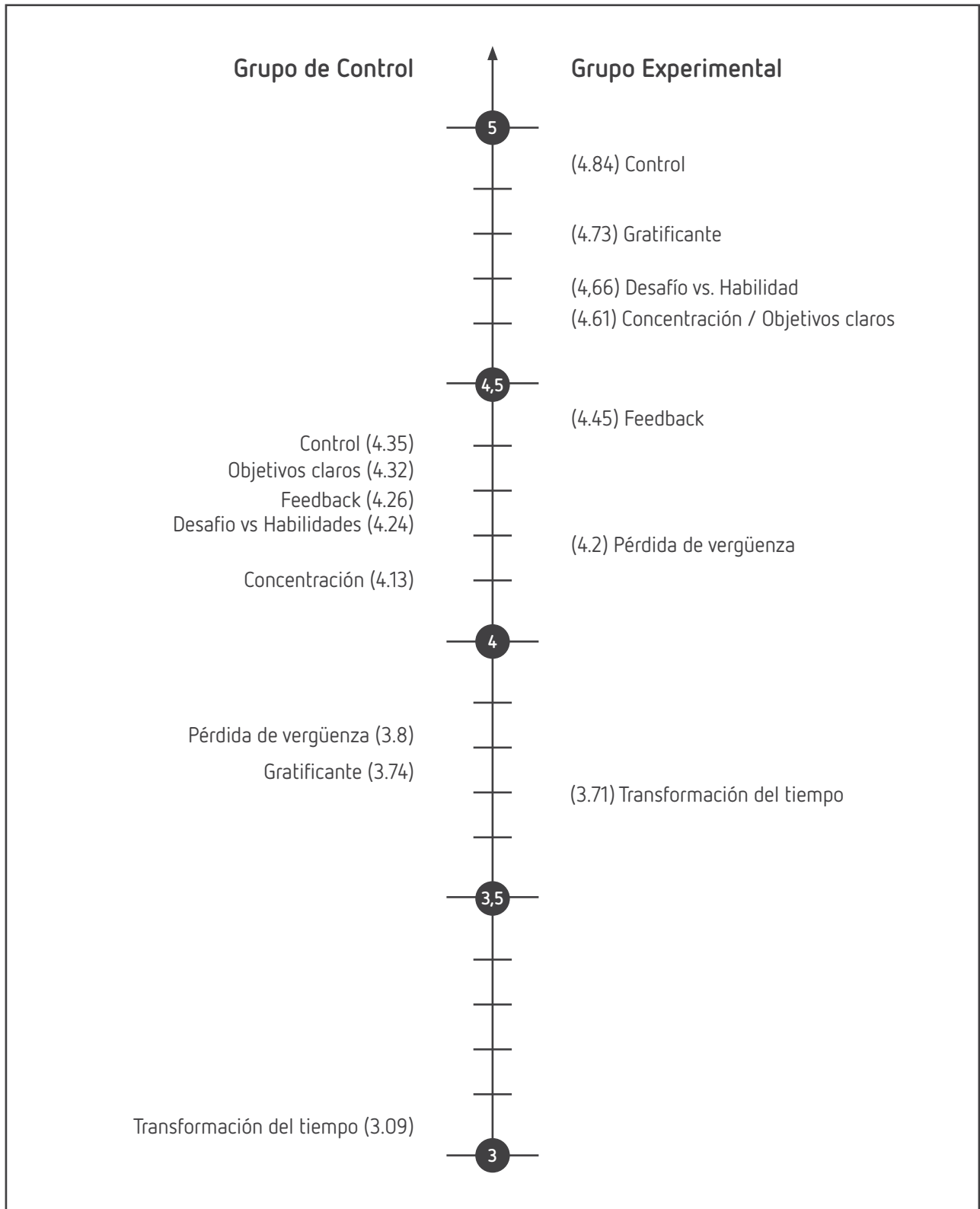


Figura 1. Elementos de *flow*, en ambos grupos organizados de mayor a menor.

## 5. Conclusiones

El grado de involucración del estudiante parece estar íntimamente relacionado con el uso simultáneo de los tres tipos de competencias en un contexto real. La Figura 2 resume la respuesta que este estudio ofrece a la pregunta, ¿qué condiciones favorecen el florecimiento humano? Cuando el desafío es cognitivo, conductual y emocional, se precisan simultáneamente los tres tipos de competencias. También se puede decir que una "tarea real" requiere el uso de competencias de las tres áreas.

Los elementos externos de *flow* apoyan el desarrollo de este ambiente de aprendizaje: equilibrio entre los desafíos planteados y las habilidades del estudiante, objetivos claros, *feedback* inmediato, sensación de control, y concentración. El efecto es la acción del estudiante—una involucración cognitiva, conductual y emocional—además del disfrute, pérdida de vergüenza, y en ocasiones, distorsión del tiempo.

Por último, estas experiencias derivan en una mayor complejidad y organización del individuo (habilidades, comprensión, conciencia personal y pensamiento); mayor motivación, disposición de arriesgar y perseverar; y sobre todo, un aprendizaje transformador: un cambio cognitivo que afecta los patrones de comportamiento y profundiza las habilidades de forma que pueden ser transferidas a otros contextos. Todos resultados especialmente relevantes para participar activamente en la sociedad globalizada.

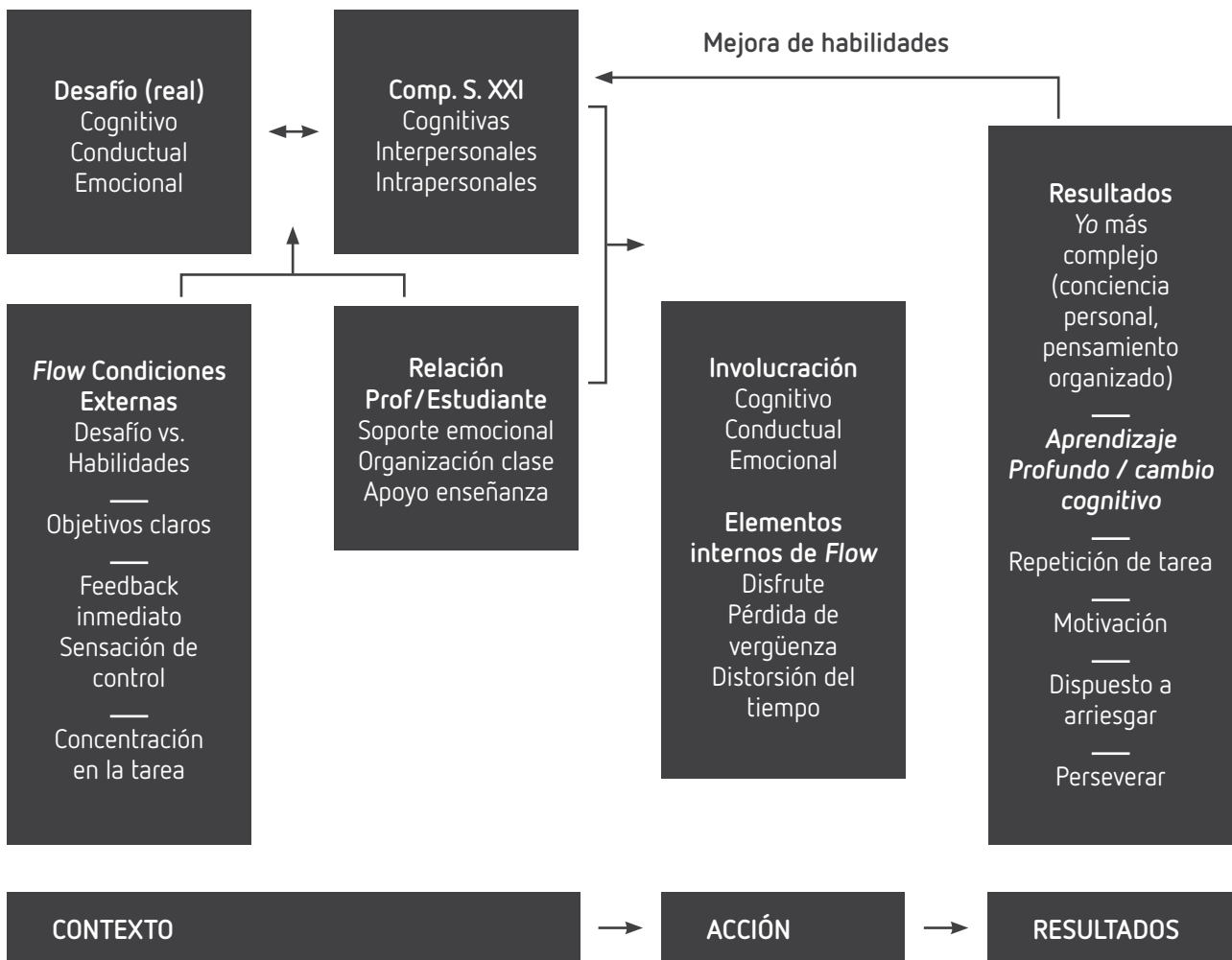


Figura 2. Relación entre la teoría de *Flow*, involucración, y competencias del siglo XXI.

## 6. Referencias

Committee for Economic Development (2006). *Education for global leadership the importance of international studies and foreign languages for US Economic and National Security*. Washington, DC: Autor.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of invention*. New York, NY: HarperCollins.

Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

International Certificate Conference (2008). *The Impact of Information and Communication Technologies on the Teaching of Foreign Languages*. A report commissioned by the Directorate General of Education and Culture. Frankfurt am Main: Autor. Recuperado de: [http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/03/spr/ilmpact\\_information.pdf](http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/03/spr/ilmpact_information.pdf).

Ito, M., et al. & Baumer, S., et al. (2008). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project*. MacArthur foundation. Recuperado de: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digital-youth-WhitePaper.pdf>.

Jackson, S. & Marsh, H. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 17-35.

Newmann, F., Wehlage, G. & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.

National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J. W. Pellegrino and M.L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

National Research Council and Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.

Robinson, K. (2010, February). Bring on the learning revolution. [Video file]. Disponible en: [http://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution](http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution)

Robinson, K. (2011, August 25). Educating the heart and mind. [Video file]. Disponible en: <http://www.dalailamcenter.org/learn/sir-ken-robinson-educating-heart-and-mind>

Skinner, E., Marchand, G., Furrer, C., Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*. 100(4). 765-781.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Shiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). *Development of achievement motivation*. In W. Damon (Series Ed.) & Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933-1002). New York: Wiley.

## 7. Anexo A

*Perceptions Survey: Likert-Scale Questionnaire*

1. I was challenged, but not overwhelmed (I believed my skills would allow me to meet the challenge).
2. I knew the purpose of the activity.

3. I received support when I needed it (from other students or the professor).
4. My attention was focused entirely on what I was doing.
5. I felt like I had control over important elements of my task.
6. I felt safe and comfortable during the realization of the task.
7. Time seemed to alter (either slow down or speed up)
8. I really enjoyed the experience.
9. The task felt not too easy, nor too hard.
10. I had a strong sense of what I wanted to do.
11. I was aware of how well I was performing
12. It was no effort to keep my mind on what was happening.
13. I felt like was given choices.
14. I was not concerned with what others may have been thinking of me.
15. The way time passed seemed to be different from normal.
16. I loved the feeling during the task and would like to experience it again.
17. I felt I was competent enough to meet the high demands of the situation.
18. I knew what I wanted to achieve.
19. I often experienced a feeling of success / boredom / frustration....
20. I was absorbed in what I was doing.
21. I felt I could make my own decisions.
22. I felt I could be myself.
23. Time seemed to stop while I was in the process.
24. The experience left me feeling great.
25. The challenge and my skills were at an equally high level.
26. My goals were clearly defined.
27. I could tell by the way I was performing how well I was doing.
28. I was completely focused on the task at hand.
29. I had a sense of freedom, in that my group and I were in charge of our work.
30. I was not worried about my performance during the task.
31. At times, it almost seemed like things were happening in slow motion.
32. This task was fun for me.

## 8. Anexo B

### *Perceptions Survey: Open-ended Questions*

1. How was this Interview Project the same as or different from other projects you have done in this class?
2. How did this particular project influence the way you feel about...
  - a. Yourself?
  - b. Your language abilities/skills?
  - c. Your confidence in the language?
  - d. This class?
3. Did you have the opportunity to be creative?
4. If you did have the opportunity to create/be creative...
  - a. How did you create?
  - b. How were you creative?
  - c. How did it make you feel?
5. Did you feel like you were more or less involved than usual?
6. Has this project affected you in any way on a personal level? If so, how has it affected you?

# Experiencia C.U.C.C. de Aprendizaje Servicio (ApS) en Espartales

## 1. Introducción

Desde el Centro Universitario Cardenal Cisneros (C.U.C.C.) se apuesta de manera clara y decidida por una universidad que oriente su modelo formativo y su actividad docente, de investigación y de transferencia de conocimiento, hacia una sociedad más justa y democrática con repercusión en el bien común. En esta misión se destaca la inquietud y necesidad de seguir contribuyendo, de manera responsable socialmente, con un centro universitario comprometido con la transformación y la mejora de la sociedad, poniendo al servicio de ella los saberes que produce y enseña.

Desde este punto de vista y enmarcado en el modelo conceptualizado como *Aprendizaje Basado en Competencias*, se plantea desde el C.U.C.C. desarrollar propuestas formativas como el *Aprendizaje Servicio (ApS)* que impulse una formación de todos para la ciudadanía global. Entendiendo en la universidad el ApS como una filosofía de la educación para avanzar hacia un modelo de Responsabilidad Social Universitaria alternativo (García y Cotrina, 2015).

Dentro de este modelo formativo, hace ya varios años que en el entorno universitario se está implantando el aprendizaje servicio (ApS), una metodología educativa con utilidad social que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto, en el que los alumnos trabajan sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Este artículo muestra tres propuestas de llevarlo a cabo en las distintas titulaciones que se imparten desde el centro: magisterio, educación social y psicología. Dicho aprendizaje servicio se ha podido aplicar en un contexto facilitado con la asociación Todo Avanza. Dicha asociación está encaminada al desarrollo social de personas en riesgo de exclusión del barrio de Espartales de Alcalá de Henares, mediante la educación integral, las alternativas de ocio, la implicación de las familias en la educación de sus menores y los lugares de encuentro y convivencia, facilitando relaciones sociales positivas

## 2. Fundamentación teórica

### 2.1 Definición y características del APS

El ApS parte de la detección y análisis de necesidades reales de la comunidad y posibilita a los estudiantes una aproximación crítica a la complejidad de la realidad de su entorno. Además de analizar y reflexionar sobre nuestro entorno, exige ir más allá y propicia la implicación y participación, de manera directa y en la medida de lo posible, sobre las necesidades sociales identificadas con la intención de mejorarlas.

Según Eyller y Gilers (1999): El aprendizaje servicio es una forma de educación basada en la experiencia en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión gracias al cual los estudiantes trabajan con otros compañeros en un proceso de aplicación de lo que han aprendido a los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de perseguir objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destrezas. Es decir, desarrollan de manera conexa las múltiples dimensiones humanas –intelectuales, afectivas y prácticas– y cultivan la responsabilidad cívica y social. (Puig et al. 2009).

