

# CUCC INNOVA'18

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

---

Andrés Sánchez Suricalday  
Carlos Sánchez Camacho  
(Coords.)

# Sumario

|   |    |  |    |
|---|----|--|----|
|   | 05 |  | 21 |
| <hr/>   |    | <hr/>  |    |
| <b>Prólogo</b>  |    | <b>Food around the world</b>   |    |
|   |    | Juan Francisco Casas Lozano<br>(Colegio Gredos San Diego Alcalá - Alcalá de Henares)         |    |
| <hr/>   | 08 |  |    |
| <hr/>   |    | <hr/>  | 25 |
| <b>Curso sobre la protección a la infancia. Una propuesta innovadora para la Europa marista</b>   |    | <b>Rincones Cooperativos Multidisciplinares</b>  |    |
| Cristina Escribano Barreno, Alfonso García Velázquez,<br>Inmaculada Maíllo Urones, Isabel Silva Lorente<br>(Centro Universitario Cardenal Cisneros) |    | Pilar Alquézar Pacheco<br>(Colegio Santa María de la Providencia - Alcalá de Henares)        |    |
| <hr/>   | 11 |  |    |
| <hr/>   |    | <hr/>  | 28 |
| <b>Acercamiento al Alzheimer y otras demencias. Una experiencia para no olvidar</b>   |    | <b>Herramientas TIC para el aula</b>   |    |
| Isabel Silva Lorente y Jorge Corredor Rey<br>(Centro Universitario Cardenal Cisneros)   |    | Rafael García Polo<br>(Colegio San Diego y San Vicente - Madrid)                             |    |
| Sheila Moreno Encabo<br>(Asociación de familiares de enfermos de Alzheimer -<br>Alcalá de Henares)  |    |  |    |
| <hr/>   | 13 |  | 30 |
| <hr/>   |    | <hr/>  |    |
| <b>Diseño de narrativa digital interactiva. Construyendo historias en la era digital</b>  |    | <b>Experimenta, piensa y aprende. Cómo llegar al concepto a través de la experimentación</b> |    |
| Margarita Roura Redondo<br>(Centro Universitario Cardenal Cisneros)   |    | Samuel Pardo Bachiller<br>(Colegio Internacional H.J. Newman - Madrid)                       |    |
| <hr/>   | 16 |  |    |
| <hr/>   |    | <hr/>  |    |
| <b>El proyecto "La ciudad en el arte"</b>   |    |  |    |
| Josué Llull Peñalba<br>(Centro Universitario Cardenal Cisneros)   |    |  |    |

“Si estuvieran planeando el futuro por un año, planten una semilla;  
para diez años, planten un árbol, más si planearan para cien años, eduquen a los niños”  
Confucio

---

# Prólogo

## Las semillas de la innovación

Desde pequeño siempre me ha impresionado la determinación con la que la naturaleza se abre paso hacia la vida. Una insignificante semilla, en el momento justo y lugar adecuado, es capaz de romper las más duras rocas y soportar las peores condiciones en busca del sol y del alimento necesarios para germinar, llegando a convertirse en un robusto árbol o en una bella flor. No es una cuestión de azar sino, más bien, de determinación y sacrificio.

Con el paso del tiempo, reflexionando sobre qué es lo que hizo que me decantara por mi profesión, fui consciente de que hubo determinadas personas en mi vida que pusieron sus semillas de la innovación en mí, confiando, creyendo en mi potencial, mostrándome la inmensa alegría que se siente cuando ves que tu trabajo se refleja en los demás. Y así caí en la cuenta del verdadero significado de la palabra EDUCAR. Desde entonces, yo mismo busco en cada rincón de mis alumnos para dejar esa semilla, llena de valores, emociones y experiencias, para que germine en ellos y continúe dando frutos.

La innovación educativa, al igual que aquella pequeña semilla esparcida por el campo, penetra con fuerza y se propaga por los centros educativos gracias a los educadores que se dejan seducir por ella. Preguntado en una entrevista sobre aquello que necesitan las escuelas de hoy en día, Francesco Tonucci (2013) recordó a su maestro, que “siempre nos hacía vaciar los bolsillos en clase, porque estaban llenos de testigos del mundo exterior: bichos, cuerdas, cromos, boliches... [...] La experiencia de los niños debería ser alimento de la escuela”. Ese profesor se preocupó de que el joven Francesco tuviera una semilla de la innovación en su corazón.

En su IV edición, el CUCC Innova mantiene la esencia del objetivo con el que nació, dar visibilidad a aquellos proyectos educativos innovadores, que buscan transformar su entorno en pro de una educación mejor, y que están dirigidos por educadores comprometidos, que poseen semillas de la innovación con las que impregnarlo todo. En esta edición, además, contamos no solo con propuestas que nacen desde la Universidad, sino también con testimonios de personas que trabajan en Educación Infantil y Primaria, antiguos alumnos del CUCC, que hoy en día se encargan de contagiar a sus centros educativos con su ilusión por la educación, semillas plantadas en el Centro, y que podemos decir con orgullo que hoy en día han germinado y florecido.

El volumen comienza con la contribución de Cristina Escribano, Alfonso García, Inmaculada Maíllo e Isabel Silva Lorente, profesores del CUCC, que llevan consigo las semillas del “buen trato”, a través de un Curso sobre la protección a la infancia, propuesta innovadora que están llevando a la Europa Marista; todo un reto que desarrollan desde una metodología participativa y reflexiva. Como ellos mismos expresan, se trata de una “apuesta por la **protección de la infancia** promoviendo la participación en la promoción del buen trato en los distintos centros maristas y entre aquellos profesionales interesados en la formación y sensibilización en materia de abuso sexual y maltrato infantil”.

Tres profesores del CUCC presentaron actividades en sus asignaturas que sirven para despertar en los futuros profesionales de la educación y la psicología la pasión por la innovación. Isabel Silva, junto a la psicóloga Sheila Moreno, de la Asociación de Familiares de Alzheimer de Alcalá de Henares, y a Jorge Corredor Rey, alumno del Grado de Psicología del CUCC, nos acercan al **Alzheimer** gracias a la experiencia vivida con el alumnado de 2º grado de Psicología del CUCC, dentro de la asignatura “Psicología del ciclo vital II”, a través de un Aprendizaje-Servicio desarrollado en AFA Alcalá. Por otro lado, Marga Roura propone a sus alumnos la creación de **narrativas digitales interactivas (NDI)** en la asignatura de ‘Comunicación Digital Efectiva’. En sus palabras, son “historias contadas en un medio digital, que requieren de la participación de la audiencia”. Y finalmente, Josué Llull presenta el proyecto “La ciudad en el arte”, que busca “analizar el **espacio urbano mediante imágenes histórico-artísticas**”, lleva trabajadas en su página web alrededor de 200 ciudades de todo el mundo, habiendo recibido más de 200.000 visitas desde su creación.

Y respecto de las experiencias de antiguos alumnos del CUCC, Juan Casas, profesor de Educación Infantil en el colegio Gredos San Diego Alcalá, nos trae su propuesta culinaria "Food around the World": un proyecto internacional, desarrollado a través de la plataforma web Etwinning en el que se comparten **recetas en inglés** con alumnos de multitud de países. Por otro lado, Pilar Alquézar, profesora de Educación Primaria del colegio Santa María de la Providencia, nos acerca la metodología de trabajo por **rincones multidisciplinares** en los cursos de 5º y 6º de Primaria; un proyecto motivador para unas edades especialmente sensibles y que necesitan de este tipo de experiencias. Rafael García, profesor del colegio San Diego y San Vicente, nos acerca diferentes **propuestas TIC** para trabajar en el aula, a través de 5 grandes ejes: la información visual, los paisajes de aprendizaje, la conexión entre el mundo físico y el mundo virtual con la realidad aumentada, las posibilidades de la robótica educativa y el Makey makey y sus posibilidades en el ABP. Finalmente, Samuel Pardo, profesor del colegio internacional J.H. Newman, nos muestra cómo desarrollar la asignatura Science a través de la experimentación, la reflexión y el aprendizaje en un aula de 2º de Educación Primaria, todo un ejemplo del potencial que posee la **ciencia para los niños**.

Las semillas de la innovación, pues, se muestran de múltiples maneras y a través de diferentes experiencias; en este libro de comunicaciones sólo recogemos algunos ejemplos concretos que compartimos en la jornada de junio de 2018.

Me gustaría, finalmente, agradecer al Comité Organizador de esta IV Edición del CUCC Innova; un equipo formado por personas que esparcen sus semillas de la innovación en cada proyecto en el que participan, y que dedican su vida con toda la pasión del mundo a la educación. Gracias a Raquel Fernández, Benjamín Castro, Herminia Cid, Josué Lull y Alfredo Palacios. Seguiremos trabajando para contagiar la innovación allá por donde vayamos.

#### **Andrés Sánchez Suricalday**

Profesor Titular del Centro Universitario Cardenal Cisneros

Miembro del Comité Organizador de las Jornadas CUCCInnova

Alcalá de Henares, abril 2019

# EXPERIENCIAS EDUCATIVAS



# Curso sobre la protección a la infancia

Una propuesta innovadora para la Europa marista

## 1. Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el maltrato infantil como los abusos y la desatención a los menores de 18 años, incluyendo maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo, que causen o puedan causar un daño para su salud, desarrollo o dignidad o poner en peligro su vida, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. Causa sufrimiento tanto en los menores como en sus familias y entorno y en la mayor parte de los casos, especialmente si no se interviene, va acompañado de consecuencias a largo plazo que podrían haberse evitado.

Aunque es difícil estimar la prevalencia de maltrato infantil, la OMS (2016) alerta de que una cuarta parte de los adultos manifiesta haber sufrido maltrato físico en la niñez y 1 de cada 5 mujeres y 1 de cada 13 hombres declaran haber sufrido abuso sexual siendo menores. En España, entre un 10% y un 20% de la población ha sufrido algún tipo de abuso sexual durante la infancia (*Save the Children*, 2017).

