





## ÍNDICE

### Contenido

1. Datos identificación del caso .....	5
2. Caracterización de caso .....	6
2.1. Características descriptivas y trayectoria histórica .....	6
2.2. Organización de los recursos tecnológicos .....	11
2.3. Política interna TIC .....	13
3. Implementación de estrategias organizativas para el acceso y uso de los contenidos curriculares en soporte digital.....	17
3.1. Orientaciones formuladas en los documentos de centro .....	17
3.2. Disposición organizativa de centro y aula para la incorporación de nuevos medios.....	19
3.3. Implicación de los agentes de la comunidad escolar.....	20
3.4. Dificultades en la implementación.....	23
3.5. Consideraciones finales .....	25
4. Implementación de estrategias didácticas en las prácticas educativas de aula con tic y recursos didácticos digitales .....	26
4.1. Grupo de 5º Curso de Educación Primaria.....	26
4.2. Grupo de 6º Curso de Educación Primaria.....	31
5. Conclusiones.....	36
5.1. Fortalezas y debilidades del centro respecto a las estrategias organizativas y didácticas relacionadas con el acceso-uso de materiales digitales .....	36
5.2. El nivel de integración de las tecnologías y las estrategias organizativas y didácticas del centro .....	38
5.3. Impacto de las estrategias en la docencia y beneficios observados.....	40
5.4. Aspectos a mejorar o potenciar para alcanzar un mayor nivel de integración pedagógica de las estrategias organizativas y didácticas .....	41
5.5. Consideraciones finales referidas al caso .....	41
Referencias .....	43
Anexos .....	45



## 1. DATOS IDENTIFICACIÓN DEL CASO

### **Datos del centro:**

Col·legi Rural Agrupat Benavites-Quart de les Valls. Carrer Santo Cristo, 84. CP. 46510 - Quart de les Valls. Tel. 962 61 73 90.

Email: 46028041@gva.es, direccio@sommesqueuncra.org

Web: <http://somesqueuncra.org/>

### **Responsables del informe:**

José Peirats Chacón (coord.) (Grupo de investigación CRIE, UV).

Ángel San Martín Alonso (Grupo de investigación CRIE, UV).

María Isabel Pardo Baldoví (Grupo de investigación CRIE, UV).

María Isabel Vidal Esteve (Grupo de investigación CRIE, UV).

### **Han colaborado:**

Jesús Granados Saiz (Grupo de investigación CRIE, UV).

María López Marí (Grupo de investigación CRIE, UV).

Diana Morote Blanco (Grupo de investigación CRIE, UV).

Merche Romero Rodrigo (Grupo de investigación CRIE, Universidad Nebrija).

Melanie Sánchez Cruz (Grupo de investigación CRIE, UV).

### **Vinculado al proyecto de investigación:**

Título: Análisis de las estrategias docentes ante la digitalización de los contenidos del currículo de Educación Infantil y Primaria. Proyectos de I+D+i desarrollados por grupos de investigación emergentes. Direcció General d'Universitat, Investigació i Ciència. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. (Expedient: GV/2018//074).

IP: Diana Marín Suelves (UV).

## 2. CARACTERIZACIÓN DE CASO

En las páginas siguientes, se ofrecerá una descripción del centro estudiado en tres fases: en primer lugar, su descripción, historia y trayectoria innovadora, sin pretender ser exhaustivos. Continuaremos con la organización de los recursos tecnológicos y acabaremos refiriéndonos a la política interna con respecto a la tecnología educativa, sin que esta prelación encubra ningún otro significado por nuestra parte. Entendemos que de este modo se comprenderá mejor el caso que nos ocupa.