Dicha metodología se concibe como innovadora, pero ya en la década de los años 20 encontramos las primeras experiencias sobre ApS. Es en 1969, en la I Conferencia Nacional sobre Aprendizaje Servicio celebrada en EEUU, donde se describe por primera vez como "Una tarea necesaria para el crecimiento educativo". Lo realmente innovador es el vínculo estrecho existente entre servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente (Puig y Palos, 2006). Por lo tanto, son elementos ya conocidos, aunque combinados, para formar algo nuevo de mayor originalidad donde se desarrollan procesos conscientes, planificados y sistemáticos de enseñanza-aprendizaje. Y en el que, por un lado, se destaca el aprendizaje eficaz y de calidad de conocimientos, actitudes y valores ligados al currículum; y, por otro lado, el servicio y la práctica o labor voluntaria generadora de cambios, transformadora de la comunidad.

El planteamiento de esta metodología supone un gran cambio de la función docente en la Universidad, que es coincidente con la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (De Miguel, 2006; Zabala, 2006). El docente pasa a un segundo plano y ejerce un rol de facilitador de contextos y materiales que mejoren las condiciones del aprendizaje de los alumnos. Son los propios alumnos del centro el elemento activo de toda la propuesta.

El ApS es una actividad educativa que basa su efectividad en el contacto directo de los estudiantes con la realidad. Es la propia experiencia la que genera la principal fuente de aprendizaje que provoca procesos de genuino aprendizaje. Se puede decir que las pedagogías de la experiencia se oponen a las prácticas pedagógicas que se basan, fundamentalmente, en la transmisión verbal por parte del profesorado.

## 2.2 Beneficios del aprendizaje servicio

Uno de los rasgos de identidad del ApS es el gran impacto formativo y transformador que posibilita. Destaca el valor de cambio y mejora que los proyectos de ApS aportan a todos los agentes implicados: facilitan y optimizan los aprendizajes a los estudiantes en proceso de formación; favorecen el cambio metodológico y de cultura de los profesionales de la educación; desarrollan la dimensión educativa de las entidades sociales; e inciden en la mejora de la comunidad y fortalecen su tejido social (Palos, 2009).

Son muchos los estudios realizados que nos indican los beneficios que supone para los estudiantes cuando participan en proyectos de ApS. En la siguiente tabla, Andrew Furco nos aporta una síntesis de su extensa investigación en este tema (Furco, 2004).

<b>Impacto educativo del Aprendizaje Servicio (ApS)</b>	
<b>Académico y cognitivo</b>	Aumento del rendimiento en pruebas estandarizadas. Mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias. Mayor asistencia, motivación respecto al centro educativo y retención. Mejores calificaciones promedio. Mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja.
<b>Formación cívica</b>	Mayor comprensión de la política y de las actividades gubernamentales. Mejor participación en la comunidad y en las cuestiones públicas. Mejor ejercicio de la ciudadanía y de la responsabilidad ciudadana. Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales. Compromiso con el servicio comunitario.
<b>Vocacional y profesional</b>	Ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales. Mejora de las competencias profesionales. Mayor comprensión de la ética del trabajo. Mejor preparación para el mundo del trabajo.
<b>Ético y moral</b>	Mayor exposición a nuevos puntos de vista y perspectivas. Cambios positivos en el juicio ético. Mayor habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales.
<b>Personal</b>	Ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo. Mayor autoestima. Mayor conocimiento de sí mismo. Mayor resiliencia. Mayor eficacia personal.
<b>Social</b>	Mayor compañerismo entre estudiantes. Mayor habilidad para trabajar en equipos o para trabajar con otros. Capacidad para desechar los prejuicios. Mejora de las conductas prosociales.

Tabla 1. Impacto educativo del ApS (Furco, 2004).



Para la consecución de estos beneficios, destacamos como aspectos clave y motivacionales del proceso enseñanza-aprendizaje la reflexión, la autonomía, el diálogo más igualitario y sincero entre alumnos/alumnas y alumnos/profesorado (confianza), el buen clima grupal, la reciprocidad (personas y ambos entornos "ofrecen algo" y "ganan algo"), el buen trabajo en equipo y la conexión con la práctica.

### 3. Descripción de la experiencia

Desde las distintas titulaciones que se imparten en el C.U.C.C. se han llevado a cabo experiencias de ApS, mostramos a continuación una breve síntesis de cada una de ellas.

Desde el grado de Educación Social, concretamente desde la asignatura de Animación Sociocultural, se ha propuesto a los alumnos de 1º de Educación Social la participación en la planificación, diseño, coordinación, desarrollo y evaluación de la actividad lúdico-formativa "Akiawa" encomendada a la asociación "Todo Avanza", enmarcada dentro del programa "Otra forma de moverte" del Ayuntamiento de Alcalá de Henares, dirigida a los adolescentes y jóvenes del distrito y, específicamente, a los/as alumnos/as del Instituto de Educación Secundaria Lázaro Carreter de Alcalá de Henares.

Desde el grado de Psicología, en concreto la asignatura Psicología de la Educación se han diseñado programas de intervención para cubrir necesidades detectadas en el proyecto Avanza Espartales.

La realización de esta experiencia partió de tres necesidades:

- La realidad del alumnado de psicología que demanda poder acercarse más a la realidad desde el contexto académico.
- Las responsables de Todo Avanza que manifiestan la falta de tiempo para diseñar materiales para intervenir en las aulas.
- La necesidad de buscar nuevas formas de trabajar en el aula que potencien el interés del estudiante y un aprendizaje significativo.

A partir de aquí se planificaron las horas de seminario de la asignatura de Psicología de Educación del 2º curso del Grado de Psicología como un espacio para diseñar propuestas de intervención destinadas a prestar un servicio a Todo Avanza. En cada uno de los tres seminarios de la asignatura se ha trabajado un tema diferente: la prevención de conductas racistas, la mejora de la motivación de los alumnos adolescentes y el diseño de un taller de emociones para los alumnos de infantil y primaria. Estas propuestas estaban ligadas a los contenidos y competencias de la asignatura. Las horas presenciales se han planteado siguiendo una metodología de ABP; partiendo del problema o necesidad, la hora de clase ha servido para que cada grupo planteara preguntas a las responsables del proyecto que le permitieran responder al problema. A partir de ahí, cada grupo de seminario debía elaborar un programa de intervención para cada una de las necesidades planteadas.

En cuanto a la evaluación, cabe destacar que la experiencia desarrollada ha sido muy bien valorada, tanto por los estudiantes como por la docente y las responsables del proyecto. Se valora de manera particular la implicación y trabajo de los estudiantes en el diseño de las intervenciones, los alumnos manifiestan que este tipo de acciones aumenta su motivación por el aprendizaje. Supone también una oportunidad de recibir un feedback de si su propuesta se ajusta a la realidad puesto que los programas que han diseñado se han llevado a cabo y se les ha dado una evaluación de su pertinencia y ajuste al grupo diana al que iban dirigidos.

Desde el grado de Magisterio de Educación Primaria, y dentro de la asignatura de Didáctica de la Matemática en el proceso de enseñanza de conceptos matemáticos. Los estudiantes han aprendido en las clases a realizar un diálogo socrático que permite construir el conocimiento a partir de las palabras del niño y han podido trabajar ese aprendizaje en las aulas del CEIP Espartales con los alumnos que acuden al proyecto Avanza Espartales.

En coherencia con lo descrito anteriormente, los estudiantes disfrutaron de una experiencia de aprendizaje, aplicaron conocimientos y reaccionaron ante la realidad como harán en su futuro profesional.

## 4. Conclusiones

La experiencia ha mostrado cómo esta metodología aumenta la motivación del estudiante al hacerle participe de un proyecto real, supone además una manera de acercarse a la realidad en nuestro entorno, pone en juego distintas competencias y fomenta la transferencia de conocimiento. Por supuesto, a nivel de centro consigue favorecer el trabajo conjunto entre el centro universitario y otras instituciones con fines sociales, lo que supone la oportunidad de crear una conciencia cívica y social en los participantes.

## 5. Referencias

De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 71–91.

Furco, A. (2004). *El impacto educacional del aprendizaje servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* University of California-Berkeley. Recuperado de <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>

García, M. y Cotrina, M. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: De las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 8-25.

Palos, J. (2009). ¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio? In J. M<sup>a</sup>. Puig (Coord.) (Ed.), *Aprendizaje y servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 151-162). Barcelona: Graó.

Puig, J. M. (Coord) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y Compromiso cívico*. Barcelona: Grao.

Puig, J. M<sup>a</sup> y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Zabala, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 37-69.

# El diseño y la participación en instalaciones de juego simbólico libre

Una experiencia de formación dirigida a los alumnos del Grado de Magisterio de Educación Infantil

## 1. Introducción: los espacios para juego simbólico como herramienta de formación y aprendizaje.

Uno de los objetivos del grupo de Innovación Educativa en Educación Infantil es el de compartir con los alumnos del Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC) una visión de la Educación Infantil como una etapa con identidad propia en la que el juego, la curiosidad, la creatividad y las buenas relaciones con los demás están en la base del trabajo que se realiza día a día en el aula (Cano et al., 2015). Para ello nos interesa mucho que nuestros alumnos, futuros maestros, participen en actividades en las que puedan observar formas de trabajo que favorezcan estos elementos. En este caso hemos centrado nuestra práctica en la investigación sobre el juego simbólico.

La importancia del juego en el desarrollo y el aprendizaje del niño ha sido puesta de manifiesto por los grandes pedagogos y psicólogos (Froebel, Montessori, Bruner, Malaguzzi, etc.), especialmente en la etapa de educación infantil. Pero el juego, además de estimular el desarrollo de capacidades, constituye una fuente de placer y satisfacción, por lo que está íntimamente unido a lo emocional, "porque a través del juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje, nos transformamos para conformarnos mejor a las estructuras del mundo externo" (Abad, 2008, p. 168).

El juego simbólico es uno de los tipos de juego más interesantes que se dan en la infancia. Se trata de representar situaciones de la vida cotidiana relacionadas con la vida social. Aparece de forma espontánea, manifestando la capacidad de utilizar símbolos que caracteriza a nuestra especie. Como señalan Abad y Ruiz de Velasco (2014a): "Somos un mínimo eslabón en una evolución que ha dejado de ser biológica para convertirse en esencialmente simbólica" (p.17).

A través de este tipo de juego, el niño desarrolla el lenguaje, el pensamiento, la experimentación, la socialización, la creatividad, la autonomía y la imaginación. Como señaló Vigotsky (2009): "(...) en el juego no es lo principal la satisfacción que experimenta el niño al jugar, sino el provecho objetivo, el sentido objetivo del juego que, aun inconscientemente para el niño reporta ese juego" (p. 79).

Las funciones que el juego simbólico cumple en el desarrollo del niño se pueden resumir de la siguiente forma:

- Desarrollo de la capacidad simbólica (que es anterior al desarrollo del lenguaje) y representativa relacionada con la comunicación, la representación y el lenguaje.
- Desarrollo social y adaptación al medio, le permite al niño conocer y asimilar las reglas que rigen la vida en sociedad.
- Función terapéutica, que ayuda al niño a superar las pequeñas frustraciones cotidianas. El juego le permite controlar lo que ocurre, es él el que pone las reglas (el niño realiza en la ficción lo que no puede realizar en el mundo real).

En las escuelas infantiles forma parte de una práctica educativa habitual. Según Abad Y Ruiz de Velasco (2014a): "el juego simbólico lo trajeron los niños a la escuela y algunas maestras lo dejaron entrar. Incluso hubo quien le cedió un rincón al que van los que acaban pronto o quienes lo escogen en el rato de *rincones*" (p. 11).

Sin embargo existen diferentes formas de propiciar el juego en el aula. Desafortunadamente, de forma demasiado habitual en nuestros centros educativos, el niño recibe consignas continuamente sobre lo que debe o no debe hacer, lo que muchas veces coarta su libertad para descubrir, para expresarse, para crear. Pero existen otras referencias. A través de propuestas como las de las escuelas de Reggio Emilia, el juego libre, sin consignas, sin reglas, se reafirma en la escuela como una liberación del niño y como una reafirmación de su capacidad creadora de simbolismo y de cultura.

Esto exige un ambiente programado, organizado, que sugiere experiencias, que posibilita el juego, que no ordena.

Desde la perspectiva *reggiana* se parte de una imagen de la infancia capaz, potente y competente. Lo importante es cómo aprenden los niños, más que cómo les podemos enseñar, el niño es el protagonista. Esto da mucho sentido a los espacios y a los materiales, ya que, como mostró Piaget, el conocimiento se construye desde la experiencia partiendo de la observación, la manipulación y la experimentación. Desde ésta perspectiva constructivista, el niño es el auténtico protagonista de su aprendizaje. De lo indicado en los párrafos anteriores podríamos concluir coincidiendo con Gutiérrez Delgado (2004):

Lo verdaderamente importante del juego, no es el juego en sí, sino la forma de jugar. Por tanto, es trascendente en el juego, todo lo que al mismo rodea y en muchos casos las pequeñas cosas y detalles que a simple vista parecen intrascendentes. (p. 153)

Abad y Ruiz de Velasco (2014a) han propuesto la creación de espacios para el juego libre desde un planteamiento que relaciona los principios citados anteriormente, con determinadas prácticas inspirados en el arte contemporáneo, en concreto con la instalación como medio de ocupación y transformación del espacio a través de los objetos, desde un punto de vista participativo que implica al espectador en el juego. Utilizando diferentes objetos no estructurados y materiales que los niños y niñas encuentran distribuidos por el espacio con una configuración estética, esta instalación puede ser transitada y transformada, facilitando de esta manera el juego simbólico y la interacción entre iguales.

Desde esta propuesta, los niños interactúan libremente por el espacio, utilizando los objetos mediadores (Abad, 2008), otorgándoles diferentes significados a través del juego y la interacción. Estas instalaciones constituyen auténticos espacios de libertad en los que el arte y el juego se dan la mano para llevar al niño al descubrimiento y al simbolismo. No se trata de una tarea productiva, sino creativa, imaginativa y placentera. En este sentido constituyen una continuación de experiencias de manipulación libre de materiales como el cesto de los tesoros, el juego heurístico y los rincones de juego, metodologías muy conocidas y utilizadas en el ámbito de la educación infantil, que se basan en la manipulación y el juego libre.

Basándonos en la propuesta de Abad y Ruiz de Velasco (2014a; 2014b), desde el Grupo de Innovación en Educación infantil decidimos diseñar y llevar a cabo estas instalaciones en el CUCC como herramienta formativa considerando que podría ser una experiencia muy enriquecedora, tanto para nuestros alumnos de Grado de Educación Infantil, como para los grupos de niños de los centros colaboradores. En éstas experiencias la observación y la documentación han jugado un papel fundamental que enriquece el carácter formador para nuestros alumnos universitarios.

Primeramente se llevó a cabo una experiencia piloto de creación de una instalación para el juego con niños y niñas de 4 años con los estudiantes de 3º de Educación Infantil Bilingüe, durante el curso 2014/15, dentro de la asignatura de *Artes Visuales en Educación Infantil*. La experiencia se valoró de forma muy positiva y se decidió darle continuidad a través de las actividades que se describen a continuación.

## 2. Desarrollo de la experiencia

Los objetivos de los talleres de juego simbólico llevados a cabo en el CUCC son los siguientes:

- Desarrollar una propuesta estable de espacios de juego simbólico de la cual se puedan beneficiar niños y niñas de diferentes centros y nuestros estudiantes.
- Crear un marco para la investigación-acción en el CUCC en el que participen profesorado y alumnado, así como maestros de los centros escolares.
- Explorar metodologías innovadoras en educación infantil a través de diversas asignaturas, conectando teoría y práctica e introduciendo la organización, la documentación y la investigación sobre los talleres de juego simbólico libre.
- Afianzar los vínculos y la colaboración con centros del entorno del CUCC.