La escuela es un agente primordial ante la detección de un posible caso de maltrato, a pesar de que, en 2015, el sector educativo es el que registró menor número de notificaciones (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2017).

La declaración institucional realizada en el último Capítulo General del Instituto de los Hermanos Maristas (Instituto de los Hermanos Maristas, 2017) indica que:

*los participantes en el XXII Capítulo General de los Hermanos Maristas, máxima autoridad extraordinaria del Instituto, nos unimos al Papa Francisco y a los Organismos Internacionales que promueven y defienden los derechos de los niños, para condenar cualquier forma de abuso a niños y jóvenes: emocional, físico o sexual.*

En esta línea, respondiendo a este interés y preocupación por la protección de la infancia y por hacer de sus centros educativos centros promotores del buen trato, se desarrolló la primera edición del curso de protección del menor, dirigido a educadores/as y responsables de protección de la infancia de la Europa marista. Esta formación dirigida a las distintas provincias maristas es pionera en cuanto a la temática abordada y el alcance, pues los participantes son de distintas provincias europeas.

El curso tuvo lugar durante los meses de octubre 2017 y marzo 2018 en colaboración con la Facultad de Psicología de la Universidad Gregoriana de Roma y se está desarrollando en ediciones posteriores. Su finalidad es capacitar en el buen trato y profundizar en la prevención del maltrato infantil en general y, del abuso sexual en particular.

## 2. Objetivos

Los objetivos que persigue el curso son los siguientes:

- Introducir la perspectiva del buen trato como línea de trabajo para promover la protección de la infancia.
- Aproximarse al concepto del abuso sexual, así como a los factores de riesgo y protección.
- Dar a conocer las dinámicas familiares en las que el abuso sexual se produce.

- Profundizar en las características de los adultos que emiten este tipo de conducta.
- Estudiar los indicadores que se hallan presentes en los casos de abuso sexual.

### 3. Descripción de la experiencia

La formación se desarrolló entre los meses de octubre y marzo del curso académico 2017-18 de manera online, con dos sesiones presenciales de 12 horas de duración. Los participantes fueron 98 directivos, responsables y educadores/as de centros maristas.

Los contenidos del curso se dividen en 8 temas en los que, a través de lecturas, vídeos, foros y distintas actividades propuestas, se profundiza sobre los siguientes temas:

- El buen trato a la infancia y el desarrollo positivo de los menores.
- Cultura e infancia: evolución del concepto de "infancia" y su significado en diferentes culturas.
- Términos y definiciones relacionados con el maltrato, en general y, más concretamente con el abuso sexual infantil.
- Factores de riesgo y de protección, a nivel individual, familiar, social y cultural, cuyo análisis y conocimiento permite anticiparse o mitigar el problema.
- Señales de alerta, indicadores y consecuencias a nivel físico, psicológico, psicosocial y comportamental.
- Tratando de comprender a los abusadores para proteger a los menores, analizando las razones que motivan estos actos, sus comportamientos y la forma en la que los menores pueden verse embaucados.
- Abuso intrafamiliar de menores, teniendo en cuenta la alta incidencia de abuso sexual dentro de la familia, aun cuando ésta debería ser el contexto más seguro para el/la menor.
- Medios de comunicación y pornografía, en relación a los efectos de las nuevas tecnologías en materia de abuso sexual.

La metodología utilizada se centra en el estudio de casos, el análisis de la realidad en la que cada profesional está inmerso/a y la reflexión individual y grupal, a través de herramientas como el diario, que pretendía partir de los conocimientos previos de los participantes y pedía que se conectara lo aprendido en el curso con la experiencia personal; o la utilización de las rutinas de pensamiento con el objetivo de aprender a pararse ante la realidad y observar la misma desde una perspectiva crítica y poniendo el foco en las necesidades de la infancia. El propósito final es que ningún/a profesional de la educación se sienta indiferente ante una posible situación de maltrato

Esta metodología, que en su primera edición contó con sesiones presenciales en las que interactuaron educadores y educadoras de diferentes provincias (Compostela, Ibérica, El Hermitage, Mediterránea y Europa Centro-Oeste) permitió el intercambio de experiencias, inquietudes, ideas y líneas de actuación para promover el buen trato en los diferentes centros de referencia.

### 4. Evaluación

A los participantes en la experiencia se les pasó una encuesta en las que se les pedía que reflexionaran acerca de los aprendizajes adquiridos así como también en relación a la valoración del propio programa y de su metodología.

Los resultados obtenidos con este estudio muestran que, según los educadores encuestados, la participación en el programa ha supuesto un aumento en su sensibilidad y predisposición a actuar para contribuir a la promoción positiva del desarrollo de todos los niños y niñas. Por lo que respecta al propio programa y a su metodología, todos los aspectos considerados fueron valorados con puntuaciones próximas al 5, en un rango del 1 a 5.

## 5. Conclusión

Cualquier forma de abuso es opuesta a los valores maristas, por ello, tras los casos detectados que nunca deberían haberse producido, se apuesta por la protección de la infancia promoviendo la participación en la promoción del buen trato en los distintos centros maristas y entre aquellos/as profesionales interesados/as en la formación y sensibilización en materia de abuso sexual y maltrato infantil.

Hay que tener en cuenta que los agentes educativos son un colectivo idóneo para la prevención y detección de casos de maltrato, teniendo en cuenta la formación que han recibido como profesionales, conocedores/as de lo que es posible esperar en cada etapa infantil; las horas que los/as menores pasan en el centro; su contacto con las familias y la posibilidad de observar a los niños, niñas y adolescentes en diferentes contextos y situaciones (a nivel individual, grupal, en su interacción con iguales, con adultos, en actividades académicas, lúdicas...).

La evaluación de la experiencia realizada por los participantes muestra que su grado de satisfacción con esta propuesta es alto, aunque indudablemente siempre quedan aspectos susceptibles de mejora. En cualquier caso, parece aumentar su sensibilidad y compromiso con la promoción y protección de la infancia.

## 6. Referencias

Instituto de los Hermanos Maristas (2017). *Declaración del XXII Capítulo General*. Recuperado de <http://www.champagnat.org/400.php?a=6&n=4572>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2017). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*.

OMS (2016). *Maltrato infantil*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-mal-treatment>

Save the Children (2017). *Ojos que no quieren ver. Los abusos sexuales a niños y niñas en España y los fallos del sistema*. Save the Children España. Recuperado de [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/ojos\\_que\\_no\\_quieren\\_ver\\_12092017\\_web.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/ojos_que_no_quieren_ver_12092017_web.pdf)

Isabel Silva Lorente, Sheila Moreno Encabo y Jorge Rey Corredor

---

# Acercamiento al Alzheimer y otras demencias

Una experiencia para no olvidar

## 1. Introducción

Desde el Centro Universitario Cardenal Cisneros llevamos años desarrollando un modelo formativo que apuesta por la innovación, la investigación y la transferencia de conocimiento. En la titulación de Psicología se está tratando de diseñar una propuesta transversal que, a lo largo de los cuatro años que dura el Grado, acerque a los estudiantes a la práctica profesional de la Psicología, ya que el plan de estudios únicamente contempla prácticas externas curriculares en el último curso.

En el curso 2017-18 iniciamos una colaboración con la Asociación de Familiares de Alzheimer (AFA) de Alcalá con el objetivo de que los estudiantes de 2º de Psicología pudieran tener un acercamiento al ámbito de las enfermedades neurodegenerativas y la estimulación cognitiva. Las enfermedades neurodegenerativas son un grupo de enfermedades que agrupan a distintos desórdenes que afectan a las funciones superiores (memoria, atención, percepción, lenguaje, etc.) y engloba enfermedades tales como la enfermedad de Alzheimer o de Parkinson, por señalar algunas de las más conocidas. De los distintos programas que se trabajan en la Asociación de Familiares de Alzheimer, los estudiantes han participado en el programa de atención a familias y en el programa de atención a enfermos, en este último particularmente en las actividades de estimulación cognitiva (EC). La EC supone poner en marcha una serie de técnicas y estrategias para tratar de enlentecer el proceso de deterioro y potenciar las habilidades cognitivas todavía preservadas, trabajando las funciones cognitivas ya señaladas (Villalba y Espert, 2014).

## 2. Objetivos

Los objetivos que nos hemos marcado con esta experiencia han sido los siguientes:

- Ofrecer a los estudiantes una formación teórico-práctica sobre enfermedades neurodegenerativas y estimulación cognitiva.
- Participar en las distintas actividades que desarrolla la Asociación de Familiares de Alzheimer con los enfermos y sus familias.
- Reflexionar sobre la experiencia y la participación en las distintas actividades en colaboración con los profesionales de la asociación, vinculando teoría y práctica.

## 3. Descripción de la experiencia

En el marco de la asignatura Psicología del Ciclo Vital II de 2º de curso del Grado de Psicología se ha llevado a cabo esta experiencia que se ha desarrollado en tres fases:

### Fase 1. Fase Formativa

Los estudiantes han recibido formación sobre el Alzheimer y otras enfermedades neurodegenerativas y sobre qué es y cómo se realiza la estimulación cognitiva cuando este tipo de enfermedades aparecen. En esta primera fase, se han llevado a cabo tres actividades: en primer lugar, los estudiantes debían leer un artículo de investigación relacionado con este tema, este artículo era discutido y comentado en clase en grupos de seminario de unos 12 estudiantes. Una segunda actividad consistía en investigar acerca de los distintos programas de estimulación cognitiva y elaborar una pequeña propuesta para trabajar un ámbito concreto, bien un determinado proceso cog-

nitivo (memoria, atención, lenguaje, razonamiento) o bien un área relacionada con actividades de la vida diaria o habilidades sociales. Por último, la tercera actividad fue la participación en el aula de dos profesionales de AFA Alcalá: una psicóloga y un neuropsicólogo que dieron una formación sobre enfermedades neurodegenerativas, estimulación cognitiva y mostraron a través del seguimiento de un caso clínico el trabajo interdisciplinar que realizan los distintos profesionales de la asociación.