El procedimiento seguido se describe a continuación:

1. *Formación previa de los alumnos* a través de una conferencia del profesor Javier Abad, autor de la propuesta de creación de las instalaciones de juego simbólico y la lectura de varios de sus textos (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a; Abad y Ruiz de Velasco, 2014b).
2. *Discusión y propuesta de la actividad*. Dependiendo del curso al que pertenecían los alumnos, se realizó esta actividad persiguiendo diferentes objetivos y con distintos grados de implicación. En el caso de las instalaciones desarrolladas, optamos por dos modalidades:
  - a. 1º y 3º de Educación Infantil: La instalación fue diseñada y preparada por los profesores de las asignaturas. Los estudiantes guiaron la actividad con los niños y niñas.
  - b. 2º de Educación Infantil: Fueron los estudiantes los que decidieron los materiales a utilizar, diseñaron y prepararon la instalación.
3. *Diseño de la instalación por los alumnos y profesores*. Se seleccionaron para cada instalación tres tipos de materiales diferentes, teniendo en cuenta una serie de criterios como por ejemplo, que sean combinables entre sí, que por su forma y color sean estéticamente compatibles, que alguno de ellos se pueda utilizar como contenedor, etc. Una vez seleccionados, se decidió su colocación teniendo en cuenta la estética en la combinación de formas y colores y la simetría como estructura básica basada para generar una forma: cuadrícula o red de diversos tipos, espiral, círculos concéntricos, etc. (Figura 1).
4. *Desarrollo de la instalación*. En todas las instalaciones realizadas se siguió la misma secuencia:
  - a. Llegada de los niños y niñas (Figura 2): Tras darles la bienvenida y hacer las presentaciones oportunas, se les pide que se sienten alrededor de la instalación y observen lo que hay. Hablan de lo que ven e identifican algunos objetos.
  - b. Tras observar la instalación y hacer sus primeras interpretaciones, se les pide que hagan un dibujo, poniendo el nombre de cada niño (Figura 3).
  - c. Juego libre (Figuras 4 y 5): Durante 40 minutos, los niños y niñas juegan con los materiales. Los estudiantes de magisterio, tras presentar la instalación a los niños, realizaron una observación sistemática, observando el comportamiento del grupo o de algún niño o niña en concreto. Con esta información, debían elaborar un informe de observación.
  - d. Tras el juego, se les pide que dejen los materiales, se vuelven a sentar y se dialoga, guiados por uno de nuestros alumnos, sobre la actividad. Además deben hacer un dibujo sobre la experiencia vivida. Nuestros alumnos incorporan los dibujos y los comentarios realizados por los niños a sus observaciones. Esta tarea les ayudará a entender cómo los materiales han cobrado diferentes significados a través del juego simbólico de los niños y niñas (Figuras 6,7 y 8).
  - e. Recogida. Con ayuda de los niños y niñas, clasificamos y recogemos los materiales.
  - f. Despedida.



Figura 1. Distribución de los materiales en una instalación, estos están dispuestos de una forma intencionadamente regular.



Figura 2. Recepción de los niños y presentación de la instalación.



Figura 3. Interpretación realizada por una niña de 5 años de la instalación que tenía delante de él.



Figura 4. Niños jugando en una de las instalaciones.



Figura 5. Niños jugando en una instalación.



Figura 6. "Vuelta a la calma", al final del juego se tiene un momento de discusión, asamblea en la que los niños expresan lo que ha supuesto la experiencia.



Figura 7. Los niños representan mediante un dibujo la experiencia vivida durante la actividad.



Figura 8. Dibujo de la misma niña tras la experiencia de juego.

### 3. Conclusiones

Las instalaciones de juego simbólico nos han servido para encontrar un eje de trabajo para diversas asignaturas a través del cual tratar contenidos como:

- El juego (tipos de juego, su importancia en el desarrollo, etc.)
- La creatividad
- La aplicación de estrategias de arte contemporáneo a la educación
- La observación directa, instrumentos de recogida de información, elaboración de informes

Es importante para nuestro alumnado poder hacer prácticas con los niños y las niñas de infantil desde primero y observar las diferencias entre diversas edades y en contextos diferentes.

Se trata de una experiencia que aporta conocimiento a todas las partes implicadas. En este sentido los profesores del centro educativo colaborador (CEIP Hemingway, de Alcalá de Henares) nos han transmitido que las instalaciones les han aportado un conocimiento nuevo de sus alumnos porque en esos espacios, "ocurren cosas que no ocurren en el aula". Algunas de estas maestras nos han transmitido sobre la experiencia ideas como éstas:

- "La actividad me ha servido para valorar la importancia del material no estructurado y del espacio amplio y libre de estímulos".
- "Cualquier experiencia que deje libertad de actuación a los niños considero que les ayudará a desarrollar su creatividad y su imaginación".
- La colaboración con el centro, que continuará el curso próximo, nos proporciona un aprendizaje mutuo y un marco para la investigación-acción que puede ser muy productivo para ambas partes.

\* Agradecemos al CEIP Hemingway de Alcalá de Henares su colaboración para realizar la presente experiencia.

### 4. Referencias

Abad, J. (2008). El Placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 167-188.

Cano, S.; Palacios, A.; Peñafiel, E. Pérez, C.; Prado, C.; Viñuales, N. (2015). El trabajo en grupo de los docentes: creación del Grupo de Innovación en Educación Infantil del Centro Universitario Cardenal Cisneros. En: Fernández, R.; Palacios, A. (coords) *CUCC innova'15. I Jornadas de experiencias educativas innovadoras en el Centro Universitario Cardenal Cisneros*. Madrid: Centro Universitario Cardenal Cisneros

Gutiérrez Delgado, M. (2004). La bondad del juego, pero.... *Escuela abierta*, 7, 153-182.

Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2014a). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2014b). Contexto de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. Monográfico de la revista *Aula de Infantil*, 77.

Vygotsky, L. E. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Inmaculada Maillo Urones,  
Carlos Sánchez Camacho, Isabel Silva Lorente

---

# #SOY VOLUNTARIO #SOY CUCC

## 1. Introducción y justificación

La relación entre la universidad y el voluntariado no es nueva pero en los últimos años ha cobrado una especial relevancia pues el voluntariado se vislumbra como una herramienta al servicio de la educación superior en su pretensión de hacer realidad la universalidad de conocimientos por ella impartida (CRUE, 2010).

La universidad no puede permanecer al margen de lo que acontece en la sociedad y debe comprometerse en su transformación para llegar a alcanzar una sociedad más justa y orientada a la lucha contra la desigualdad (CRUE, 2001). El voluntariado ofrece al alumnado universitario una magnífica oportunidad para educarse en valores y adquirir conocimientos, habilidades y destrezas que implican el ejercicio de una ciudadanía plena (Aranguren, 2002). Ya el plan estatal de voluntariado 2005-2009, recogía específicamente el papel de las universidades como agentes en materia de voluntariado y resaltaba la necesidad de que éstas se conviertan en espacios, ya no sólo de investigación y formación en materia de voluntariado, sino en la promoción de actividades y programas que permitan ofrecer experiencias de voluntariado a sus alumnos y alumnas como una vía para contribuir a su desarrollo integral. La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), pronto asumió el reto de abrir la universidad al mundo del voluntariado y desde el año 2000 viene desarrollando una estrategia de cooperación al desarrollo y potenciando el compromiso social de las universidades españolas a través del voluntariado (2001).

El Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC), no puede sustraerse de esta tendencia y en los últimos años viene apostando de forma decidida e inequívoca por incorporar en la formación de su alumnado, las experiencias de voluntariado. En nuestra propuesta de voluntariado se da especial relevancia al acompañamiento, ya que entendemos que éste puede ser una herramienta adecuada para reflexionar acerca de la experiencia vivida y de su influencia en el crecimiento personal (Fundación Luis Vives, 2009) El camino realizado permite asegurar la relevancia que para la formación de nuestro alumnado tiene su participación en experiencias de voluntariado, así como también la significatividad de pararse a pensar sobre la misma. Nuestra andadura nos revela así mismo, una serie de retos que deberemos ir resolviendo, como la importancia de la evaluación y la necesidad de diseñar un plan de voluntariado en el que se recoja las implicaciones que el mismo tiene en la comunidad educativa.

## 2. Objetivos

La propuesta del plan de voluntariado del CUCC nace con varios objetivos:

- Promover el voluntariado en el centro, no sólo como acción, sino entendido como un proceso de reflexión, motivación y acción.
- Cuidar a los estudiantes que realizan un voluntariado para que se sientan acompañados en el proceso.
- Ofrecer calidad en las acciones que realizamos desde la pastoral del CUCC, en consonancia con nuestro Proyecto de centro, mediante la sistematización de los procesos implicados en su desarrollo.
- Involucrar al profesorado del centro en las labores de acompañamiento para que se sientan partícipes de esta propuesta.

## 3. Descripción de la experiencia

### 3.1 Análisis de la realidad

La iniciativa de potenciar un programa de voluntariado estable entre la comunidad educativa del CUCC nació en el curso 2010-2011, año en el que se ofertó a nuestros estudiantes la posibilidad de realizar dos tipos de voluntariado con alguna de las entidades con las que el centro tuviera firmado un convenio de colaboración educativa:



- Voluntariado Extensivo: abarcaba, como mínimo, setenta y cinco horas de voluntariado repartidas a lo largo de un curso completo o de un cuatrimestre.
- Voluntariado Intensivo: implicaba la realización de un voluntariado de, al menos, quince días en tiempos estivales, de forma continuada.

De las tres personas voluntarias que participaron en el curso 2010/2011 se ha pasado a contar con un total de sesenta y cuatro estudiantes en la actualidad:

Curso	Estudiantes	Entidades	Acompañantes
2010/11	3	2	
2011/12	8	4	
2012/13	11	5	
2013/14	36	9	
2014/15	47	14	
2015/16	64	22	11

Figura 1. Histórico de datos estadísticos del voluntariado en el CUCC.

En la Figura 1 se puede observar como la demanda en la realización de algún tipo de programa de voluntariado y el incremento de personas voluntarias en el CUCC ha ido ligado a la ampliación de nuevas ofertas en entidades de diversos fines sociales (Figura 2).

**Firma de convenios**

<p><b>MARISTAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todo Avanza</li> <li>• Espiral</li> <li>• SED</li> </ul>	<p><b>CORREDOR HENARES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cáritas</li> <li>• Red de Aulas Solidarias</li> <li>• Aphisa</li> <li>• CAJE</li> <li>• ASTOR</li> <li>• Cruz Roja Española (Corredor del Henares)</li> <li>• Centro Asesor de la Mujer</li> </ul>	<p><b>RIVAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Red de recuperación de alimentos de Rivas</li> <li>• Rivanimal</li> <li>• Fundación discapacitados de Rivas</li> <li>• Aspadir</li> </ul>	<p><b>GUADALAJARA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundación Balia</li> <li>• IES Arcipreste de Hita</li> <li>• Asociación Vasija</li> </ul>	<p><b>MADRID</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Banco de alimentos Madrid</li> <li>• Fundación Adsis</li> <li>• Fundación Acogida</li> <li>• Aida</li> <li>• Fundación Secretariado Gitano</li> </ul>
--	--	--	--	---

Figura 2. Entidades que están dentro de la oferta de los Programas de Voluntariado del CUCC.

Este incremento se debió, entre otras causas a las siguientes:

1. La creación de un equipo estable de Pastoral Social, con personas que dedican parte de su jornada a las tareas de visibilización, sensibilización y coordinación de los programas de voluntariado.
2. La búsqueda y firma de nuevos convenios de colaboración educativa en programas de voluntariado con diversas entidades sociales del corredor del Henares.
3. La implantación y difusión de los programas entre nuestra comunidad educativa: a través de cartelería, mailing, redes sociales, etc.
4. La concesión de tres créditos de transversalidad por la integración de la experiencia a nivel personal y profesional. Los requisitos para obtener esos créditos son:
  - La realización de, al menos, 75 horas de voluntariado en una entidad con la que el CUCC tenga firmado el convenio de voluntariado.
  - El justificante de la entidad firmado acreditando el cumplimiento de las horas de voluntariado.
  - El justificante del acompañante de la universidad confirmando el aprovechamiento de la experiencia.
  - La solicitud expresa del estudiante.
5. La apertura del equipo a las demandas de los estudiantes del CUCC: los estudiantes han formado parte activa de sus programas de voluntariado, no sólo en la vivencia de la propia experiencia, sino también, en la propuesta y búsqueda de nuevos programas de voluntariado.

La puesta en marcha de estos programas de voluntariado ha repercutido a su vez en la creación de diversas iniciativas que han hecho patente cómo el CUCC apuesta por el valor del voluntariado como herramienta de la transformación social (Figura 3):

- En el curso 2010/2011 se creó el “Programa de ayudas económicas al voluntariado”. Estas ayudas se enmarcaron dentro del objetivo: “Impulsar un espacio de solidaridad y voluntariado en el marco del Centro Universitario”. La experiencia de voluntariado más enriquecedora que poseíamos para alcanzar ese fin era la participación en los Campos de Trabajo de larga estancia en el extranjero que organizaba la ONGD SED, y las ayudas económicas se destinaron a ayudar a los voluntarios con una parte de estos gastos.
- En el curso 2011/2012 se celebró la primera Feria de Voluntariado en el CUCC. Desde el Equipo de Pastoral Social se organizó una pequeña muestra de ONGs y asociaciones para que presentaran a todos nuestros estudiantes los distintos campos de acción que llevan a cabo y los proyectos en donde podrían desarrollar un futuro voluntariado.
- En el curso 2012/2013 pusimos por escrito nuestro Proyecto de Pastoral Social, en el cual se perseguían dos grandes líneas de actuación: La promoción del voluntariado y el desarrollo de la cultura solidaria en el Centro. En este tiempo, se ha realizado una evaluación del proyecto a través de cuestionarios y entrevistas a las personas participantes, tanto a los voluntarios como a los centros que participan en el programa, sin embargo creemos necesario mejorar la objetividad de este proceso tal y como se indicará en el apartado de “conclusiones y aspectos de mejora”.
- En el curso 2013/2014 creamos la asignatura transversal “Voluntariado y educación para el desarrollo”, en la cual contamos con veinticinco estudiantes. Esta asignatura quería capacitar al estudiante en la educación para el desarrollo, a través del ejercicio y la organización de experiencias de voluntariado social. Además, en este curso creamos el proyecto de integración social “Avanza Espartales”. Este proyecto estaba destinado a ofrecer una atención educativa y personalizada a niños y niñas de educación infantil y primaria del barrio de Espartales de Alcalá de Henares, que por diversas circunstancias (ya sean pocos recursos económicos, desestructuración familiar, inadaptación social) necesitaban un apoyo para alcanzar los objetivos mínimos de su correspondiente nivel académico.
- En el curso 2014/2015 pusimos en marcha la formación para los voluntarios, que respondía a la necesidad de dotar a nuestros estudiantes de una formación básica y general de los principios que sustentan la labor del voluntario.
- En el curso 2015/2016 creamos la guía para el acompañamiento del voluntariado, herramienta que nos detendremos a explicar en el siguiente apartado y comenzamos con la estructuración de los procesos de difusión, selección y asignación de programas de voluntariado y de profesores acompañantes.