## Fase 2. Fase práctica

La segunda fase ha consistido en la participación en las actividades de la asociación: por parejas o en grupos de tres, en función de las actividades del día, los 96 estudiantes que han cursado esta asignatura han asistido a la sede de AFA Alcalá a lo largo de tres meses para participar en las distintas actividades de la asociación: participación en los talleres de estimulación cognitiva con enfermos, grupos de autoayuda para cuidadores, orientaciones familiares llevadas a cabo por la psicóloga del centro con la familia del enfermo, musicoterapia, intervenciones y valoraciones individuales, sesiones de terapia ocupacional, etc.

## Fase 3. Fase de reflexión

La última fase ha sido la puesta en común de la experiencia y de los aprendizajes realizados en las clases presenciales. Se dedicó una hora en los grupos de seminario para hacer una puesta en común de lo observado, comentar los casos vistos y reflexionar sobre la vivencia y los aprendizajes realizados. Finalmente, tuvimos un encuentro con la psicóloga de AFA Alcalá que al finalizar la experiencia participó con los estudiantes en dos sesiones de trabajo para dar un feedback profesional y para resolver dudas tras el paso de los estudiantes por la asociación. En estas sesiones los temas y preguntas que se abordaron giraron en torno a las técnicas de estimulación cognitiva que habían visto poner en marcha, la manera de abordar las intervenciones, casos concretos de enfermos y familias, etc.

## 3. Conclusiones

Cabe destacar que la experiencia desarrollada ha sido muy bien valorada, tanto por los estudiantes como por la docente y los profesionales de AFA Alcalá. Se valora de manera particular la implicación y trabajo de los estudiantes a lo largo del proceso; además, estos manifiestan que este tipo de acciones aumentan su motivación por el aprendizaje y les ayudan a dar sentido a su elección vocacional. En la mayoría de los casos, por primera vez se han acercado a la práctica, muchos han descubierto un campo que jamás hubieran imaginado que les podía atraer, y casi todos se han llevado una experiencia personal y profesional de gran valor.

Destacamos también el hecho de que no se trata una experiencia puntual sin más, sino que tratamos de cuidar todo el proceso, dando una formación previa que ayude a entender y valorar mejor la experiencia de acercamiento a los pacientes y sus familias; acompañando a los estudiantes, que reciben información y formación durante su participación en las actividades por parte de los profesionales de AFA. Buscamos también generar un proceso de reflexión posterior a su participación en las actividades ya que consideramos que no se trata únicamente de "consumir" experiencias, sino de trabajar la capacidad de observación, análisis y reflexión sobre la propia práctica.

Desde la asociación, se valora particularmente que este tipo de experiencias permiten mostrar un área desconocida en psicología como es el tratamiento de las terapias de estimulación cognitiva y permiten también sensibilizar y mostrar la importancia del trabajo interdisciplinar en este tipo de enfermedades. La participación de estudiantes a lo largo de tres meses en los distintos talleres aporta frescura, preguntas y visiones nuevas. Y también algunas dificultades debido al volumen de estudiantes que participa en esta experiencia. Algo que se valora positivamente desde AFA son las reflexiones que van generando los estudiantes a lo largo del proceso, y el aprendizaje que se produce entre la primera sesión formativa y la sesión final de feedback profesional que realiza la psicóloga y que es una buena muestra de los aprendizajes que adquieren los estudiantes.

Cabe destacar que, a nivel de centro, este tipo de experiencias ayudan a crear lazos entre el centro universitario y otras instituciones con fines sociales, lo que supone un beneficio para todos y nos da la oportunidad de sensibilizar a todos los participantes ante una realidad cada vez más común en nuestra sociedad como son las enfermedades neurodegenerativas.

## 4. Referencias

Villalba, S. y Espert, R. (2014). Estimulación cognitiva: una revisión neuropsicológica. *Terapeia: estudios y propuestas en ciencias de la salud*, 6, 73-94.

Margarita Roura Redondo

# Diseño de narrativa digital interactiva

## Construyendo historias en la era digital

*“Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias”. Eduardo Galeano*

### 1. Introducción

La tecnología digital y las nuevas formas de comunicación exigen un replanteamiento sobre el modo en que consumimos la información y en cómo la generamos y compartimos. También nos obliga como educadores a plantear nuevas competencias ante los retos y contextos en los que nos movemos y convivimos. Estas competencias deben hacer frente a múltiples lenguajes y medios para capacitar en la comunicación y difusión del conocimiento a través de diferentes formas expresivas y tecnológicas. Atrás quedó el consumo pasivo de información, ahora gracias a las redes sociales y a las aplicaciones online es posible generar y compartir información. El consumidor tradicional puede ir más allá y transformarse en productor y creador de contenidos (Scolari, 2013).

Estos nuevos actores consumidores-productores pueden apropiarse de los nuevos lenguajes mediáticos para reproducir estereotipos o por el contrario para denunciar esos estereotipos y crear recursos por la igualdad, la tolerancia, el respeto, la libertad, la denuncia, la crítica social, por la paz, por los derechos humanos, por la salvaguarda del medio ambiente y por los valores sociales. Como dice Ferrés (2014), el objetivo de la educación tendrá que “dotar de poder al ciudadano para que pueda hacer frente al poder de las pantallas de manera autónoma y para que sea capaz de transmitir a través de ellas unos mensajes potentes” (p.16). Por este motivo, es fundamental también potenciar la creatividad si aspiramos a la transformación social ya que la creatividad en la enseñanza es un pilar insustituible, “no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo” (Rodari, 1999, p.12).

### 2. Proyecto

El proyecto consistió en la creación colaborativa de una NDI como actividad de evaluación dentro del “Bloque II: Comunicación interactiva” de la asignatura transversal “Comunicación Digital Efectiva”.

Los objetivos fueron los siguientes:

1. Desarrollo de competencias digitales: Desarrollo de contenidos digitales, interacción mediante tecnologías digitales, e innovación y uso de la tecnología de manera creativa.
2. Desarrollo de competencias comunicativas: Expresión mediante sistemas de representación y de significación, capacidad de elegir entre distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido y del tipo de interlocutor, y capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia.

La narrativa digital interactiva (NDI) es una forma más de contar historias pero utilizando todas las ventajas que ofrecen las tecnologías digitales. La NDI se define como historias contadas en un medio digital, que requieren la participación activa de la audiencia (Koenitz, Ferri, Haahr, Sezen & Sezen, 2015). Las narrativas digitales interactivas enriquecen su uso al establecer una relación triangular entre los creadores, la herramienta tecnológica de creación y el lector, que ya no va solo a leer la narrativa sino que también participará activamente de ella y al que se deberá tener en cuenta en todo el proceso productivo.

En la NDI se potencia la participación de los “lectores” a través del juego y la interacción en la resolución de retos para alcanzar misiones o creando una navegación que permita al usuario crear sus propias historias eligiendo diferentes posibilidades narrativas. Esto es gracias a que la lectura de NDI discurren en laberintos hipertextuales que, como

“fragmentos de infinitos textos espacializados, funciona como un *zoom* que ya no refuerza la palabra como unidad textual, sino que muta el texto en imagen y al que lee en un surfista que navega, salta, se detiene, se apropia y siempre circula” (Zafra, 2017, p.90). Por tanto, es fundamental que los creadores conozcan a fondo conceptos como qué es una interfaz y cómo debe adaptarse para un uso efectivo, qué es la navegación y cómo planificarla para que la narrativa sea hipertextual y qué es la interactividad y cómo platearla para que la actividad sea motivadora.

### 3. Desarrollo

Para el desarrollo de la NDI los alumnos siguieron las recomendaciones de Miller (2014) que especifica los pasos a seguir en el desarrollo de una NDI efectiva. Estos son los pasos:

1. Definir la premisa y el propósito
2. Definir la audiencia
3. Escoger el medio, la plataforma y el género narrativo
4. Rol del Usuario y Punto de Vista
5. Estructura e Interfaz
6. Interés del Usuario
7. Estética y sonido general

A esto pasos se añadieron los siguientes:

8. Planificar la interactividad
9. Establecer la navegación

Según Gros (2015), “algunas tecnologías desarrolladas sin tener una finalidad educativa específica acaban utilizándose con fines educativos y, a su vez, las prácticas pedagógicas se modifican y transforman las prestaciones tecnológicas” (p.63). Este es precisamente el caso de este proyecto, ya que las narrativas digitales interactivas se desarrollaron mediante Power Point.

Power Point es un programa de creación de soportes visuales para presentaciones desarrollado por Microsoft que opera en diversos sistemas operativos. Power Point permite diseñar interfaces con elementos animados, interacciones y efectos, y generar navegación de forma fácil. También permite crear animaciones con sonidos y que los autores puedan grabar sus propias voces para recrear diálogos. Las historias que se crearon fueron muy variadas tanto en temática como en modos de interacción y animación.

Lo más significativo de la actividad fue la diversidad en los grupos de trabajo ya que al tratarse de una asignatura transversal, el alumnado es muy heterogéneo, habiendo alumnos de todos los grados: educación infantil, educación primaria, educación social y psicología. Los grupos mixtos, equipos de trabajo en los que había alumnos de diferentes grados, enriquecieron en gran medida su aprendizaje al compartir diferentes perspectivas a la hora de formular los objetivos y crear los recursos.

### 4. Conclusión

En conclusión, el proyecto alcanzó los objetivos y fue muy valorado por los estudiantes. Los alumnos que desarrollaron las narrativas digitales expresaron su satisfacción con la actividad, consideraron la actividad muy creativa y divertida y mostraron asombro sobre las posibilidades interactivas de una aplicación tan común como es Power Point.

Solo nos queda preguntarnos si realmente fue una práctica innovadora. Contar historias en un aula o crear cuentos en clase no es una práctica novedosa ya que se trata de una actividad común en todos los centros educativos. Entonces, ¿dónde está la innovación aquí?