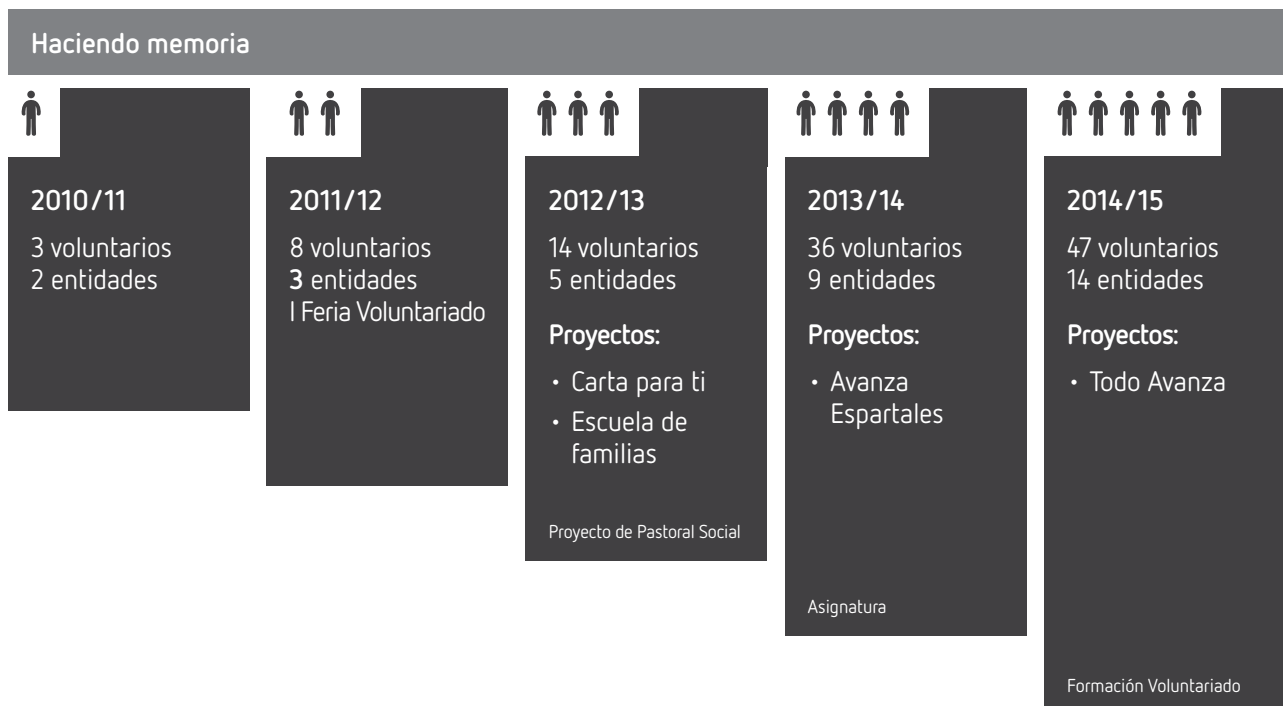


Figura 3. Análisis de los avances en el CUCC en torno al desarrollo del Voluntariado.

### 3.2 El acompañamiento de voluntarios en la pastoral del CUCC

El voluntariado, como ya se ha comentado, es una realidad muy presente en nuestro Centro desde hace ya algunos años. Con el objetivo de seguir mejorando y planteando nuevas metas, hemos querido promover la idea del voluntariado como algo que va más allá de una acción (dedicar unas horas a la semana a hacer algo por el otro), y pasar a entenderlo como un proceso de crecimiento y de reflexión para el estudiante.

Para ello, hemos optado por utilizar el acompañamiento como herramienta necesaria para dotar de calidad al proceso. Entendemos el acompañamiento como un proceso a través del cual se ofrece apoyo, contraste y orientación a la persona en su preparación, aprendizaje y adaptación. A través del acompañamiento, hemos pretendido que la persona, además de beneficiarse de la propia labor del voluntariado, tuviera la oportunidad de reflexionar junto con un acompañante sobre el proceso seguido, las motivaciones que le han llevado hasta esta opción, el aprovechamiento del proceso o las dificultades o limitaciones que se han vivido a lo largo de la experiencia. Consideramos que el acompañamiento ayuda a la persona a ser más consciente de lo que está viviendo y permite sacar el máximo provecho posible al favorecer un proceso de reflexión sobre la experiencia (Esteve, 2004)

Este acompañamiento lo ha realizado el profesorado del CUCC. En total fueron once los profesores que se ofrecieron voluntariamente a donar su tiempo en esta labor. A cada profesor se le asignaban cinco o seis personas voluntarias, y se le pedía que con ellas mantuviera al menos tres encuentros personales durante el tiempo que duraba su voluntariado. Además, al finalizar el proceso, cada profesor debía certificar que la persona había aprovechado su proceso de voluntariado.

Para ayudar a preparar estos encuentros, desde el equipo de pastoral se elaboró una guía para el profesor acompañante con unas breves líneas y orientaciones para trabajar en estos encuentros. Esto permitía dotar de coherencia al proceso, puesto que todos los acompañantes abordaban el trabajo siguiendo las mismas líneas y animaba al profesorado que se sentía más inseguro a la hora de acompañar a los estudiantes.

## 4. Conclusiones y aspectos de mejora

Como se ha reflejado, en los últimos años desde la pastoral del CUCC se ha hecho una apuesta importante por el voluntariado. Una mirada rápida al número de participantes en los programas de voluntariado es suficiente reflejo de cómo esta realidad ha ido calando en los estudiantes.

Tenemos claro que debemos seguir trabajando en esta línea, la experiencia nos revela asimismo algunas áreas en las que debemos seguir profundizando, entre ellas la necesidad de sistematizar la evaluación, a través de la creación de rúbricas u otras herramientas que nos ayuden a realizar una valoración objetiva del proceso por todos los participantes en el mismo y que nos permita ahondar en el sentido que tienen estas experiencias y determinar elementos susceptibles de mejora (Equipo de Pastoral Social, 2014). La sistematización de la evaluación nos permitirá también contrastar los resultados obtenidos en nuestro centro con los hallados en otras universidades que también disponen de programas voluntariado y así obtener datos para profundizar en el análisis y valoración de nuestros programas. Otro aspecto, en el que se debe seguir trabajando es en la sistematización del plan del voluntariado, incorporando en el mismo, los diversos agentes implicados, sus responsabilidades, las actividades formativas, su seguimiento y evaluación y en definitiva, todos aquellos elementos que son imprescindibles para dotar a nuestro centro de un marco de referencia en todo lo que tiene que ver con el desarrollo de experiencias de voluntariado.

## 5. Referencias

Aranguren Gonzalo, L. A. (2002). *Los itinerarios educativos del voluntariado*. Madrid: Plataforma para la promoción del voluntariado en España.

Conserjería de familia y asuntos sociales de la Comunidad de Madrid (2008). *Voluntariado universitario: Guía para su gestión en las universidades madrileñas*. Madrid: Dirección General de Voluntariado y Promoción Social.

CRUE (2000). *Estrategia de Cooperación Universitaria al desarrollo*. Madrid: Autor.

CRUE (2001). *Universidad: Compromiso Social y Voluntariado*. Madrid: Autor.

Equipo de pastoral social (2014). *Marco General del Voluntariado Ibérica*. Madrid: Autor.

Esteve, G. (2004). *Formación de voluntariado: animadores, métodos y propuestas*. Madrid: CCS

Fundación Luis Vives (2009). *Claves para la gestión del voluntariado en entidades no lucrativas*. Madrid: Autor.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. *Plan Estatal de Voluntariado 2005-2009*. Madrid: Autor.

# I Jornadas de Proyectos interdisciplinarios

## Herramienta de evaluación por competencias

### 1. Introducción

Este trabajo es el resultado de un proyecto de innovación docente, concedido por la Universidad de Alcalá (UAH/ EV744) e implementado en el Centro Universitario Cardenal Cisneros, que ha permitido investigar metodologías que permiten diseñar el currículo de un modo integrado basándose en situaciones profesionales. Se trata de la asimilación de contenidos y procesos de distintas materias de los Grados de Magisterio, así como el desarrollo de competencias transversales y específicas establecidas en las distintas materias a través de metodologías que permitan el trabajo con un diseño formativo e integrado.

Los modelos integrados permiten un trabajo más auténtico de las competencias, destacando, entre ellos, aquellos que permiten diseñar el currículo basándose en situaciones profesionales, reales o simuladas, ya que ofrecen una evidencia del desempeño integrando las competencias genéricas y las específicas (Yániz, C. 2015, en Villardón-Gallego, L. 2015).

### 2. Marco teórico y contextual

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997). Este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. Aunque el planteamiento del proyecto se puede hacer de varias formas, debe contener los siguientes elementos (Bottoms & Webb, 1998):

- Situación o problema: una o dos frases con las que se describa el tema o problema que el proyecto busca atender o resolver.
- Descripción y propósito del proyecto: una explicación concisa del objetivo último del proyecto y de qué manera atiende este la situación o el problema.
- Especificaciones de desempeño: lista de criterios o estándares de calidad que el proyecto debe cumplir.
- Reglas: guías o instrucciones para desarrollar el proyecto. Incluyen la guía de diseño de proyectos, tiempo estimado y metas a corto plazo.
- Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron: incluyendo los miembros del equipo, expertos, miembros de la comunidad, personal de la institución educativa.
- Evaluación: cómo se va a valorar el desempeño de los estudiantes. En el aprendizaje por proyectos, se evalúan tanto el proceso de aprendizaje como el producto final.

En definitiva, el Aprendizaje Basado en Proyectos permite al estudiante desarrollar competencias relacionadas con la comunicación, el trabajo en grupo y la innovación o espíritu emprendedor. Esto a su vez fomenta el desarrollo de las competencias profesionalizadoras.

Un Proyecto Interdisciplinar debe ayudar a alcanzar los fines formativos y educativos planteados, y no debe ser un fin en sí mismo (Majó y Baqueró, 2014). Los proyectos interdisciplinarios se basan en diversas tipologías de trabajo por proyectos desde la establecida por Kilpatrick (1918) que distingue cuatro tipos de trabajo por proyectos que clasifica según la finalidad que persiguen; Zabala (1999) propone cuatro métodos globalizados según el autor que los propone (Decroly y sus centros de interés, Kilpatrick y su "Método por proyectos", "La investigación en el medio Natural del Movimiento de Cooperación educativa" y "Los proyectos de trabajo global") o Baquero y Majó (2014) que proponen, finalmente, el trabajo por proyectos basados en la interdisciplinarietà.

Las principales características que debe tener un Proyecto Interdisciplinar en el ámbito Universitario deben ser las siguientes:

- Coordinación docente (entre los docentes de las materias implicadas en el proyecto)
- Tutorización conjunta, resolviendo dudas implicando a todos los docentes a la vez.
- Establecimiento de sesiones en las cuales todos los docentes coincidan en el aula para la guía y supervisión del proyecto.
- Establecimiento de objetivos y competencias comunes teniendo en cuenta las guías docentes de las asignaturas implicadas.
- La metodología debe implicar tanto el trabajo individual y autónomo como el trabajo en grupo colaborativo entendido como el modo en que se organiza un grupo para alcanzar resultados superiores a la suma de cada una de las partes.
- La evaluación de ser tanto del proceso como del producto final, por lo tanto es necesaria una evaluación, antes, durante y después del proyecto. Implicando a los alumnos en su propia evaluación, no solo a los docentes. Se propone una autoevaluación y una coevaluación. La evaluación por partes de los docentes será mediante rubrica teniendo en cuenta las competencias a desarrollar.
- El proyecto Interdisciplinar debe permitir la optimización del tiempo, de forma que el mismo proceso y producto final sirva para calificar en todas las asignaturas.

Las tareas de aprendizaje deben plantearse para responder al esfuerzo del alumnado, convirtiéndose en el motor del trabajo al plantear momentos de recogida de información, momentos de análisis y de síntesis, momentos de trabajo colectivo e individual, sin olvidar los momentos de reflexión acerca del propio aprendizaje, facilitando en todo momento el desarrollo y la adquisición de las competencias. Se propone la presencia de varios docentes (de materias distintas) en el aula para la guía, tutorización, resolución de dudas y seguimiento de los alumnos.

### 3. Descripción y desarrollo de la experiencia

Esta metodología (con la implicación directa de las asignaturas Enseñanza y Aprendizaje de la Ciencias naturales y Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas) se ha desarrollado a lo largo del primer cuatrimestre en el curso tercero del Grado de Magisterio de Educación Infantil, a través del diseño de un proyecto. Las sesiones de trabajo en el aula se organizaron en seminarios educativos donde los estudiantes se agruparon en equipos (3 o 4 alumnos cada uno). Cada equipo se encargaba de distribuir las tareas de organización y estructura del trabajo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Se han realizado tres seminarios presenciales de control de trabajo para cada equipo (donde se establecieron las instrucciones de trabajo, así como entrevistas personales y de grupo, y el seguimiento de las evaluaciones de trabajo) y otros tres de seguimiento (donde se reunieron las preguntas que iban surgiendo del proyecto, y se proporcionó información sobre los distintos procesos de trabajo) en cada seminario los dos profesores de ambas materias trabajaron juntos en la resolución de dudas y establecimiento de tareas.

Cada equipo tiene el objetivo de desarrollar una serie de habilidades y capacidades, así como la construcción de un *producto final* con las siguientes características:

1. Un documento escrito: un trabajo académico elaborado en base al desarrollo de las competencias transversales tales como la capacidad de investigación, aprendizaje autónomo, búsqueda de información, el trabajo en equipo multidisciplinario, la comunicación y la resolución de problemas entre otros.
2. Una colección de elementos naturales y otros materiales científico-didácticos asociados al proyecto: La colección debía centrar el eje temático o contexto del proyecto, para el desarrollo de materiales esenciales para el proyecto para poner en práctica en un aula de educación infantil tales como claves dicotómicas, modelos científicos, juegos educativos, cuentos, videos , etc.
3. Una presentación oral similar a una conferencia: se desarrolla una comunicación oral exponiendo el desarrollo y resultados del estudio en 30 minutos con soporte multimedia.

Este proyecto se divide en seis fases (ver imagen 1). Estas fases no se deberían trabajar de forma aislada, pero la estructura del proyecto en fases permite la flexibilidad y elasticidad del estudio en cada una de las etapas. Estas características permiten la influencia de una fase en la otra, de modo que se desarrollen todas las competencias de manera adecuada.

Los profesores colaboran para enseñar en el contenido de la educación infantil de manera integrada a partir de diversas materias que se complementan (Matemáticas y Ciencias Naturales) en el mismo proyecto.