En primer lugar, las narrativas creadas involucran a sus lectores haciéndoles participar en una historia que poco tiene que ver ya con los cuentos tradicionales y en segundo lugar, la creación de narrativas digitales convierte la maravilla de contar historias en una experiencia significativa al estimular el compromiso emocional y creativo de los propios creadores, al mismo tiempo que integra el uso de la tecnología como herramienta cognitiva. En definitiva, se lleva a cabo una actividad creativa, divergente y abierta y no de mera repetición (Gros, 2015) produciendo recursos hipertextuales y multimedia. No se utilizan las tecnologías para el uso común de buscar información, reelaborarla y compartirla, sino que se va mucho más allá. Por ello y por el momento, sí es una práctica innovadora.

Seguiremos atentos con entusiasmo a todo cuanto nos queda por ver en este mundo tan cambiante, donde lo nuevo de hoy ya es obsoleto pasado mañana y trabajaremos para que todas estas tecnologías que quedan por llegar, sean herramientas para la transformación social y la educación de ciudadanos comprometidos y solidarios.

## 5. Referencias

Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.

Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the knowledge society*, 16(1), 58-68

Koenitz, H., Ferri, G., Haahr, M., Sezen, D., & Sezen, T. I. (Eds.). (2015). *Interactive Digital Narrative: History, Theory and Practice*. London: Routledge.

Miller, C. H. (2014). *Digital storytelling: a creator's guide to interactive entertainment (Third edition)*. New York: Focal Press, Taylor & Francis Group.

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias (Vol. 2)*. Buenos Aires: Colihue SRL.

Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia*. Barcelona: Deusto.

Zafra, R. (2017). Itinerarios del yo en un cuarto propio conectado. ¿Cómo leemos en la sociedad digital?: lectores, "booktubers" y prosumidores (pp. 81-102). Barcelona: Ariel.

# El proyecto “La ciudad en el arte”

## 1. Introducción

“La Ciudad en el Arte” es un proyecto educativo que tiene como objetivo analizar el espacio urbano mediante imágenes histórico-artísticas. Se está desarrollando de forma colaborativa desde abril de 2012 y han participado más de trescientos estudiantes, cuatro profesores y los servicios informáticos del CUCC. Su objetivo es integrar el estudio de la ciudad desde un enfoque interdisciplinar que integre la Geografía, la Historia y la Historia del Arte. El resultado ha sido la elaboración de una página web de libre acceso en la que se analizan imágenes de más de 200 ciudades de todo el mundo, disponible en la dirección de internet [<http://ciudadarte.cucc.es>]. Hasta junio de 2018 ha recibido más de 200.000 visitas.

La idea de realizar este proyecto surgió de la necesidad de plantear a nuestros estudiantes de Magisterio actividades de aprendizaje motivadoras y significativas, que ayuden a valorar la Geografía como una ciencia con múltiples posibilidades de investigación y de innovación. Las nuevas tecnologías son un recurso especialmente atractivo para los jóvenes y pueden ser utilizadas como herramienta didáctica en las Ciencias Sociales. Por eso se ha optado por un formato de actividad que permita el desarrollo de competencias mediante un tratamiento multimedia y colaborativo del tema de estudio.

Los estudiantes se han involucrado en un proceso de aprendizaje activo, orientado al manejo de diversos recursos (visuales, cartográficos, informáticos, textuales, colaborativos, etc.), y a la aplicación de destrezas de análisis geográfico con el objetivo de generar una síntesis creativa. Este planteamiento se sustenta en varias corrientes pedagógicas, como el aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y el aprendizaje basado en problemas de Barrows.

El proyecto es significativo porque los estudiantes suelen trabajar sobre una ciudad a la que les ligan lazos familiares, turísticos o de residencia; se basa en las inteligencias múltiples porque implica el análisis de recursos visuales, la elaboración de textos escritos, el manejo de recursos informáticos, la reflexión sobre el entorno natural, la posibilidad de moverse virtualmente por un espacio geográfico y la dimensión interpersonal de colaborar con los compañeros; y sigue el modelo de aprendizaje basado en problemas porque los estudiantes tienen que enfrentarse a una imagen-problema, sobre la cual deben plantearse preguntas enfocadas a una adecuada interpretación de la ciudad que representa.

## 2. Objetivos y competencias

- Los objetivos del proyecto referidos a las competencias geográficas son las siguientes:
- Reconocer la estructura, la morfología y los elementos urbanos de una ciudad mediante el análisis de una imagen histórico-artística.
- Reflexionar sobre los diversos usos, funciones y actividades de la ciudad.
- Apreciar la imagen artística y los valores culturales de la ciudad.
- Comparar el pasado y el presente de los espacios urbanos, teniendo en cuenta su evolución histórica y las distintas formas de representación a lo largo de la historia.
- Aplicar las nuevas tecnologías al análisis geográfico del medio urbano.
- Producir materiales didácticos creativos e innovadores.

Además, para los grupos que siguen el itinerario bilingüe, se proponen estos otros objetivos referidos a las competencias lingüísticas en inglés:

- Integrar la lengua y el contenido a través de un uso adecuado del vocabulario técnico y de los conceptos geográficos para el análisis del espacio urbano.

- Potenciar al desarrollo de destrezas relacionadas con la escritura de textos académicos en lengua inglesa.
- Proporcionar las herramientas y las estructuras lingüísticas necesarias para una organización coherente del discurso.

### 3. Desarrollo de la experiencia

El proyecto sigue cuatro fases claramente diferenciadas: preparación, investigación, producción y evaluación.

#### 1. Fase inicial o de preparación.

Supone la explicación de los objetivos, características y etapas del proyecto, coincidiendo con la explicación de los contenidos de la asignatura dedicados al espacio urbano. Por eso se insiste en que el trabajo es un instrumento para la aplicación de competencias de análisis geográfico. Esta información es presentada oralmente por el profesor y se entrega por escrito a cada estudiante.

Como estrategia de motivación se llevan al aula varios libros con imágenes históricas de ciudades, como el catálogo de la exposición *Arquitecturas Pintadas* (2011), el atlas *Civitates Orbis Terrarum* (Braun y Hogenberg, 2008) y la serie de vistas de ciudades españolas de Wyngaerde (Kagan, 2008). También visitamos algunos repositorios on-line en los que hay disponibles imágenes artísticas de tema urbano, como las del *Theatrum Urbium* de principios del siglo XVII, la serie de litografías de Alfred Guesdon del siglo XIX y numerosos cuadros de paisajistas urbanos como Antonio Joli, Canaletto, Edward Hopper, Richard Estes o Antonio López, entre otros. Internet permite que hoy sean accesibles tales documentos gráficos, que hace poco sólo eran conocidos por los especialistas.

A continuación, se presenta el blog donde los compañeros de cursos anteriores han publicado sus trabajos. En este punto se invita a los estudiantes a que publiquen comentarios sobre los mismos. Con estas fuentes de inspiración, cada estudiante debe elegir una imagen histórico-artística de una ciudad, que ha de ser validada por el profesor. No puede repetirse ninguna imagen, es decir, que todos hay que trabajar sobre representaciones diferentes, aunque sean de la misma ciudad. Esta parte organizativa suele llevar unas dos semanas porque algunos estudiantes tardan más de lo previsto en encontrar una imagen acorde con sus intereses, otros coinciden en la selección y otros no entienden bien los requisitos y escogen, por ejemplo, fotografías modernas.

#### 2. Fase de investigación

Se da un plazo de unas tres semanas para las tareas de búsqueda y selección de la información. Los catálogos y páginas web de algunos museos resultan especialmente útiles para conocer los detalles de una imagen en particular. De todas formas, recomendamos la consulta de los materiales de la asignatura y algunas referencias básicas que se hallan en la biblioteca del CUCC (Chueca Goitia, 1998). La información recogida debe servir al estudiante para comprender la historia y las características de la ciudad elegida, en especial los siguientes aspectos:

- Identificación de la ciudad
- Datos sobre la imagen y época histórica a la que pertenece
- Situación y emplazamiento de la ciudad
- Estructura y morfología
- Principales elementos urbanos que aparecen en la imagen
- Aspectos socioculturales y actividades económicas de la ciudad analizada.

A través de seminarios y tutorías se realiza un seguimiento de este trabajo y se insiste en dos factores clave. Primero, que debe evitarse el plagio en la tarea de recogida de información y, por tanto, es obligatorio valorar las fuentes críticamente, citarlas y reelaborar personalmente los textos. Segundo, que el análisis no se limita a la descripción de la imagen, sino que es necesario investigar cómo era la ciudad en la época en que fue representada. Para ello, se sugiere la consulta de planos y de bibliografía especializada, además de la comparación con representaciones modernas de la misma ciudad.

### 3. Fase de producción

Posteriormente, el estudiante debe presentar dos documentos para ser evaluados:

- a. Una diapositiva Power Point con la imagen de la ciudad, acompañada de cuadros de texto indicativos, que señalen con flechas los elementos urbanos más importantes.
- b. Un texto explicativo de unas 600 palabras, que amplíe la información de la diapositiva y haga una descripción más detallada de las características de la ciudad a partir de los datos obtenidos en la investigación.

Por tanto, el estudiante debe realizar una aplicación de determinadas competencias geográficas y una síntesis de los conocimientos adquiridos. Previamente se suelen proporcionar ejemplos de ambos documentos, que el estudiante puede utilizar como modelo. También una rúbrica con los criterios de calificación de cada ítem perfectamente detallados. A pesar de lo expuesto, los estudiantes valoran la producción de ambos documentos como difícil, primero porque nunca han hecho algo parecido, y segundo, porque están acostumbrados a cortar y pegar información de internet, pero no a elaborar una síntesis crítica de cosecha propia.

A continuación, el profesor hace una corrección preliminar para que los estudiantes introduzcan las modificaciones exigidas y puedan subir sus trabajos al blog. Para ello contamos con el soporte técnico de los Servicios Informáticos del centro. El proceso de carga de los trabajos en el blog es realizado por los propios estudiantes, aunque la revisión definitiva es coordinada por los profesores implicados en el proyecto.

Técnicamente, es necesario crear perfiles y claves de acceso para cada estudiante, maquetar los trabajos según el formato de la página web, convertir las diapositivas de Power Point en archivos de imagen y repasar la redacción de los textos con el fin de subsanar errores y darles una estructura similar. Además, se añade un visor de Google Maps que permite comparar la imagen histórica con el aspecto actual del espacio urbano analizado en cada una de las entradas, así como un sistema de clasificación de etiquetas para localizar fácilmente las ciudades en el blog.

Los estudiantes que siguen el itinerario bilingüe han de elaborar su trabajo en inglés. Para facilitarles la tarea, se aplican técnicas de andamiaje lingüístico y reciben el asesoramiento de asistentes nativos para que el resultado final se ajuste a ciertos mínimos. Los resultados son extraordinarios: en la actualidad, el blog tiene ya más de cien entradas en inglés, que han favorecido una extraordinaria difusión del proyecto. Como consecuencia, la Universidad Pedagógica de Cracovia (Polonia) ha solicitado que sus estudiantes puedan publicar trabajos similares en nuestro blog. Esta colaboración internacional supone una ampliación del número de personas involucradas y de las ciudades analizadas, además del reconocimiento del CUCC como centro educativo de referencia.

### 4. Fase de evaluación

La evaluación del proceso de aprendizaje es continua a través de las tutorías y seminarios. La calificación final es otorgada una vez que el estudiante sube su trabajo al blog, y depende de que haya realizado las correcciones sugeridas. Con el fin de garantizar la calidad del blog, algunos trabajos no son publicados si no alcanzan el mínimo exigido. Entre los criterios de evaluación que se tienen en cuenta están los siguientes, que vienen establecidos en la guía docente de la asignatura:

- Reconocimiento de las características geográficas de los distintos tipos de paisajes, asentamientos humanos, espacios urbanos y actividades económicas.
- Aplicación de diferentes sistemas de descripción, análisis, interpretación y representación del medio geográfico con un enfoque multidisciplinar.
- Elaboración y presentación de síntesis explicativas de temas geográficos, utilizando las nuevas tecnologías y otros recursos innovadores.
- Desarrollo del pensamiento crítico e interés por el aprendizaje y participación activa.

Además de esto, hay otros criterios específicos:

- Adecuación de los documentos presentados a las directrices marcadas en las instrucciones del trabajo.
- Corrección formal, sintáctica y ortográfica de los documentos presentados.
- Nivel de detallismo y rigor del análisis urbanístico.

Estos criterios se ponderan mediante una rúbrica en la que aparecen los valores asignados a cada uno de los ítems. La rúbrica está disponible en las instrucciones del trabajo desde la primera fase del proyecto, para que pueda ser consultada por los estudiantes.

## 4. Conclusión

El principal resultado del proyecto es la publicación gratuita del blog “La Ciudad en el Arte”, en el que pueden consultarse de manera cronológica todos los trabajos realizados por los estudiantes desde 2012 hasta la actualidad. La web se complementa con varias pestañas en la parte superior, como un mapa y un índice de todas las ciudades analizadas, una explicación del proceso, una bibliografía de referencia, una sección de comentarios, un cuadro de búsqueda, y una nube de etiquetas. En la columna de la derecha se han añadido numerosos hipervínculos a contenidos y recursos multimedia de Geografía Urbana, páginas web que recopilan imágenes históricas de ciudades, enlaces a la obra pictórica de paisajistas urbanos de diversas épocas y estilos, y finalmente un conjunto de recursos didácticos sobre la ciudad y el fenómeno urbano.

Cada fin de curso se pasa una pequeña encuesta a los estudiantes para que manifiesten sus opiniones sobre el proyecto. El nivel de satisfacción por el trabajo realizado y por los resultados obtenidos es muy elevado. Lo que más valoran es que han hecho “algo diferente”, que han utilizado las nuevas tecnologías y que sus familiares y amigos “pueden ver su trabajo en internet y eso es muy gratificante”. Entre los aspectos menos valorados, que les cuesta un entender el planteamiento del trabajo al principio, quizás por su novedad, que no son capaces de encontrar rápidamente una imagen adecuada, y que les falta práctica en el análisis de representaciones histórico-artísticas. Una frase muy repetida en las tutorías es la de que “nunca se me había ocurrido que se pudieran sacar tantas cosas de una imagen”. Por el contrario, prácticamente ninguno experimenta dificultades técnicas importantes en el manejo de las herramientas informáticas de Office y WordPress.

Algunos estudiantes han trabajado sobre imágenes realizadas por artistas recientes, como Ernest Descals, José Luis Suárez, Pedro del Toro o Eduardo Úrculo. Varios de ellos se han puesto en contacto con nosotros para felicitarnos por la iniciativa y comentarnos la sorpresa que les ha generado que sus pinturas puedan ser utilizadas para el estudio multidisciplinar de la ciudad. Uno de ellos, el hiperrealista Francisco Motto, se ofreció a colaborar más estrechamente con el proyecto y de ahí surgió la posibilidad de exponer en 2014 varias de sus obras en el CUCC. Además de la exposición, Francisco Motto impartió una clase a los estudiantes sobre la representación del espacio urbano desde la mirada del artista. Al año siguiente, el autor de estas páginas fue invitado por la UNED y la UAH a participar en un libro sobre la representación de la ciudad en la Edad Moderna, para dar a conocer el proyecto (Llull Peñalba, 2015). También lo hemos difundido en congresos especializados y cursos de formación de profesores por varios puntos de la geografía española. Todo ello da idea de la repercusión y la positiva estimación que está teniendo “La Ciudad en el Arte”.

En conclusión, la experiencia de utilizar recursos diferentes para aprender Geografía Urbana está resultando altamente interesante y motivadora, tanto para los profesores como para los estudiantes implicados. Y el hecho de que su trabajo no acabe en el cajón de un despacho para justificar una nota, sino que pueda ser puesto a disposición del público es desde luego un valor añadido. Al fin y al cabo, “La Ciudad en el Arte” pretende ser una herramienta abierta y en constante desarrollo, que siga incorporando recursos y experiencias educativas en el futuro.

## 5. Referencias

Braun, G. y Hogenberg, F. (2008). *Cities of the World. Complete edition of the colour plates of 1572-1617 (Civitates Orbis Terrarum)*. Londres: Taschen

Chueca Goitia, F. (1998). *Breve historia del urbanismo*. Madrid: Alianza.

Kagan, R. (2008). *Ciudades del Siglo de Oro. Las vistas españolas de Anton van den Wyngaerde*. Madrid: Ediciones El Viso.

Llull Peñalba, J. (2015). Los viajes de Wyngaerde como medio de exploración del espacio urbano. El proyecto "La Ciudad en el Arte"; López Torrijos, R. et al.: *Representar la ciudad en la Edad Moderna: 1565. Wyngaerde en Alcalá*, Madrid, UNED – Universidad de Alcalá.

Varios Autores (2011). *Arquitecturas pintadas: del Renacimiento al siglo XVIII*. Madrid: Fundación Thyssen-Bornemisza.

# Food around the world

## 1. Introducción: datos de contexto, justificación, motivaciones, etc.

Este proyecto va dirigido a alumnos de cuatro años y surge como idea de trabajar a la vez el proyecto del “Restaurante” con mi compañera de español y mi unidad de inglés “Food”, pero no solo quedó en eso. ¿Por qué no lanzarnos a conocer recetas de otros países? ¿Comen lo mismo que nosotros? ¿Utilizan los mismos ingredientes? A través de la plataforma *etwinning* colaboramos con otros países en un proyecto “Food around the world” donde intercambiaremos recetas y experiencias.

Es importante mantener la motivación en nuestros alumnos, aunque ellos partan de una motivación intrínseca por aprender, no debemos descuidarnos e intentar mantener siempre viva esa llama, por eso considero importante innovar en el aula, pero no de cualquier manera y a cualquier precio, me refiero a innovar con sentido.

Entendiendo innovar en educación, como un cambio en el método o en la manera de facilitar o transmitir ese conocimiento o habilidad a nuestros alumnos, debemos tener muy claro ¿por qué queremos innovar?, ¿qué queremos conseguir? y ¿cuál creemos que es la mejor manera para conseguirlo?

Esas tres preguntas deben ser básicas para poder introducir algo nuevo en el aula independientemente del resultado, ya que en muchas ocasiones no obtenemos los resultados deseados, aunque eso ya es cuestión de evaluar a que se deben esos resultados.

Si innovamos por innovar podemos caer en el error de saturar como dice Velasco (2018):

*Podemos introducir diferentes metodologías, espacios, inmobiliario..., pero si esos cambios no responden a las tres preguntas mencionadas anteriormente la innovación cae por su propio peso. Innovar desde mi punto de vista es hacerlo más sencillo, más simple para poder facilitar a nuestros alumnos el aprendizaje y todo ello obviamente siguiendo metodologías del s.XXI y aprovechando las TIC como una herramienta básica para formar a las futuras generaciones.*

## 2. Objetivos

Los objetivos que se quieren conseguir al comenzar el proyecto eran:

- Conocer comidas de otros países.
- Utilizar el libro de recetas como soporte para la lectoescritura.
- Despertar la curiosidad por conocer la cultura de otros países.
- Mejorar la competencia lingüística en inglés.

## 3. Descripción o desarrollo de la experiencia

El proyecto lo inicia mi compañera de español introduciendo el restaurante y sus oficios. A los días, montamos un restaurante en el aula.

Localizamos en el mapa dónde están los demás colegios e intercambiamos un vídeo de presentación de nuestro colegio y nuestra ciudad. Visitamos la cocina del colegio, hablamos de nuestras comidas favoritas, las dibujamos y las compartimos (ver figuras 1, 2 y 3).