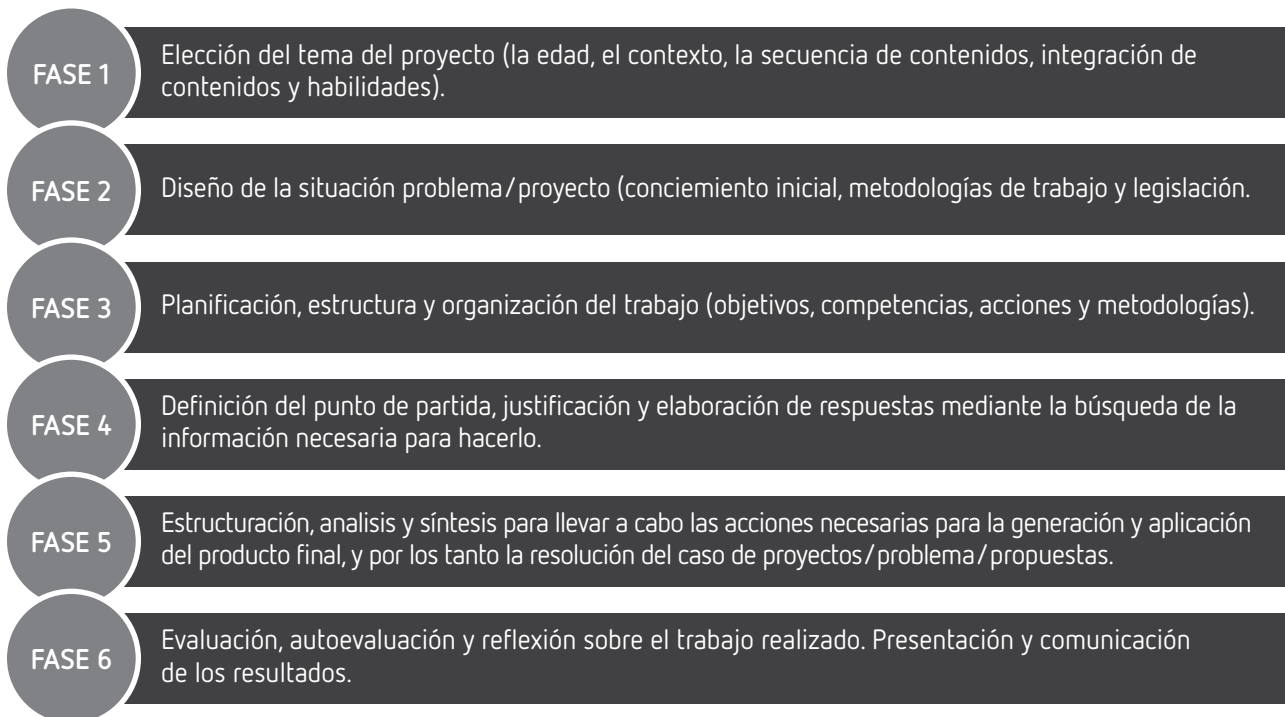


Imagen 1. Resumen de las fases de un proyecto interdisciplinar.

Para la evaluación se diseñó una estrategia que recogía también varias fases y herramientas (ver imagen 2):

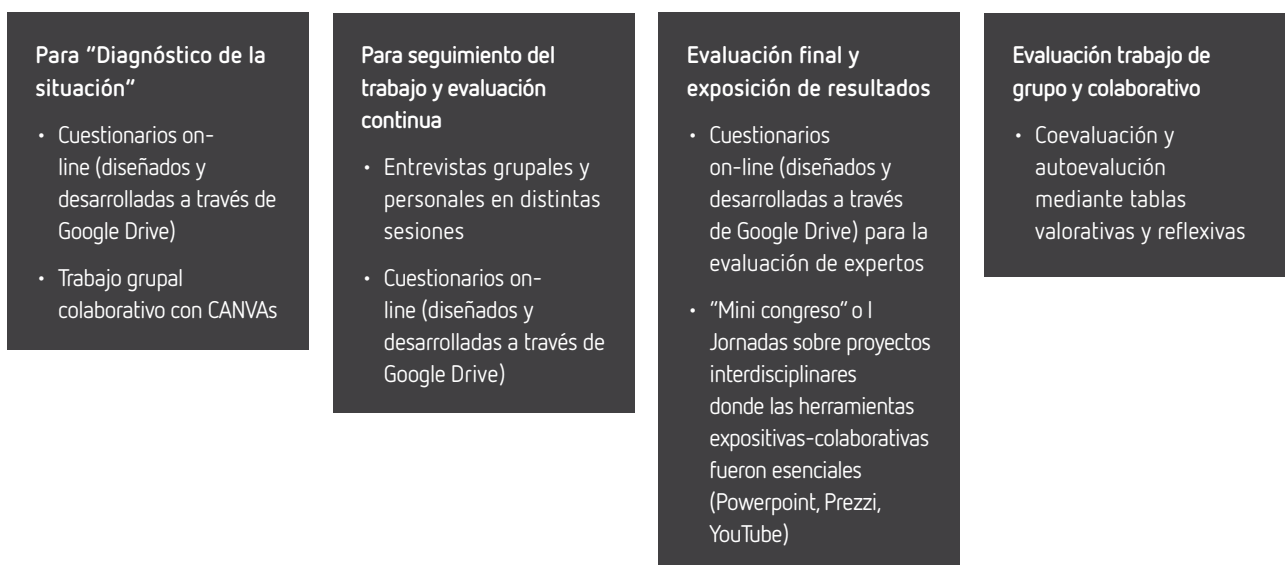


Imagen 2. Estrategia de evaluación del proyecto interdisciplinar.

## 4. Resultados

El 17 de Diciembre de 2015 se presentaron los diferentes proyectos en la "I Jornada de Proyectos Interdisciplinares" (Pre-primary Interprojects) (ver imagen 3). Esta forma de exponer los resultados fue una experiencia innovadora para los estudiantes de tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Infantil, ya que les permitió desarrollar las competencias comunicativas (ver imagen 4) a través de la presentación de sus proyectos interdisciplinares.

Además, en este "mini congreso" se visualizó la adquisición competencias de trabajo en equipo (colaborativo), habilidades de investigación y aprendizaje autónomo (desarrolladas tanto en la elaboración del proyecto como en el producto final).

La evaluación de este proyecto así como de estas ponencias se realizó por medio de autoevaluaciones, coevaluaciones, evaluación por parte de los profesores implicados en distintos momento del proyecto (mediante cuestionarios de seguimiento y rúbricas), y un comité de expertos (profesionales de educación infantil en activo) que dieron feedback en mesas redondas coordinadas por un profesor del CUCC, y completaron un cuestionario que formó parte de la evaluación final de los proyectos realizados.

**Cartel:**

Centro Universitario Cardenal Cisneros  
I Jornadas sobre proyectos interdisciplinares  
**PRE-PRIMARY INTERPROJECTS**  
OTRA FORMA DE ENSEÑAR CIENCIAS Y MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL  
17 de diciembre de 2015

Palabras clave: TALLERES, COMPETENCIAS, PROCEDIMIENTOS CIENTÍFICOS, HERRAS, SALIDAS FUERA DEL AULA, VOCALIZACIÓN, LENGUAJE, COLECCIONES CLAVES DICOTÓMICAS

**Programa de Sesiones:**

Centro Universitario Cardenal Cisneros  
I Jornada sobre Proyectos Interdisciplinares  
Pre-primary Interprojects  
17 de Diciembre de 2015  
Lugar: Salón de Actos del Centro Universitario Cardenal Cisneros

8:30-9:00	Presentación y conferencia inaugural (Dña. Mercedes Gómez, Directora del CUCC y Dña. Leonor Margalef, Profesora Titular del Área de Didáctica de la UAB)
9:00-9:30	"La semilla salvaje" (proyecto interdisciplinar dirigido a 3-4 años presentado por: Nancy de la Cruz, Almudena Gerozo, Tzapat García y Silvia García)
9:30-10:00	"Under the sea" (proyecto interdisciplinar dirigido a 3-4 años presentado por: Ana María Sánchez, María Angeles Sordo, María Sánchez y Carla Bruner)
10:00-10:30	"El bosque y sus leones" (proyecto interdisciplinar dirigido a 4-6 años presentado por: Andrea Soto, Vera Barrio, Sofía Pérez y Beatriz Toranzo)
10:30-11:00	"El poder de las plantas" (proyecto interdisciplinar dirigido a 4-6 años presentado por: Cristina Pérez Domínguez, Lidia Elorri, María Domínguez, Amparo Cano Izquierdo y Ana Belén Guerrero)
11:00-11:30	Mesa redonda con Expertos Participan como expertos: Dña. Silvia Fontán (Colegio San José del Parque de Madrid) y Dña. Isabel María Carmona (Colegio Santa María de la Providencia de Azañe de Navarra) Moderada por: Dña. Lidia Sola (I+D+i)
11:30-12:00	Coffee Break
12:00-12:30	"La semilla salvaje" (proyecto interdisciplinar dirigido a 3-5 años presentado por: Ester Arriola, Lidia Guerrero, Aida Ayala y Clara Martí)
12:30-13:00	"El árbol de la vida" (proyecto interdisciplinar dirigido a 4-6 años presentado por: Natalia Martín García, Laura Cordero León, Van Alvarado (Naga), Ana María Sánchez)
13:00-13:30	"Viva al centro de la Tierra" (proyecto interdisciplinar dirigido a 5-6 años presentado por: Lara Díez del Corral, Irene Ariza, Catalina, Ana María Sánchez, Cristina Toranzo, Lidia, María Gómez Puyuelo)
13:30-14:00	"¿Qué tiempo en la boca?" (proyecto interdisciplinar dirigido a 5-6 años presentado por: Laura Fernández Restrepo, Sandra González Sordo, Vera Barrio Sordo, Cristina Toranzo Izquierdo y María Inés Pérez López)
14:00-14:30	"¿Qué son y de dónde vienen los frutos secos?" (proyecto interdisciplinar dirigido a 3-6 años presentado por: Natalia Carroza Molino, Victoria Arriola Miguel, Amanda Sordo García, Almudena de la Cruz, Lidia Fontana (Izquierdo))
14:30-15:00	Mesa redonda con Expertos Participan como expertos: Dña. Concepción Corral Peña (CEIP El Jardín de San Sebastián) y Dña. Rafael Dargatzis Acosta (Colegio Santa María de la Providencia de Azañe de Navarra) Moderada por: Lidia Sola (I+D+i)

Imagen 3. Cartel y organización de las sesiones de la I Jornada de Proyectos Interdisciplinares.



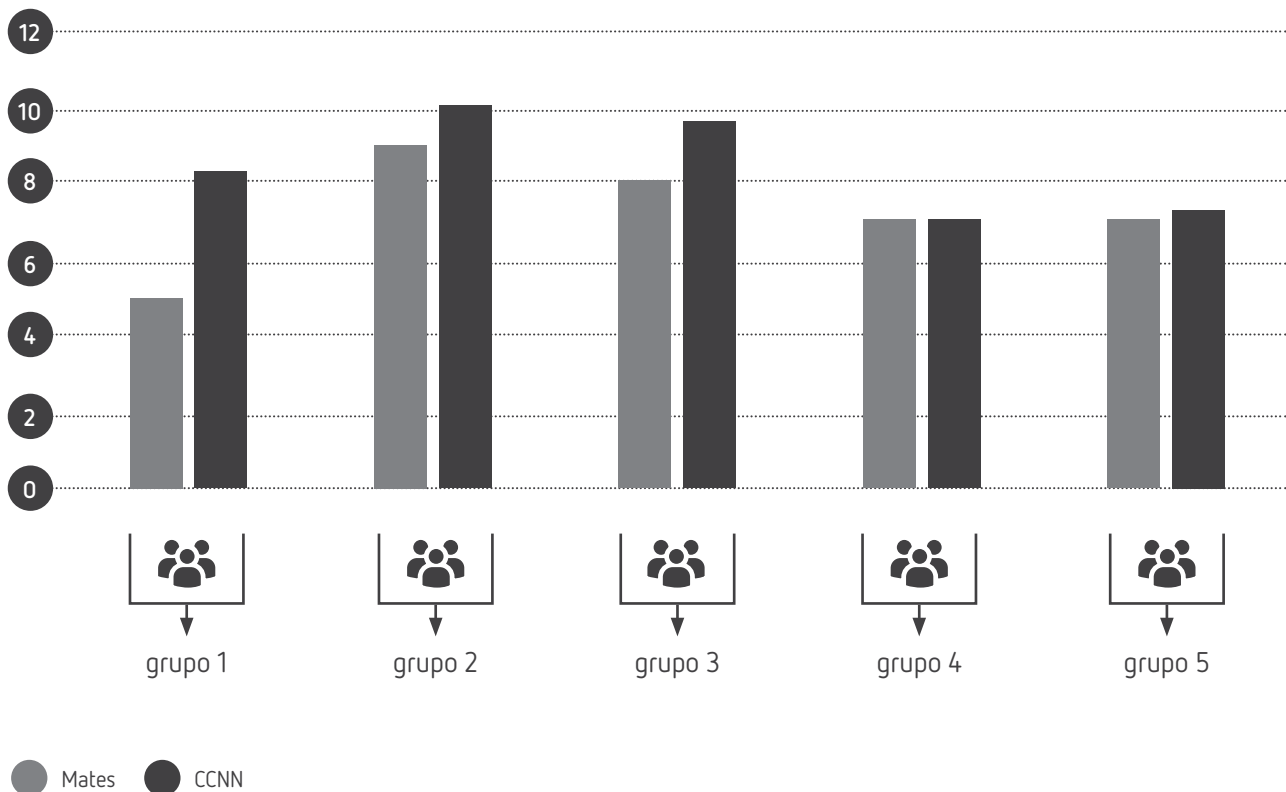


Imagen 4. Resultados de evaluación de las competencias comunicativas: L6. Adquisición y uso fluido del vocabulario científico. 05. Desarrolla el trabajo teniendo en cuenta los conceptos aprendidos en la asignatura. Escribe y expone el trabajo adecuadamente.

## 5. Conclusiones

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un tipo de aprendizaje más global e integrado que el Aprendizaje Basado en Problemas. Además, es posible construir ABP interdisciplinarios que le dan un carácter más integrado y aplicado a la realidad, necesario en el caso de carreras como Magisterio. Ambos aprendizajes exigen de un trabajo en grupo que debe ser colaborativo en el ABProyectos y que suele ser cooperativo en el ABProblemas.

El trabajo colaborativo es una metodología didáctica muy valorada por los estudiantes, si es llevada a cabo de forma adecuada, potenciando todas sus ventajas. Los estudiantes valoran su utilización en el aula, afirman que el aprendizaje es más activo, significativo y permanente. En el trabajo colaborativo es muy positivo el trabajo en grupo, pero aparece la dificultad de establecer unas pautas de trabajo y cumplirlas por todos los miembros del grupo.

Tras ver los resultados obtenidos podemos concluir que la metodología ABP-proyectos interdisciplinarios implica, no solo, una gran coordinación y seguimiento por parte de los docentes en cada una de las materias implicadas a nivel de organización y desarrollo de contenidos propios, sino que, además implica la elaboración de actividades conjuntas y estrategias evaluativas diferentes, facilitando la valoración del desarrollo a nivel competencial, así como la implicación en la misma de todos los agentes participantes.

Tras la experiencia docente llevada a cabo durante el curso 2015/16, se propone la metodología de ABProyectos Interdisciplinarios como una de las metodologías que permite el desarrollo de competencias transversales y la evaluación del producto final a través de unas *jornadas* que incorporan la visión y *feedback* de un grupo de expertos de Educación Infantil en activo.

## 6. Referencias

- Blank, W. (1997). Authentic instruction, en Blank, W.E.; Harwel, S. (eds.): *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa (Florida). University of South Florida, pp. 15-21.
- Bottoms, G., y Webb, L.D. (1998). *Connecting the curriculum to "real lif": Breakings Ranks: Making it happen*. Reston (Virginia). National Association of secondary School Principals.
- Dickinson, K.P. y otros (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program*. Washinton, DC. Department of Labor, Office of Policy and Research.
- Kilpatrick, T. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19, pp. 319–334.
- Majó, F. y Baquero, M. (2014). *8 Ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Colección Ideas Clave. Barcelona. Graó.
- Villardón-Gallego, L (coord.). (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid. Narcea.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona. Graó.

# Sujetos de la Historia

## Proyecto de investigación histórica y creación artística sobre la guerra civil

### 1. Introducción

Con frecuencia, la Historia se limita a una sucesión interminable de fechas y nombres que deben memorizarse sólo porque se consideran importantes. En las últimas décadas, sin embargo, se ha insistido en la necesidad de dotar al aprendizaje histórico de la significatividad que le otorgan la experiencia investigadora, la reflexión crítica y el análisis interdisciplinar, realizados desde múltiples puntos de vista (Rodríguez Frutos, 1989; Altamira, 1997; Hernández Cardona, 2002; Trepát y Rivero, 2010; Prats et al., 2011).

La Guerra Civil Española es uno de esos acontecimientos que ha generado, y sigue generando, una enorme controversia. Las opiniones políticas, las creencias personales, y también la falta de información contrastada, delimitan sobremanera los juicios sobre lo que fue la mayor tragedia de nuestra historia. Tal es el caso que algunos autores prefieren plantear el estudio de la Guerra Civil desde sus diversas representaciones retóricas, literarias, artísticas o historiográficas (Valis, 2007).

Las opciones didácticas sobre este tema son enormemente variadas (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2013). Nosotros nos propusimos abordar la Guerra Civil desde el análisis de las opiniones y las actuaciones desarrolladas por sus protagonistas, tanto los más conocidos como los menos conocidos. La Historia se forja a partir de las decisiones personales tomadas por un determinado número de individuos en un cierto momento. Tales decisiones se fundamentaron en una serie de posiciones ideológicas, estuvieron condicionadas por circunstancias vitales concretas y dieron prioridad a unos valores morales sobre otros, lo cual dio lugar a que se produjeran unos hechos que bien podrían haber sido diferentes. Es lo que Fusi (2012) llama, parafraseando a Sartre, un "teatro de situaciones" en el que nada está predestinado.

Los protagonistas de la Guerra Civil constituyen sujetos históricos en tanto en cuanto fueron capaces de intervenir, y en ocasiones transformar la realidad, para generar acontecimientos relevantes en su contexto. Desde la perspectiva del materialismo histórico, los sujetos de la historia no son sólo las grandes personalidades sino también los colectivos sociales, las instituciones y el pueblo en su totalidad, quienes, mediante su quehacer cotidiano y su participación en los distintos aspectos de la vida social, hacen la historia. La noción de sujeto histórico se refiere además a aquellas personas y grupos sociales que son determinados por los hechos históricos, en la medida en que el presente es depositario de lo que se hereda del pasado (Tuñón de Lara, 1985).

El proyecto *Sujetos de la Historia* ha intentado profundizar en las dimensiones particulares de un conflicto en el que, por encima de bandos e ideologías, se enfrentaron personas de un mismo pueblo y a veces de una misma familia. Personas que tuvieron buenas intenciones, o no, y que acabaron luchando unas con otras porque no lograron ponerse de acuerdo sobre qué era lo correcto en aquel contexto histórico. Como resultado de ello, la tragedia global de la guerra fue también una tragedia personal que se manifestó de muchas formas. Comprender esta realidad compleja debe conducirnos a una reflexión sobre el papel de la Historia como recordatorio de los errores que nunca deberíamos repetir. Porque la paz siempre debería ser posible.

### 2. Objetivos y metodología

La experiencia se llevó a cabo entre los meses de abril y mayo de 2016 con un grupo de 37 estudiantes de 3º de Magisterio en Educación Primaria, en el Centro Universitario Cardenal Cisneros. Se planteó como una de las actividades de evaluación continua en la asignatura *Historia de España*, que incluía una parte de trabajo grupal y otra individual. Sus objetivos didácticos eran los siguientes:

- Aproximarse al estudio de la Guerra Civil desde el punto de vista de sus principales protagonistas, reconociéndoles como sujetos activos de la Historia.
- Promover el pensamiento crítico sobre las diferentes opiniones y actuaciones desarrolladas en el contexto de la Guerra Civil, a partir del análisis contrastado de diversas fuentes históricas.
- Producir de manera cooperativa una actividad de expresión artística en relación al tema de la Guerra Civil Española.

El trabajo se planteó desde un enfoque significativo, en el que los estudiantes se convirtieron en protagonistas del proceso de aprendizaje, conectándolo con su propia historia familiar. Además, siguió una serie de principios tomados del Aprendizaje Basado en Problemas/Proyectos, un método que, a pesar de su interés, no se ha empezado a aplicar en la enseñanza de la Historia hasta hace poco tiempo (De la Calle Carracedo, 2016), aunque nosotros venimos practicándolo con éxito desde hace varios años. Pensamos que el ABP es especialmente útil para desarrollar destrezas de análisis histórico, así como para favorecer el trabajo cooperativo y desentrañar las dificultades de aprendizaje que pueden presentar temas de gran complejidad, como el que nos ocupa. Por último, tanto en el proceso de investigación histórica como en el de creación artística se favoreció una relación coherente de textos e imágenes, de acuerdo con la teoría del Aprendizaje Multimedia enunciada por R. E. Mayer (2009).

### 3. Desarrollo de la experiencia

El proyecto consistió, por una parte, en un trabajo de investigación histórica y discusión crítica sobre determinados aspectos de la Guerra Civil, y por otra, en una actividad de creación artística inspirada en este tema. Se desarrolló en cinco sesiones: tres seminarios de una hora cada uno, a la que asistían por turnos grupos de unos diez estudiantes, más dos sesiones de trabajo colaborativo en las que participó toda la clase. Los seminarios se dedicaron a la explicación de cada una de las tareas y a la puesta en común de los resultados de la investigación, mientras que las dos sesiones colaborativas sirvieron para organizar y llevar a cabo la actividad de creación artística.

En la primera sesión de seminario se hizo una introducción y motivación al tema del proyecto. Se propuso a los estudiantes un *brainstorming* para averiguar cuánto sabían acerca de la Guerra Civil. En líneas generales, supieron situar el hecho en su contexto histórico, recordar algunas fechas y enumerar ciertos episodios como el Bombardeo de Guernica, la Batalla del Ebro, la intervención extranjera, el asesinato de Lorca, el exilio de los republicanos vencidos, y la represión y miseria de la Posguerra. Sin embargo, no lograron nombrar más que unos pocos personajes significativos, concretamente Franco, Hemingway y algunos políticos como Azaña.

A partir de la constatación de esas lagunas, surgió la motivación por conocer más a fondo este hecho histórico que, según sus propias palabras, sigue considerándose tabú en muchas familias y centros educativos, puesto que nunca lo habían tratado con la suficiente profundidad y objetividad. Muchos estudiantes admitieron estar bastante confusos acerca de las causas de la Guerra Civil, entre otras razones porque la mayor parte de la información que habían recibido al respecto estaba cargada de prejuicios y condicionada políticamente. En conclusión, es evidente que había más preguntas que respuestas acerca del tema.

Después de un breve debate, se proyectó un vídeo sobre las cifras de la Guerra Civil elaborado por el periódico *El Mundo* (Viciosa, 2011), que pretendía reforzar algunos conocimientos básicos y abrir nuevos horizontes para el análisis del conflicto. A continuación, se planteó la primera tarea de investigación, centrada en el estudio biográfico de una serie de personajes significativos de los cuales se suministró una fotografía y una breve reseña. Cada estudiante debía escoger un personaje relacionado con la Segunda República y la Guerra Civil, e investigar sobre sus motivaciones, ideas y actuaciones.

Los nombres seleccionados para cada grupo de seminario abarcaron un amplio espectro de posiciones ideológicas y sectores sociales. Se incluyeron dos o tres militares del bando nacional, otros dos o tres del bando republicano, dos miembros de las milicias que actuaron en la retaguardia, dos mujeres, dos intelectuales o artistas, dos líderes de los nacionalismos periféricos y un miembro de la Iglesia Católica. Tampoco faltaron personalidades responsables de acciones represivas controvertidas, tanto en uno como en otro bando. En total, quince personajes por grupo, sesenta en total, de forma que hubiera suficientes opciones para que cada estudiante pudiera investigar sobre aquel que más le llamara la atención.

Como fuentes de información, el profesor repartió una bibliografía básica sobre la Guerra Civil y sugirió la consulta de monografías, libros de memorias, artículos especializados indexados en la base de datos *Dialnet*, revistas digitales como *Ebre 38*, enciclopedias y otros recursos de internet. Finalmente, el trabajo de investigación debía plasmarse en una síntesis biográfica del personaje seleccionado, elaborada en formato flexible pero capaz de combinar elementos textuales y visuales por igual. Además de un recorrido por su trayectoria personal y profesional, debía incluirse en la síntesis una frase significativa, pronunciada por el personaje elegido, que resumiera su pensamiento acerca de la guerra. Igualmente, se exigió la obligatoriedad de citar al menos cinco libros o artículos académicos en las referencias.

En la segunda sesión de seminario los estudiantes tenían que presentar al grupo un anticipo de las conclusiones de su investigación, mediante una breve exposición oral. Posteriormente tuvo lugar un debate en el que se buscaron posibles conexiones y elementos comunes entre los personajes analizados. También se contrastaron sus respectivas posturas ideológicas y sus puntos de vista sobre la guerra, teniendo en cuenta no sólo sus trayectorias vitales sino también el contexto histórico. El profesor dio pautas para que los estudiantes profundizaran en el análisis de los aspectos socioculturales que pudieron justificar las actuaciones de cada personaje. De esta forma, se dio el *feedback* necesario para mejorar la elaboración de la síntesis, que había de entregarse al final del proyecto.

A continuación, se propuso la siguiente tarea de investigación, consistente en analizar el testimonio de una persona que vivió la Guerra Civil. El objetivo principal era complementar el estudio de este hecho y de su contexto, desde la perspectiva de la gente corriente. Para ello, podían utilizarse tres recursos posibles: una entrevista a un familiar, la lectura de cartas o escritos de la época, y el visionado de video-testimonios en internet. La primera opción conectaba mejor con la historia familiar de los estudiantes, pero resultaba difícil por la distancia generacional; a pesar de ello, logramos recabar unos pocos testimonios de bisabuelos. Para la segunda opción, se propusieron varios libros que recopilan cartas y testimonios de otras personas que sufrieron los horrores de la contienda y de la Posguerra, como por ejemplo los de Martínez Reverte (2001), Závala (2003) y Cazorla Sánchez (2014), además de algunas direcciones de internet que recogen cartas de guerra. Para la tercera opción, existe una gran cantidad de vídeos y materiales audiovisuales digitalizados, como los del archivo del *Spanish Civil War Memory Project* de la Universidad de California-San Diego, a los que se puede acceder libremente en su página web<sup>1</sup>.

En Historia, el estudio de las fuentes orales es muy enriquecedor, aunque siempre debe hacerse con cautela por sus posibles omisiones, incorrecciones y falta de objetividad. Es necesario, pues, cotejar el testimonio oral con la información existente en la documentación escrita y en la historiografía (Mariezkurrena Iturmendi, 2008; Veras, 2010). La tarea encomendada a nuestros estudiantes consistió en elaborar una ficha con una serie de datos básicos sobre la persona, su testimonio y la procedencia del mismo. Después, realizar un breve resumen de la información aportada en el testimonio, y por último un comentario crítico que permitiera contextualizar los hechos históricos. A este respecto, también se pedía comparar el testimonio con datos historiográficos y valorar su importancia para conocer algún aspecto relevante de la Guerra Civil o de la Posguerra. Finalmente, debía añadirse una reflexión acerca de su posible sesgo y una conclusión sobre lo aprendido.

En la tercera sesión de seminario se hizo una puesta en común de los testimonios analizados. Cada estudiante debía hacer una breve presentación de sus conclusiones y plantear algunas cuestiones que dieran pie al debate. Varios testimonios reflejaban situaciones similares, vinculadas a la represión practicada en ambos bandos durante la guerra y la posguerra, lo cual causó una profunda impresión. En aquellos casos en los que el testimonio procedía de una fuente familiar, se produjeron momentos muy intensos que llevaron al grupo a conectar emocionalmente con los acontecimientos reseñados. Por último, es interesante destacar que varios estudiantes seleccionaron un testimonio de la posición ideológica opuesta a la del personaje histórico que habían analizado en la primera tarea, con el fin de conocer los dos puntos de vista y construir un discurso más objetivo.

A continuación, se planteó una última tarea de metacognición, diseñada como una estrategia para reflexionar críticamente sobre lo aprendido. En lugar de repetir el formato textual, lo que se propuso fue producir un vídeo de tres minutos de duración máxima, en el que todos los integrantes de cada grupo de seminario debían verbalizar lo que habían asimilado a lo largo del proyecto. Aunque podían incluirse diferentes recursos visuales, textuales, musicales, etc., una condición básica era que el video tenía que grabarse en la instalación artística realizada para el proyecto en la sala de exposiciones de la biblioteca de nuestro centro. Los vídeos fueron subidos a YouTube y constituyen una interesante muestra de lo que el proyecto *Sujetos de la Historia* ha supuesto para nuestros estudiantes.<sup>2</sup>

#### 4. Descripción de la instalación artística

Además de las tres sesiones de seminario se hicieron dos sesiones de trabajo colaborativo con toda la clase, en las que se planificó e implementó una actividad de creación artística relacionada con el tema del proyecto. Esto

1. Véase < <http://libraries.ucsd.edu/speccoll/scwmemory/> >.

2. Véanse como ejemplo los vídeos disponibles en < <https://www.youtube.com/watch?v=JcTeKnSKLeU> > y en < <https://www.youtube.com/watch?v=TBTFBxYL01s&feature=youtu.be> >.

fue posible gracias a la coordinación interdisciplinaria entre las áreas de Ciencias Sociales y de Educación Artística, que valoraron positivamente las posibilidades que ofrece el arte moderno para transmitir contenidos curriculares. El resultado fue una instalación realizada en la sala de exposiciones de la biblioteca, libremente inspirada en la obra del artista francés Christian Boltanski.

Boltanski trabaja desde la década de 1960 con fotografías corrientes, con la pretensión de crear un arte directamente conectado con la vida y la memoria. Este creador explora la fuerza que tiene la fotografía para trascender la identidad individual y actuar como testigo de rituales colectivos y de memorias culturales compartidas. El diseño de la exposición *Sujetos de la Historia* optó por la siguiente solución plástica: más de un centenar de fotografías adheridas a la pared, que representaban en una disposición aleatoria, a personajes históricos relevantes y a familiares de los estudiantes que vivieron en el contexto de la Segunda República, la Guerra Civil y la Posguerra. Entre medias de las fotografías se insertaron sobres con textos mecanografiados, que citaban una frase significativa de uno de los personajes históricos analizados, o un extracto de uno de los testimonios recopilados durante la investigación.

En el concepto de la exposición se evitó expresamente la clasificación de la documentación por ideologías o cualquier otro criterio de selección. También se huyó de la tentación de establecer una correspondencia lineal entre las frases citadas y sus autores. Las imágenes y los testimonios se presentaban, así, como un gran mosaico de personas y pensamientos que interaccionaban entre ellos y que generaban, por esa proximidad entre pensada y a la vez azarosa, nuevas lecturas y significados. Las imágenes iluminan las palabras mientras que las palabras resuenan en las imágenes, proporcionando contrastes, interrogantes y abriendo nuevos sentidos.