Ahora cada alumno debe escribir una receta, elaborarla y contársela a los compañeros. Se les entrega a las familias una hoja con el formato y se divide a los alumnos, es decir, unos realizarán entrantes, otros segundos platos y otros postres, con el fin de crear un recetario con variedad.

Esas recetas, las traducimos al inglés y las compartimos con el resto de países.

Ahora para que nuestro restaurante parezca uno de verdad, cada alumno con ayuda de las familias trae representado en forma de manualidad la receta que ha elaborado.

Cuando jugamos al restaurante tenemos de todo: chef, camareros, metre, comensales, comida... (Ver figuras 4, 5, 6 y 7)

Creamos entre todos los colegios juegos para la PDI (puzles, unir dibujo con comida, saludable o no saludable... También creamos un recetario en formato digital para compartirlo con todos. Para finalizar el proyecto cada país eligió dos platos y de esos doce platos se votó el plato favorito.

Como actividad colofón, vino un chef al colegio con el cual fuimos chefs por una tarde preparando pan-sushi para nuestras familias. (ver figuras 8, 9 y 10)

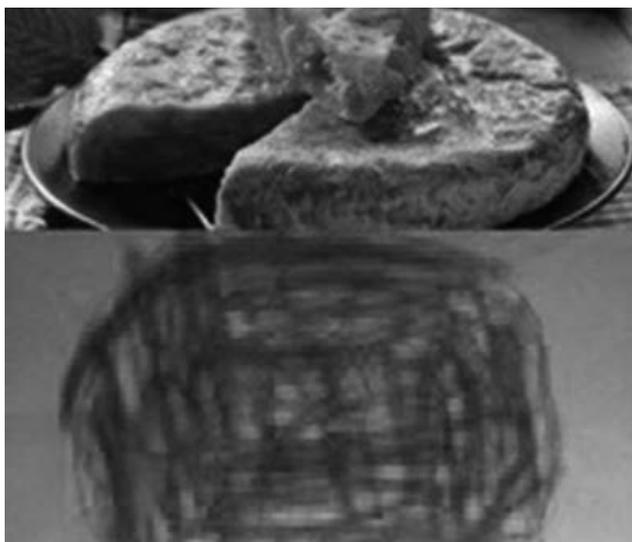


Figura 1

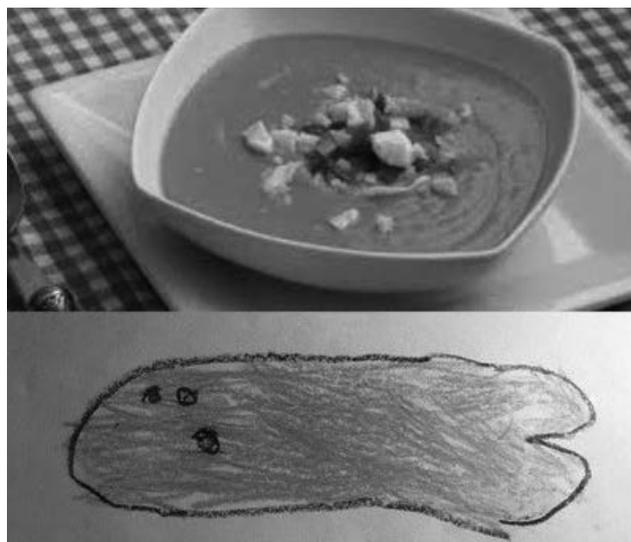


Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5

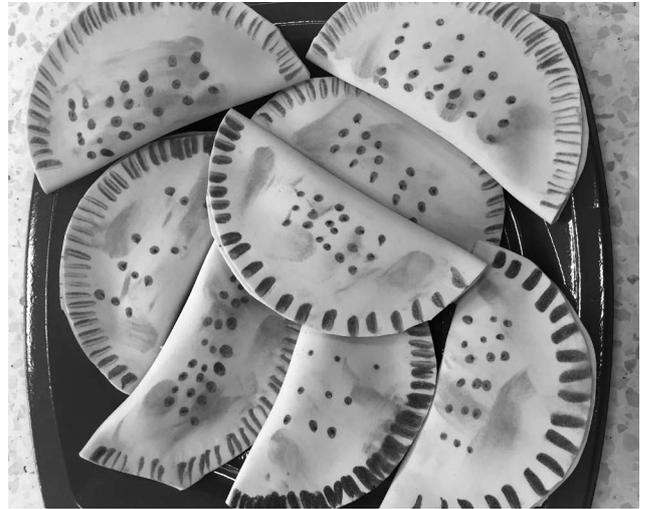


Figura 6



Figura 7



Figura 8

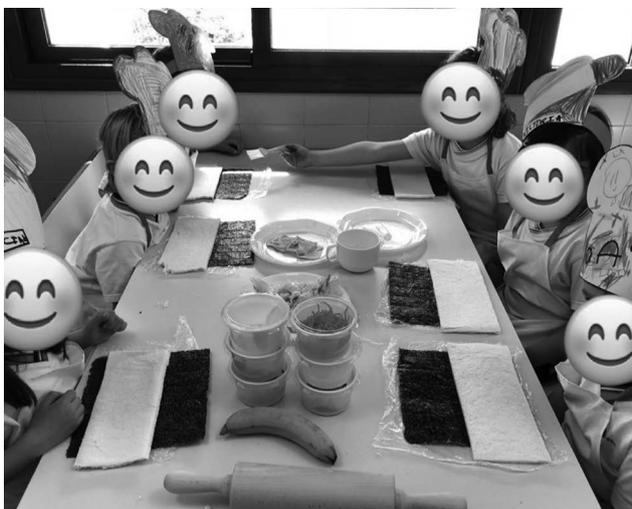


Figura 9



Figura 10

#### 4. Conclusión: evaluación del carácter innovador, resultados, prospectiva, etc.

- Fue un proyecto muy enriquecedor para mis alumnos y a nivel personal, ya que pudimos aprender cultura de otros países a través de la gastronomía. Además de vocabulario básico y funciones de un restaurante en español y en inglés.
- El proyecto iba a durar solo un trimestre, pero tras la motivación y entusiasmo de los alumnos alargamos el proyecto un poco más.
- En nuestro Centro ha sido el primer proyecto que se ha llevado a cabo a través de la plataforma etwinning y tras la experiencia positiva más compañeros se van a iniciar en esta aventura.
- Los alumnos disfrutaron muchísimo compartiendo imágenes y vídeos con otros países y eso hizo que su motivación no bajara en ningún momento. Pero su parte favorita fue cuando cocinaron para sus familias.

Como conclusión, decir que es una experiencia que repetiría, pero es cierto, que al ser alumnos de infantil, yo era el encargado de subir y compartir las cosas en la plataforma, con alumnos mayores de primaria o secundaria serían ellos quienes suben y comparten las cosas.

Animo a todos los profes a realizar un proyecto compartido con otros países ya que es muy enriquecedor y con *etwinning* se puede hacer de una manera muy segura.

#### 5. Referencias

¿Por qué innovar en educación? ¿Qué aportan los nuevos métodos? (2017). Recuperado de Webdelmaestrocmf.com:

<http://webdelmaestrocmf.com/portal/innovar-educacion-aportan-los-nuevos-metodos/>

Velasco, M. (2018). Innovar no es saturar... ¡Y estamos saturando! Recuperado de:

<http://www.elblogdemanuvelasco.com/2018/02/innovar-no-es-saturar-y-estamos.html>

# Rincones Cooperativos Multidisciplinares

## 1. Introducción

Mi padre, maestro de profesión y de vocación, ha ejercido durante más de 28 años teniendo a su disposición una pizarra verde oscuro y tizas blancas. Hoy en día yo entro en clase y dispongo de un amplio abanico de recursos tecnológicos, libros de textos y libros de apoyo, posters, juegos de ampliación, webs de consulta de material, aplicaciones digitales... Es innegable que a nivel didáctico contamos con muchas más opciones para programar nuestras clases.

Con todo ello a mi alcance me senté junto a mi compañero de nivel a programar nuestras asignaturas conjuntas y cuanto más innovadores queríamos ser y más tipos de actividades queríamos preparar más problemas nos encontramos, diferentes ritmos, dificultades de aprendizaje que precisan atención individualizada, conflictos en el aula, etc...

Todos los maestros nos enfrentamos a estos problemas día a día y es nuestro deber buscar soluciones que respondan a ellos y busquen la inclusión de todos los alumnos en el ritmo del aula.

## 2. Objetivos

Nuestro colegio Santa María de la Providencia pertenece a la Fundación Educación y Evangelio. Trabajamos siguiendo una línea común en base a los tres pilares que entendemos como principales en la educación de un niño, la Competencia Pedagógica, la Competencia Relacional y la Competencia Espiritual.

Con esta línea de trabajo como guía, mi compañero y yo diseñamos los Rincones Cooperativos Multidisciplinares que inspirados en la metodología por rincones tan trabajada en la etapa de Infantil.

Los rincones "son espacios organizados, dentro del aula, que tienen que ser polivalentes, es decir, tener diferentes valores y varias alternativas para conseguir objetivos, hábitos, contenidos, etc. En ellos los niños realizan pequeñas investigaciones, llevan a cabo sus proyectos, manipulan, desarrollan su creatividad a partir de diferentes técnicas, se relacionan con los compañeros y con los adultos y satisfacen sus necesidades" (Ibáñez, 2010) Con la idea de Ibáñez en mente se pretende:

- fomentar la autonomía de los alumnos
- permitir a cada alumno seguir su propio ritmo de trabajo
- favorecer las relaciones sociales en el aula mediante el trabajo en grupos cooperativos
- incluir el trabajo individualizado con los alumnos con dificultades de aprendizaje de la terapeuta pedagógica dentro del ritmo del aula.

Para Laguía-Vidal (1987) el trabajo por rincones no es algo novedoso, tiene de hecho una larga tradición teniendo presentes a autores como Dewey o Freinet que iniciaron el modelo de Escuela Nueva.

Según Laguía-Vidal (2001) el filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense Dewey, 1859-1952, propone en su trabajo una treintena de actividades que pueden llevarse a cabo en la escuela en las que se trabaje con madera, con la cocina, jardinería, dramatización, costura, etc... De igual manera, el pedagogo francés Freinet 1896-1966 realizó un estudio psicológico y social de las necesidades de los niños y niñas y respondía a dichas necesidades a través de unos talleres especializados que combinaban actividades manuales y actividades evolucionadas, socializadoras e intelectualizadas.

### 3. Descripción y desarrollo de la experiencia

Los Rincones Cooperativos Multidisciplinares están diseñados para dos clases de sexto de primaria. Pero ¿cómo son nuestros rincones? Estos rincones son espacios de trabajo en el aula en los que entre 8 y 10 alumnos trabajan conjuntamente una parte del contenido. En cada rincón los alumnos compartirán mesas de trabajo libros de texto, materiales y dispositivos electrónicos donde encuentran las actividades a realizar.

Estos alumnos, hasta el comienzo del proyecto, trabajaban en las asignaturas de Lengua Castellana y de Matemáticas de manera tradicional en pequeño grupo dentro del aula ordinaria. Quince de estos alumnos salían a un grupo de desdoble donde seguían la misma programación de los grupos base, pero a un ritmo adaptado a sus dificultades de aprendizaje.



Una vez comienza la experiencia todos los alumnos están juntos en dos aulas conectadas entre sí con cuatro profesores presentes, uno de ellos perteneciente al departamento de orientación del centro.

En estas dos aulas se disponen 5 rincones de trabajo, cada uno perteneciente a una sección de contenidos de la asignatura a trabajar, por ejemplo, los cinco rincones de Lengua Castellana son Vocabulario, Gramática, Ortografía, Literatura y Expresión Oral y Escrita.

Antes de comenzar el trabajo por rincones los alumnos conocen qué rincones hay y de cuántas semanas disponen para completarlos. A partir de ese momento deben organizarse su propio trabajo.

Cada alumno decide de manera individual en qué rincón quiere comenzar y debe ir al espacio diseñado para ese rincón e inscribirse en una plantilla de registro. Una vez registrado coincide con otros compañeros y juntos siguen los pasos marcados en ese rincón. Estos pasos siguen la misma estructura: comienzan con un vídeo explicativo del contenido de ese rincón, diferente tipo de actividades, digitales y escritas, para poner en práctica ese contenido y un tiempo de estudio individual.

Durante el trabajo en ese rincón los alumnos se ayudan entre ellos cuando surge una duda y los cuatro profesores monitorizan el trabajo de todos los alumnos interviniendo siempre que es necesario.

Cuando el alumno haya completado todos los pasos decide evaluarse y se somete a una prueba individual escrita o digital que ponga a prueba su aprendizaje.

Puesto que cada alumno organiza y sigue su propio ritmo los grupos dentro de cada rincón están en constante cambio y los alumnos entran y salen del rincón en función de su trabajo.

Este trabajo por rincones requiere una serie de recursos necesarios en el aula. Nuestros alumnos disponen de Chromebooks en el aula que les permiten acceder a la aplicación Classroom donde está el acceso a todo el material digital y los solucionarios de las actividades escritas. Utilizamos diferentes aplicaciones como Flipgrid Classroom, Quizziz, Coogle, etc..

Con todo el material a su disposición pueden en cualquier momento repasar rincones ya trabajados o incluso, aunque está diseñada como experiencia en el aula, poder acceder desde sus casas para reforzar el aprendizaje.

## 4. Conclusión

Trabajamos durante dos meses a través de esta nueva metodología y desde el primer momento valoramos muy positivamente cómo aquellos alumnos que presentaban ciertas dificultades de aprendizaje, motivados y apoyados por sus compañeros, mejoraron su ritmo de trabajo y se unieron al trabajo del rincón en el que estaban.

Al mismo tiempo, la terapeuta pedagógica del centro pudo atender de una manera más eficaz las necesidades de estos alumnos contando también con los otros tres profesores presentes en el aula.

Al principio encontramos dificultades en los alumnos que no habían adquirido la habilidad suficiente para organizarse su tiempo y forma de trabajo. La autonomía de cada individuo lleva un proceso y nuestro trabajo fue guiarles en cómo poder organizarse hasta que ellos solos fueran capaces. También fue una dificultad trabajar los días que fallaba la conexión a internet o los dispositivos no funcionaran correctamente. Es una metodología que se apoya notablemente en el uso de la tecnología y, aunque puede adaptarse al trabajo sin dispositivos tecnológicos, cambiaría totalmente su diseño.

Lo que más nos sorprendió y no esperábamos fue la notable mejoría en las calificaciones de los alumnos. Entendemos que los alumnos se han convertido en los responsables de su aprendizaje y ello ha conllevado mayor implicación por su parte en el proceso.

No podemos valorar positiva o negativamente esta experiencia todavía. Ha sido el comienzo de una nueva metodología que todavía tiene que modelarse y adaptarse a cada grupo de alumnos que llegue a nuestras clases. Sí tenemos claro el efecto positivo que ha tenido sobre los objetivos principales que nos planteábamos y con ello en mente, seguiremos trabajando para darle la mayor calidad y calidez posible a la educación de nuestros alumnos.

## 5. Referencias

Ibáñez, C. (2010). El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula. Madrid: La Muralla. (219)

Laguía, M. J. y Vidal, C. (1987). Rincones de actividad en la escuela infantil (0 - 6 años). Barcelona: Graò. (19-20)

Laguía, M. J. y Vidal, C. (2001). Rincones de actividad en la escuela infantil. Barcelona: Graò.

# Herramientas TIC para el aula

## 1. Introducción

En la ponencia se trató una visión panorámica de varios aspectos digitales relevantes que se pueden aplicar al aula, donde se pueden observar varios focos en los que se puede trabajar. Para potenciar la visión nos centramos en 5 apartados: la información visual; los paisajes de aprendizaje; la conexión entre el mundo físico y el mundo virtual con la realidad aumentada; las posibilidades de la robótica educativa y el *Makey makey* y sus posibilidades en el ABP.

Los apartados anteriormente mencionados están en confluencia con diferentes aplicaciones que podemos utilizar en el aula.

## 2. Objetivos

- Explicar la metodología desde las aportaciones de las TIC.
- Profundizar en el perfil docente en entornos digitalizados de aprendizaje

Utilización de las plataformas tecnológicas para realizar un *escape room*

## 3. Desarrollo de la experiencia

Es necesario que las TIC entren en el aula de forma ordenada y creativa, con varias actividades diferentes para realizar con el alumnado en las que incluir aspectos motivadores que los docentes pueden realizar con sus alumnos.

Un claro ejemplo de esto es la teoría de las inteligencias múltiples y la taxonomía de Bloom, las cuales pueden ser "mezcladas" para crear actividades muy interesantes, recogiendo la taxonomía de Bloom y creando una actividad que incorpora uno de los niveles de complejidad de dicha taxonomía creada específicamente para una de las inteligencias múltiples, teoría que expuso Gardner (1983) en su principal obra, *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*.

El nombre de las actividades y la forma de exponerlo (gracias a la herramienta *Genially*) tienen como resultado un paisaje de aprendizaje, una propuesta educativa que se recoge en el libro de *Viaje a la escuela del siglo XXI*, de Hernando (2015) en el que los alumnos van avanzando entre las actividades de forma autónoma.

Se ganan enteros con una introducción a *Makey Makey*, una placa que permite llevar al mundo real la programación con Scratch mediante un circuito conductor, se explican varios proyectos relacionados sobre todo con Ciencias Naturales, así como su utilización.

Otra de las herramientas que se pueden tener en cuenta son los *Breakout Edu* o los *Escape Room* en el aula gracias a los candados digitales, que se podían crear gracias a la herramienta "*Google forms*"; se explica que los candados digitales son muy atractivos cuando no tenemos acceso a otro tipo de material, como cajas y candados específicos para realizar un *Breakout Edu* o *Escape Room*.

La experiencia educativa concluye con una reflexión final acerca de las herramientas que podemos utilizar para llevar a cabo el desempeño en el aula, recordando que lo más importante no es el medio tanto como la forma de llevarlo a cabo, una herramienta más que el eje vertebrador del mismo.

A su vez se recomienda que el docente experimente con las herramientas propuestas para utilizar las que más les gusten o se adapten su materia o contenido.

## 4. Conclusiones

La experiencia ha tenido muchos aspectos positivos, el más notable es la ayuda al aprendizaje que se realiza cuando se adaptan las TIC a los alumnos, si bien es cierto que no todas las actividades necesitan ser adaptadas a las TIC, se puede observar que determinadas herramientas y proyectos pueden beneficiarse mucho de las mismas.

Un buen ejemplo de ello son los paisajes de aprendizaje, los cuales son excelentes herramientas para poder personalizar el aprendizaje de los alumnos y crear un ambiente positivo en el aula tanto para los alumnos como para el docente.

## 5. Referencias

Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores*. Madrid: Fundación telefónica.

Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*: Madrid. Fondo De Cultura Económica de España

# Experimenta, piensa y aprende

## Cómo llegar al concepto a través de la experimentación

### 1. Introducción

Esta experiencia, que tiene una duración aproximada de un trimestre, se desarrolla en 2º de Educación Primaria, en la asignatura de *science* en el contexto de un colegio bilingüe de la Comunidad de Madrid. Es una asignatura que cuenta con 2 sesiones semanales, ambas en inglés y en la que no hay libro de texto.

Para este colegio, las ciencias tienen un peso específico muy importante y al no contar con un libro de texto, la manera de llegar al concepto es a través del método científico. Partimos de los conocimientos previos, realizamos una observación y una experimentación, anotamos lo descubierto, planteamos preguntas, generamos una hipótesis y buscamos una conclusión, pero son ellos (los alumnos) los protagonistas de este recorrido y nosotros nos limitamos a actuar como guías teniendo muy presente la idea expresada por Carson (2012) en la siguiente frase. *“Para mantener vivo en un niño su innato sentido del asombro, se necesita la compañía de al menos un adulto con quien poder compartirlo, redescubriendo con él la alegría, la expectación y el misterio del mundo en el que vivimos”*.