Finalmente, pensamos que la instalación podía ser entendida como una metáfora del trabajo del historiador o de cualquier persona que accede a las fuentes originales y se encuentra con la necesidad, y la dificultad, de generar una narración coherente, que posibilite una interpretación de lo sucedido. La interacción entre los estudiantes y profesores, que actuaban como historiadores, y los personajes representados visual y textualmente, nos convirtió a todos en sujetos históricos y nos llevó a la reflexión conjunta sobre la experiencia traumática de la guerra.

El proceso de organización e instalación de la exposición en la biblioteca del centro llevó unas tres horas y fue documentado mediante un vídeo, posteriormente editado con la técnica *time-lapse*, que puede visualizarse en YouTube<sup>3</sup>.

## 5. Conclusión

La integración del trabajo de investigación histórica con el de expresión creativa ha sido seguramente el componente más atractivo e innovador de este proyecto. También la aplicación del ABP a la enseñanza-aprendizaje de la Historia, para lo cual ha sido fundamental la planificación y desarrollo de los seminarios como espacios de discusión crítica, reflexión y profundización de los contenidos de la asignatura. Finalmente, el sistema de evaluación, ya que los resultados de aprendizaje fueron amplios, realizados en formatos diversos y con enorme calidad en algunos casos. Recapitulando, incluyeron una síntesis biográfica sobre un personaje histórico, el comentario crítico de un testimonio oral, una actividad de meta-cognición en vídeo, la participación en los debates de los seminarios y la participación en el montaje de la instalación artística. Todo ello formaba parte de la evaluación continua de las competencias asociadas a la asignatura, y contaba con un peso muy significativo en la nota final.

No obstante, lo más relevante ha sido la oportunidad de estudiar la Historia de España de una forma diferente, haciendo el aprendizaje más significativo, experiencial y conectado emocionalmente con las inquietudes de los estudiantes. A este respecto, nos gustaría terminar con algunas de las conclusiones verbalizadas por los propios alumnos tanto en los seminarios como en los vídeos. Por ejemplo, que habían aprendido a ver la Guerra Civil desde los ojos de los que la vivieron; que la Historia se entiende mejor a través de las personas, con nombres y apellidos, y que resulta fascinante conocer la historia de nuestras propias familias; que hubo hambre, miedo y sufrimiento en ambos bandos, por lo que, en lugar de buenos y malos, todos fueron víctimas y verdugos; que cualquier guerra es nefasta y más entre hermanos, porque no gana nadie y todos pierden; que entre tanta muerte y destrucción también hubo personas que lucharon por la paz e intentaron mantenerse humanos; y, en fin, que un pueblo que no conoce su historia está condenado a repetir sus errores, de ahí la importancia de la educación.

3. Véase Llull, J.; Pinto, I.; Palacios, A. (2016). *Sujetos de la Historia*. Una instalación artística sobre la Guerra Civil y sus protagonistas (*making of*). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=HA3auVQBxjc> [consulta 10 octubre 2016].

## 6. Referencias

- Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la historia*. Madrid: Akal.
- Cazorla Sánchez, A. (2014). *Cartas a Franco de los españoles de a pie (1936-1945)*. Barcelona: RBA.
- De la Calle Carracedo, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 82, 7-12.
- Feliu Torruella, M.; Hernández Cardona, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil Española*. Barcelona: Graó.
- Fusi, J. P. (2012). *Historia mínima de España*. Madrid: Turner.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Mariezcurrera Iturmendi, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, nº 23-24, 227-233. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264024> [consulta 10 octubre 2016].
- Martínez Reverte, J. (2001). *Hijos de la Guerra. Testimonios y recuerdos*. Madrid: Printing Book S.L.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning Second Edition*. New York: Cambridge University Press.
- Prats, J. et al. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública - Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Frutos, J. (1989). *Enseñar Historia. Nuevas Propuestas*. Barcelona: Laia.
- Trepal, C. A.; Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.
- Tuñón de Lara, M. (1985). *Por qué la Historia*. Barcelona: Aula Abierta Salvat.
- Valis, N. et al. (2007). *Teaching Representations of the Spanish Civil War*. Nueva York: Modern Language Association of America Press.
- Veras, E. (2010). Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales? *Cinta de moebio*, nº 39, 142-152. Recuperado de: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/11066> [consulta 10 octubre 2016].
- Viciosa, M. (2011). Cifras de Guerra. *Historias de España. Especiales EL MUNDO: Guerra Civil*. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/especiales/espana/guerra-civil/cifras.html> [consulta 10 octubre 2016].
- Závala, J. M. (2003). *Los horrores de la Guerra Civil: testimonios y vivencias de los dos bandos*. Barcelona: Plaza Janés.

## 7. Anexo. Imágenes de la instalación artística



Figura 1. Trabajo en grupos previo a la instalación artística desarrollada el 3-mayo-2016 en la sala de exposiciones de la biblioteca del CUCC (captura del vídeo *Sujetos de la Historia*).



Figura 2. Los profesores Alfredo Palacios y Josué Llull supervisando el montaje de la instalación en la sala de exposiciones de la biblioteca del CUCC (fotografía de Isaac Pinto).



Figura 3. Estudiantes colaborando en el montaje de la instalación en la sala de exposiciones de la biblioteca del CUCC (fotografía de Isaac Pinto).



Figura 4. Detalle de los textos y fotografías utilizados para la instalación en la sala de exposiciones de la biblioteca del CUCC (fotografía de Isaac Pinto).



Figura 5. Finalización del montaje de la instalación *Sujetos de la Historia*, en la sala de exposiciones de la biblioteca del CUCC (fotografía de Isaac Pinto).



Figura 6. Resultado final de la instalación (Fotografía de Isaac Pinto).



# Los sonidos escondidos en un cuento

## Cómo la banda sonora potencia las emociones

### 1. Introducción y objetivos

Leer cuentos es parte de la cotidianeidad de la gran mayoría de escuelas infantiles y colegios. Este acto de comunicación se apoya en diversos elementos que nos ayudan a transmitir un mensaje. El primero de ellos es el texto en sí. Pero éste no es el único. Por ejemplo, si el cuento va a ser leído, muy probablemente no lo leeremos maquinalmente y sin ningún tipo de intención afectiva, sino que, por el contrario, aprovecharemos unas ciertas herramientas retóricas para conseguir que el contenido se entienda mejor y para mantener la atención de los oyentes. Por otra parte, muchas editoriales proponen ediciones con atractivas ilustraciones, que nos ayudan a imaginar los personajes y el ambiente del cuento.

Existe otra herramienta muy poderosa: la banda sonora. Con ello nos referimos a todos los efectos sonoros y la música que acompañan muchos de los productos audiovisuales que nos rodean (televisión, cine, publicidad, radio...) y que, bien usados, potencian enormemente la capacidad comunicativa del producto en sí. A pesar de ello, es excepcional encontrar cuentos que incluyan una banda sonora, y sobre todo una grabación que se pueda sincronizar con nuestra lectura del texto (y no que ésta última sea sustituida por una voz grabada).

¿Qué podemos hacer para solventar este déficit? La propuesta de este taller es crear nosotros mismos esa banda sonora, con el fin de que el mensaje del cuento se refuerce, y especialmente que las emociones que transmite sean más accesibles. Además de esto, la actividad artística y creativa nos ayudará a mejorar nuestro conocimiento de las emociones, así como a ser capaces de expresarlas. Por otro lado, también nos servirá para mejorar la educación audiovisual de los participantes, y para desarrollar el espíritu crítico en lo relativo a este ámbito. Y no debemos olvidar un factor fundamental: esta experiencia tiene un carácter lúdico, ¡vamos a pasarlo bien preparándola y representándola!

### 2. Desarrollo de la actividad

La tarea prevista para la actividad consistía en crear e interpretar una banda sonora para el cuento *El magnífico plan de Lobo* (Williamson, 2008). Comenzamos delimitando los elementos de la banda sonora, lo cual, a su vez, determinará la división de tareas de los participantes:

- Narrador: se trata de una persona encargada de leer el texto del cuento. Otra opción muy interesante sería representar teatralmente los diálogos, asignando los personajes a distintos participantes, pero, debido a la corta duración del taller, optamos por una versión más simple, con una sola persona encargada del texto. La propuesta escenificada queda abierta para posibles aplicaciones de este taller con otros colectivos.
- Música: en este caso se propuso realizarla con instrumentos de láminas: xilófonos, metalófonos y carrillones de distintos tamaños. Aprovechamos que varios de los participantes tenían algunos pequeños conocimientos musicales, por ejemplo, que eran capaces de leer partituras.
- Las piezas a interpretar eran dos, y fueron compuestas previamente por el autor, adecuándose al nivel previsto y a los instrumentos de que disponíamos. En ambos casos se sigue la idea del *Leitmotiv*, es decir, un tema que representa algo, en este caso personajes, y que nos hace identificarlos con sólo escucharlo. La primera de ellas, llamada "Tema de Lobo" (Figura 1) servía para acompañar en algunos momentos la presencia del personaje Lobo, e intenta representar su carácter: un personaje malvado que intenta aprovecharse de sus amigas las ovejas. Está escrita en el modo de Mi Frigio, en compás de 4/4 con textura homofónica, incluso unísono en gran parte de la pieza. La segunda de ellas es el "Tema de las ovejas" (Figura 2), y, como cabe esperar, identifica a las ovejas, con una melodía en Do Mayor con cadencias plagales y en compás de 3/4, que le da un aire de vals, mucho más amable y gracioso. Ambas partituras tienen el tema y acompañamientos para tres grupos de láminas, que forman una pequeña orquesta, dividida según su tamaño: láminas 1, los instrumentos más agudos: carrillones, y metalófonos sopranos; láminas 2, los instrumentos intermedios: metalófonos y xilófonos altos; y láminas 3, los instrumentos más graves: metalófonos y xilófonos bajos.

- También es remarcable que las partituras cuentan con el tema propiamente dicho, que ocupa en ambos casos los dos primeros sistemas de las partituras. A esto se le une un tercer sistema, preparado para que uno de los instrumentos del grupo 1, el de los instrumentos más agudos, realice una improvisación sobre un ostinato con el acompañamiento de las láminas 2 y 3.
- Efectos de sonido: serían realizados por el resto de participantes, utilizando instrumentos de pequeña percusión (maracas, panderos, cajas chinas...), percusión corporal y efectos realizados con la propia voz. Este grupo sería el encargado de realizar todo tipo de sonidos que, a pesar de no formar parte ni de la música ni ser el texto que leería el narrador, son fundamentales para ambientar la historia: desde onomatopeyas y ruidos que aparecen en el texto, hasta otros que nos podemos imaginar y nos sumergen en la historia.

Para llevar a cabo toda la actividad dispusimos de una hora, dividida en cuatro secciones: 10 minutos de presentación, 30 para ensayarlo, 10 para hacer la representación y otros 10 para hacer los comentarios finales. Los participantes se dividieron en un narrador y dos grupos: el primero, encargado de la parte musical, formado por los que sabían un poco de música, estaban familiarizados con leer partituras y los instrumentos de láminas; mientras que los que no tenían tanta experiencia se dedicaron a los efectos sonoros. Todos contaban con un guion preparado previamente, en el que estaba el texto del cuento, y los momentos en que tenían que intervenir cada uno de los grupos. Las partes de música estaban ya escritas, como se ve en la (Figura 1) y (Figura 2), aunque había margen para la improvisación en algunos momentos. Las intervenciones de los efectos sonoros, por otro lado, si bien estaban estipuladas, tenían que ser decididas y pactadas: qué hacer para representar cada "ruido", qué instrumentos o efectos vocales utilizar...

Al final de la sesión pudimos poner en común todo el trabajo e interpretar el cuento completo junto con su banda sonora.

**Tema de Lobo**  
El magnífico plan de Lobo

Carlos Corral

The image shows a musical score for 'Tema de Lobo'. It consists of three staves labeled 'Lámina 1', 'Lámina 2', and 'Lámina 3'. Below these are three systems of improvisation, each with three staves labeled 'L.1', 'L.2', and 'L.3'. The music is written in a simple, rhythmic style with a treble clef and a 2/4 time signature.

Figura 1

**Tema de las ovejas**  
El magnífico plan de Lobo

Carlos Corral

The image shows a musical score for 'Tema de las ovejas'. It consists of three staves labeled 'Lámina 1', 'Lámina 2', and 'Lámina 3'. Below these are three systems of improvisation, each with three staves labeled 'L.1', 'L.2', and 'L.3'. The music is written in a simple, rhythmic style with a treble clef and a 2/4 time signature.

Figura 2

### 3. Reflexiones y conclusión sobre la actividad

La propuesta de taller se adecuaba a los participantes previstos, a saber, adultos con distintos tipos de formación musical; y a la duración del mismo, que era de una hora. Sin embargo, dicha propuesta pretende ser abierta y flexible, adaptable a alumnos de diversas edades. La intención de la actividad es tanto presentar un material con el que se pueda trabajar, como, sobre todo, inspirar a realizar este tipo de trabajo con colectivos de distintas edades y características. Partiendo de la comprensión del texto y de su contenido emocional, podemos plantear la creación de diversas bandas sonoras en las que la función del profesor varíe dependiendo de las cualidades del grupo y del tiempo disponible. Las posibilidades son infinitas: desde proponer mucho material hasta tomar todas las decisiones sobre la banda sonora y componer la música colectivamente. Un mundo por descubrir a través de la creatividad, la comunicación, el aprendizaje interdisciplinar y el trabajo colectivo no competitivo.

### 4. Referencias

Williamson, M. (2008). *El magnífico plan de Lobo*. Madrid: Edelvives.

Jesús Aguado Molina, Juan José Rabanal Cabrerizo

---

# Taller “Matemociones”

## Propuesta formativa para estudiantes universitarios

### 1. Introducción y justificación

Esta comunicación pretende profundizar en la relación existente entre las emociones y las matemáticas en el aula universitaria. El mito popular de que las matemáticas están centradas principalmente en aspectos cognitivos, dejando de lado los aspectos afectivos, es obviar el papel emocional de las matemáticas.

En los ámbitos de aprendizaje de la matemática, las emociones desempeñan un papel en la comunicación de intenciones de los estudiantes a los demás, y de guía cognitiva que facilitan o bloquean la adquisición de conocimientos.

En esta experiencia educativa (Taller “Matemociones”), por un lado, se ha intentado proporcionar al alumno/a de 2º de Magisterio (Educación primaria) del C.U.C.C. información y elementos necesarios para que sus actitudes, emociones y creencias les sean favorables al aprendizaje de las matemáticas. Y por otro, se han facilitado herramientas personales y académicas para fortalecer su pensamiento matemático, con la finalidad de favorecer una actitud matemática de éxito. A su vez, se ha investigado sobre la influencia de las emociones de los alumnos/as ante las matemáticas, la identificación de estas emociones en supuestos matemáticos prácticos y se han trabajado posibles alternativas de resolución de los conflictos emocionales surgidos a la hora de resolver problemas matemáticos. Concretamente en este artículo sólo describiremos los resultados recogidos en la segunda encuesta sobre las emociones en los alumnos y su vinculación con las matemáticas.

A partir de los años 70 toma aparecen un número importante de investigaciones relacionadas con la Didáctica de las Matemáticas y los procesos de aprendizaje relacionados con el afecto (Gómez-Chacón, 2001). Dicho enfoque destaca la relevancia de las cuestiones afectivas en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y el fuerte arraigo de alguna de ellas en el sujeto. Siendo estas difícilmente desplazables por la instrucción.

En las últimas décadas trabajos como los de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1996), destacan la importancia de las cuestiones afectivas y ponen de relieve una transformación orientada a lo que denominan “Alfabetización emocional”. Concretamente en la educación matemática, este enfoque está orientado hacia la educación de afectos, creencias, actitudes y emociones, como determinantes evidentes de los aprendizajes matemáticos (Goldin, 1988a, 1988b; Gómez-Chacón, 1997, 1998; McLeod, 1989a, 1989b, 1992).

Según Gómez-Chacón (2002), un problema persistente en la comprensión del afecto en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas ha sido encontrar una definición clara de qué es el afecto o el *dominio afectivo*. Esta autora nos indica que este término debe incluir actitudes, creencias, apreciaciones, gustos y preferencias, emociones, sentimientos y valores. Y que no sólo se consideran los sentimientos y las emociones como *descriptores básicos*, sino también las creencias, actitudes, valores y apreciaciones.

Las emociones, actitudes y creencias de los estudiantes son fundamentales en la comprensión de su comportamiento y relación con las matemáticas. En este sentido, según Guerrero y otros (2005), la relación que se establece entre los afectos y el aprendizaje es cíclica: de una parte, la experiencia que tiene el estudiante al aprender matemáticas le provoca distintas reacciones emocionales e influye en la formación de creencias; por otra, las creencias que sostiene el sujeto tienen una consecuencia directa en su comportamiento en situaciones de aprendizaje y en su capacidad para aprender.

Por tanto, el estudiante, al aprender matemáticas, recibe continuos estímulos asociados con las matemáticas: problemas, actuaciones del profesor, mensajes sociales, etc., que le generan cierta tensión. Ante ellos reacciona emocionalmente de forma más o menos adaptativa a la situación de aprendizaje generada. Esta reacción está condicionada por sus creencias acerca de sí mismo y acerca de las matemáticas. Si el individuo se encuentra con situaciones similares repetidamente, produciéndole la misma clase de reacciones afectivas, entonces la activación de la reacción emocional (satisfacción, frustración, etc.) puede ser automatizada, y se “solidifica” en actitudes. Estas actitudes y emociones influyen en las creencias y colaboran a su formación (Gómez-Chacón, 1997).

## 2. Objetivos

- Comprobar si los alumnos son conscientes de la influencia de las emociones en su proceso de aprendizaje de las matemáticas
- Demostrar que las emociones evolucionan a lo largo del proceso de resolución de un problema matemático

## 3. Descripción o desarrollo de la experiencia

El taller “Matemociones” se realizó con 42 los alumnos de segundo curso del grado de Magisterio de Educación Primaria del Centro Universitario Cardenal Cisneros. Se realizó en clase de la asignatura Matemáticas I debido a que es el primer contacto que tienen con las matemáticas después de estudiar bachillerato.

El taller se desarrolló, en primer lugar, indicando a los alumnos que rellenaran una primera encuesta a modo de evaluación inicial. A continuación, en la clase de matemáticas, tuvieron una sesión formativa y seguidamente se les planteó un problema matemático relacionado con los contenidos que estaban estudiando en ese momento. Se les indicó que lo resolvieran en primer lugar individualmente para, a continuación, compartir el resultado con los compañeros por grupos. Pocos minutos después del proceso de resolución del problema, se les pidió que rellenaran otra encuesta relativa a su conciencia emocional.

A continuación (Figura 1) se observan los resultados sobre las ideas de los alumnos sobre la influencia de las emociones en su aprendizaje de las matemáticas.

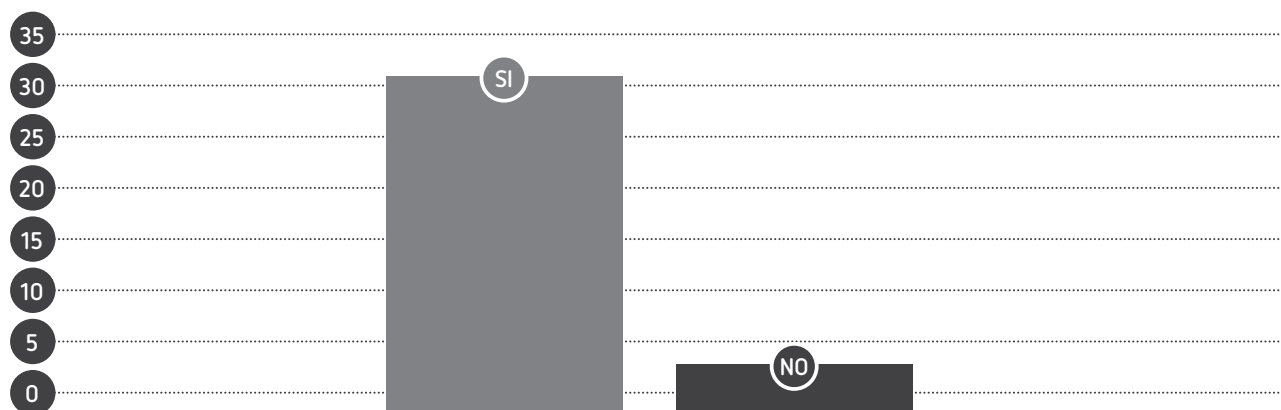


Figura 1: ¿Pensas que tus reacciones iniciales hacia el problema están condicionadas por tus experiencias pasadas con las matemáticas o con la resolución de problemas?

Se puede apreciar con claridad que una gran mayoría de los alumnos creen que sus reacciones iniciales ante el problema planteado están condicionadas por las experiencias relacionadas con las matemáticas que han sufrido en el pasado. Estos datos nos llevan a pensar en que las emociones han jugado un papel importante en el aprendizaje de las matemáticas.

A continuación (Figura 2) se especifican la evolución de las emociones básicas tratadas por Roberto Aguado (Aguado, 2015) que sienten los alumnos antes y después de enfrentarse a un problema. La primera pregunta, alude a las emociones que experimentaron cuando se les propuso resolver el problema, es decir, antes de ponerse a resolverlo. Se aprecia claramente que el miedo es la emoción que más alumnos destacaron (15 alumnos). La siguiente emoción que destacaron es la curiosidad, seguida con pocos alumnos, por el asco.

En segundo lugar (Figura 2) se muestran las emociones que han experimentado cuando han tratado de resolver el problema. La seguridad es la emoción que más se destaca (13 alumnos), seguida por el miedo y la alegría.

Finalmente se muestran las respuestas de sus reacciones al escuchar las estrategias de resolución de sus compañeros.

Una vez que resolvieron el ejercicio y compararon sus resultados con los de los compañeros experimentaron en mayor medida nuevamente la seguridad (12 alumnos) seguida por la alegría y la sorpresa.

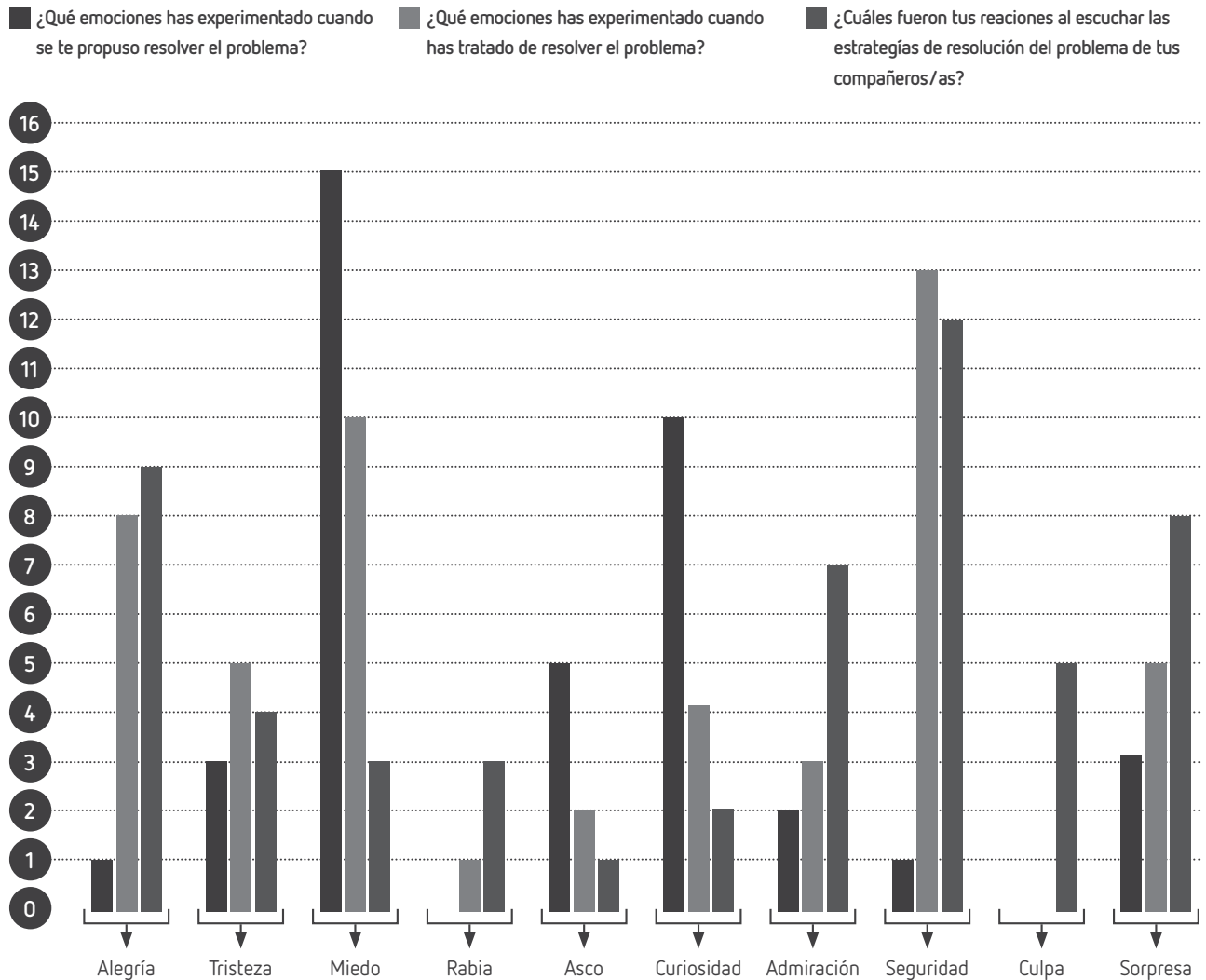


Figura 2: Evolución de las emociones básicas ante un problema matemático.

#### 4. Conclusión

De ambas figuras extraemos varias conclusiones: en primer lugar la información proporcionada por la Figura 1 nos muestra que los alumnos son conscientes de que sus emociones han tenido un papel importante en el aprendizaje de las matemáticas, cumpliendo con el primer objetivo que nos proponíamos con este trabajo. En segundo lugar con la Figura 2 comprobamos que las emociones básicas evolucionan en los alumnos desde el momento inicial de plantearse el problema hasta el momento de compartir la información con los compañeros. Creemos muy importante destacar la evolución más notable que es la del miedo. Muchos alumnos sienten miedo antes de enfrentarse al problema aunque luego este miedo cae drásticamente cuando se enfrentan al ejercicio y casi desaparece al compartir la solución con otros compañeros.

El miedo que sienten los alumnos está relacionado con sus experiencias pasadas y las dificultades tenidas y sentidas a la hora de resolver problemas matemáticos en un contexto de enseñanza – aprendizaje. Una vez analizan desde el ámbito intrapersonal y de manera consciente dichas dificultades pasadas, se sienten más capaces de identificar y abordar las dificultades y problemas presentes relacionados con estos problemas y, por tanto, tiende a disminuir la intensidad del miedo a enfrentarse a la dificultad matemática.

La siguiente emoción que merece la pena destacar por su evolución es la seguridad puesto que muy pocos se sienten seguros antes de afrontar el ejercicio, pero luego aumenta su valor drásticamente cuando comprueban que pueden resolverlo y finalmente se mantiene casi constante cuando comparten la solución con los compañeros.

Tanto la sorpresa como la admiración describen una evolución más o menos similar puesto que empiezan con valores bajos y van creciendo casi de manera exponencial. Algo interesante puesto que a la hora de resolver un ejercicio debemos situarnos en emociones de curiosidad y admiración (Aguado, 2015).

Estos resultados nos llevan a conseguir el segundo de los objetivos que nos proponemos en este trabajo, de comprobar que las emociones evolucionan durante el proceso de resolución de un problema.

Finalmente y como conclusión general creemos que este trabajo es el comienzo de un estudio muy interesante para desarrollar con los alumnos de nuestro centro ya que está demostrado que las emociones tienen un papel clave en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en este caso en las matemáticas. Por tanto si conseguimos que nuestros alumnos, que serán profesores de primaria en el futuro, sean conscientes de la importancia que tienen los profesores y cómo transmiten sus emociones a los alumnos, lograremos tener poco a poco generaciones de alumnos que disfruten con las matemáticas y que no las odien o teman.

## 5. Referencias

Aguado, R. (2015). *Es emocionante saber emocionarse* (EOS). Madrid.

Goldin, G.A. (1988a). *Affective representation and mathematical problem solving*. En M-J. Behr, C.B. Lacampagne y M.M. Wheler (Eds.), *Proceedings of the Tenth Annual Meeting on the Psychology of Mathematics Education, North American Chapter of International Group* (pp. 1-7). North Illinois University DeKalb, IL.

Goldin, G.A. (1988b). *The development of a model for competence in mathematical problem solving based on systems of cognitive representation*. En A. Borbás (Ed.), *Proceedings of the Twelfth International Conference on the Psychology of Mathematics Education.* ( Vol. II, pp. 358-365). Hungary: University of Hungary.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez-Chacón, I.M. (1997). *Procesos de aprendizaje en matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social. Las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Inédita.

Gómez-Chacón, I.M. (1998). Creencias y contexto social en matemáticas. *UNO Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 17, 83-103.

Gómez Chacón, I. (2001). The emotional dimension in mathematics education: a Bibliography. *Statistical Education Research Newsletter* vol. 2, nº 2. International Association for Statistical Education.

Gómez Chacón, I. M. (2002). Afecto y aprendizaje matemático: causas y consecuencias de la interacción emocional.

Guerrero, E., Nieto, L. J. B., & Gil, N. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Unión: revista iberoamericana de educación matemática*, (2), 15-32.

McLeod, D.B. (1989a). The role of affect in mathematical problem solving. En D.B. McLeod y V.M. Adams (Eds.), *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective* (pp. 20-36). New York: Springer-Verlang.

McLeod, D.B. (1989b). Beliefs, attitudes, and emotions: new view of affect in mathematics education. En D.B. McLeod y V.M. Adams (Eds.), *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective* (pp. 245-258). New York: Springer-Verlang.

McLeod, D.B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on mathematics Teaching and Learning* (pp. 575-598). New York: Macmillan.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (30), 185-211.



**CCUC INNOVA'16**

II Jornadas de experiencias educativas innovadoras en el Centro Universitario Cardenal Cisneros  
Primera edición: junio de 2017

Publicado por Centro Universitario Cardenal Cisneros  
Avda. Jesuitas, nº34, 28806 Alcalá de Henares, Madrid  
[www.cardenalcisneros.es](http://www.cardenalcisneros.es)

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

Diseño y maquetación: María Gil  
Impresión: Artes Gráficas Villena

Isbn: 978-84-697-3739-2  
Depósito Legal: M-16644-2017  
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.