En la realización de esta experiencia, los alumnos parten de un trabajo previo muy exhaustivo sobre las plantas. Las observamos, clasificamos según diversos criterios y acabamos diseccionando una flor para descubrir sus partes, registrarlas y dibujarlas tratando de ser lo más fieles posibles al modelo de estudio. Durante el curso anterior se ha trabajado, también de manera muy completa, la clasificación de los diferentes elementos en seres vivos e inertes, llevando también un registro por parte de los alumnos.

### 2. Objetivos

Los objetivos de ciencias en 2º EP en lo referente a esta experiencia son los siguientes, ordenados según se van alcanzando:

- Diferenciar animales vertebrados e invertebrados.
- Comprender y clasificar los vertebrados en 5 grupos principales.
- Comprender y clasificar los animales según su forma de alimentación y de nacimiento.

Estos objetivos se basan en los recogidos por el BOCM para el área de ciencias de la Naturaleza, aunque no pertenecen propiamente al curso en el que se trabaja este tema en el colegio. Al no contar con libro de texto hemos seleccionado y adaptado los que se alcanzan en esta unidad de los animales.

### 3. Desarrollo

Esta experiencia se desarrolla durante, aproximadamente, un trimestre.

En primer lugar, se diseccionan en el aula 5 animales, siguiendo un orden estricto: un mejillón, una gamba, un calamar, un pez y un pollo.

Se pretende con estas disecciones, que los alumnos busquen en estos animales, a través de la manipulación (figuras 1 y 2), las respuestas para poder completar unas fichas de registro que les hemos entregado (figura 3).

*“Tocar y actuar sobre la naturaleza te permite adentrarte en la mente de los animales, obtener un conocimiento primera mano acerca de su fisiología y su comportamiento. Si quieres entender sus ¿cómo? y sus ¿por qué?, prueba a hacer experimentos.”* Wheelwright y Heinrich (2018)

Antes de comenzar la disección, repartiremos a los alumnos en dos grupos. Uno de ellos reproducirá un modelo del animal a diseccionar, que nosotros habremos dibujado previamente en la pizarra (figura 4). Lo harán primero en una hoja "en sucio" como prueba y cuando estén satisfechos con el resultado, lo dibujarán en su ficha de registro.

El otro grupo, se sentará alrededor de varias mesas del aula ya dispuestas para comenzar la disección junto con el profesor. Ésta durará media sesión, para así poder realizar ambas actividades con todo el grupo en una sola hora de clase y en la posterior, poder poner en común lo experimentado, comparar unos animales con otros y terminar la ficha de registro que quedará pegada en su cuaderno.



Figura 1



Figura 2

*The Dissection of a Chicken*

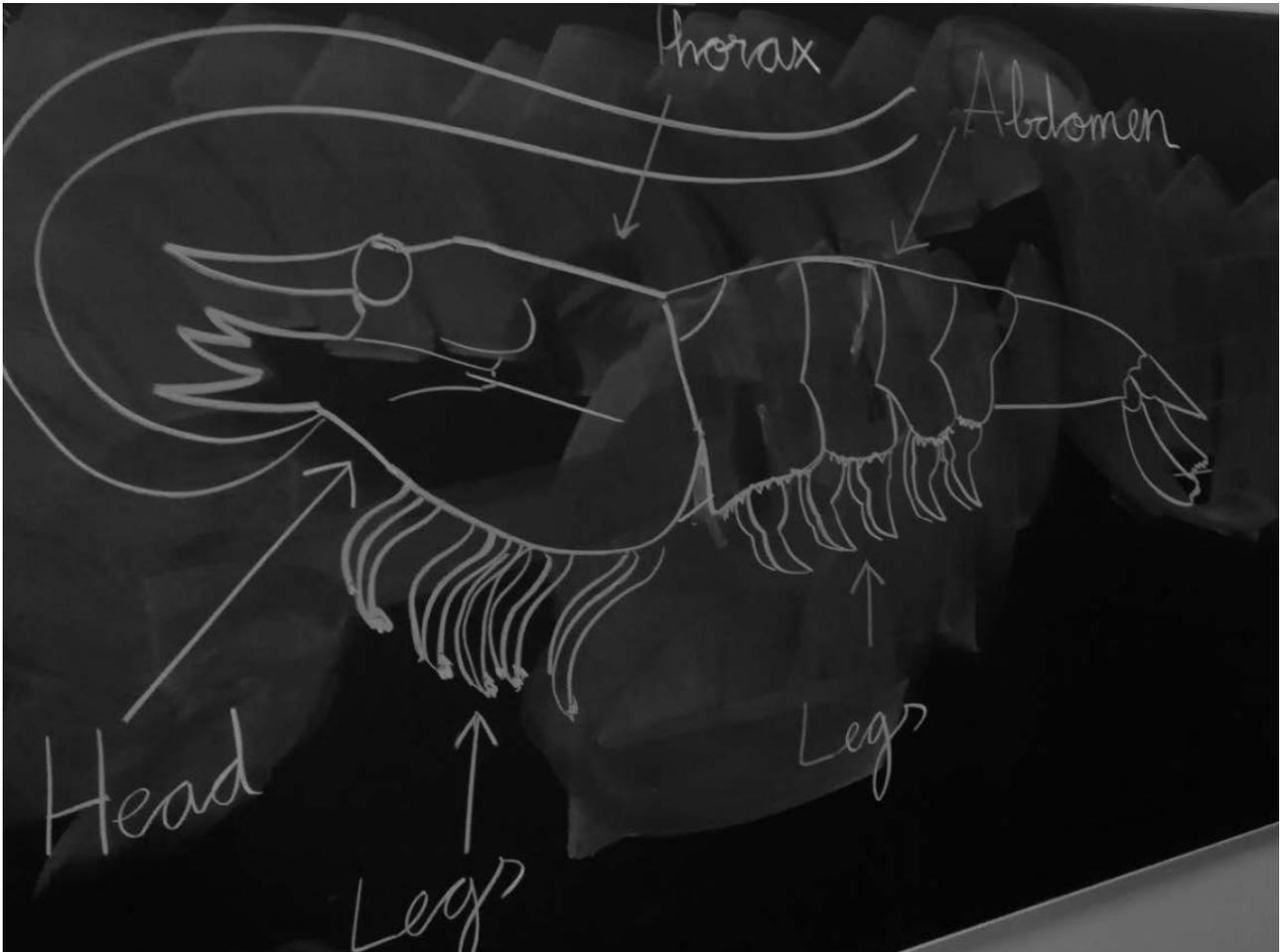
I am ..... and I am a scientist.

Draw this animal

Read questions. Circle the answers

1. Has it got bones?  yes  No
2. What has it got covering its body? It's got...  
 Feathers  Shells  Fur  Scales  Just skin
3. Has it got a head?  yes  No
4. Has it got a beak?  yes  No
5. Has it got a legs? How many? .....
6. Has it got a wings? How many? .....
7. Has it got a tail?  yes  No

Figura 3



Hasta que la ficha de registro del animal no está terminada y pegada en el cuaderno de *science*, en el apartado de experimentos, no pasaremos al siguiente animal y cuando hayamos terminado con todas las fichas, será el momento de la clasificación.

Esta sesión, comenzará con el profesor pidiendo a determinados alumnos que se pongan de pie (los que tienen gafas, los que son morenos,...), cuando ya haya varios alumnos de pie, preguntará a la clase si son capaces de descubrir el motivo por el que están en ese grupo (de pie). Probaremos después a que sean ellos quienes organicen a sus compañeros y el resto tratará de adivinar el criterio que están utilizando. Por último, les pediremos que clasifiquen los animales que hemos diseccionado según los criterios que ellos decidan (los que viven en el mar, los que tienen patas,...) hasta que surja el criterio de los *yes bones* y *no bones*.

En ese momento y no antes el profesor aclarará que a los que ellos llaman *yes bones*, la ciencia los conoce como *vertebrates* (vertebrados) y a los que ellos llaman *no bones* la ciencia los conoce como *invertebrates* (invertebrados). Será a partir de aquí cuando empezaremos a trabajar los cinco grupos de vertebrados comenzando por los que ya conocen que son los peces y las aves.

## 4. Conclusión

Esta es una experiencia muy completa donde el alumno hace un recorrido muy estructurado para terminar llegando de manera autónoma al concepto que teníamos como objetivo.

Su motivación durante todo el proceso es máxima y, a pesar de no desarrollarse en su lengua materna, su nivel de producción y de adquisición de contenidos es muy satisfactorio. Esta motivación es el motor que le permite participar de manera activa durante toda esta secuencia didáctica, de la que es protagonista y experimenta como suya. Además es una oportunidad para descubrir algo novedoso en la cotidianeidad, solo aprendiendo a observar lo que me rodea, como nos invitan a hacer Peixe, Teixeira y Carvalho (2016) en su libro.

El resumen de lo experimentado puede expresarse con las palabras de Carson (2012).

*“Una vez que han surgido las emociones, el sentido de la belleza, el entusiasmo por lo nuevo y lo desconocido, entonces deseamos el conocimiento y una vez que lo encuentras tiene un significado duradero”.*

## 5. Referencias

Carson, R. (2012). *El sentido del asombro*. España: Encuentro

Peixe Días, M. A., Teixeira do Rosário I. y Carvalho, B. P. (2016). *Ahí fuera*. España: GeoPlaneta

Wheelwright, N.T. y Heinrich, B. (2018). *El diario del naturalista*. España: Errata naturae



**CCUC INNOVA'18**

IV Jornadas de experiencias educativas innovadoras en el Centro Universitario Cardenal Cisneros  
Primera edición: junio de 2019

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: 978-84-09-11657-7  
Depósito Legal: M-18341-2019  
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.