Las actividades realizadas, informadas previamente al director del centro en reunión inicial (2/10/2018) efectuada con motivo de solicitar la colaboración en el proyecto de investigación, confirmada posteriormente por email el 5/10/2018, y relacionadas con nuestro trabajo de campo, han sido: visitas de entrega-recogida de documentación (22/11/2018, 4/04/2019), realización de entrevistas (4/04/2019, 10/04/2019, 27/05/2019, 30/05/2019 y 26/09/2019), y observaciones en las aulas (21/05/2019, 27/05/2019). El trabajo de campo ha transcurrido, en términos generales, a lo largo del curso 2018-2019 y las primeras semanas del 2019-2020.

Sobre el apartado de entrevistas, relacionado con la ética de la investigación y el compromiso adquirido al principio del proceso, se han solicitado las autorizaciones correspondientes a los interpelados, tras la entrega previa de las transcripciones, eliminando posteriormente los audios de las sesiones realizadas. Quedando el documento escrito como evidencia de la recogida de datos de carácter oral, complementado con las observaciones contextuales recogidas en el diario de campo cumplimentado diariamente por los investigadores implicados en cada actividad.

En definitiva, y en base a los datos recogidos en el trabajo de campo, el análisis del colegio presentado en este informe se contextualiza en los cursos mencionados y en su trayectoria anterior, en la medida que ha sido posible tras el análisis de la documentación facilitada, y en las observaciones, conversaciones y entrevistas efectuadas.

### 2.1. Características descriptivas y trayectoria histórica

El Col·legi Rural Agrupat Benavites-Quart de les Valls (a partir de ahora CRA), se encuentra situado en el Camp de Morvedre, en la provincia de Valencia. Al ser un centro agrupado cuenta con varias sedes, en este caso dos; con alumnado que proviene principalmente de las poblaciones de Benavites y de Quart. Aunque, debido a sus especiales características pedagógicas, cada vez

más conocido en ambientes administrativos, educativos y familiares del entorno, atrae alumnado de núcleos de población más alejados.

El primero de los municipios citados, con una población alrededor de los 600 habitantes, basa su economía en la agricultura, especialmente en el cultivo de regadío (naranjos) y se encuentra a una distancia de menos de cinco minutos de Quart (1,9 km). En cambio, el segundo núcleo dobla, aproximadamente, la población del anterior, y sus características físicas también difieren al ser más montañoso. Económicamente diversifica su ocupación entre agricultura de regadío (también el de naranjos) y de secano. Los dos son lugar de residencia de trabajadores y trabajadoras de las industrias secundarias y de servicios de ciudades limítrofes.

El CRA dispone, en la actualidad, de aularios situados tanto en Quart de les Valls como en la población de Benavites, como ya hemos aludido anteriormente. Concretamente<sup>1</sup>, dos de segundo ciclo de Educación Infantil y tres de Educación Primaria en Benavites y tres de segundo ciclo de Educación Infantil y cinco de Educación Primaria en Quart de les Valls; con una matrícula autorizada por la Administración de hasta 125 alumnos y alumnas de infantil y 200 de primaria. El horario se organiza en jornada partida de mañana y tarde, y se encuentra adscrito al programa Banco de Libros de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana.

GUÍA DE CENTROS - CONSULTA GENERAL

Guía de Centros Docentes

COL·LEGI MÚLTIPLO BILINGÜE  
BENAVITES QUART DE LES VALLS  
Codi: 4802541 Pàgina: PÚBLIC  
XARXA BENAVITES QUART DE LES VALLS  
CIF: 42620178

Adreça: Camí SANTO CRISTO, 84  
Telèfon: 962 61 73 80  
Fax: 962 61 73 81  
E Correu: 4802541@gv.es  
Localitat: 48110 QUART DE LES VALLS  
Comarca: EL CAMP DE MORFONOS  
Tribu: GENERALITAT VALENCIANA  
Lat: 39.74258 Long: -1.27548

NOVETLS NOTIFICACIÓ ACCEDIACIÓ PROGRAMES I MATRÍCULES AULARIS JORNADA MÉS INFORMACIÓ

AULARIS

AULARI	NIVELL EDUCATIU	UNITATS AUT.	LLOCS AUT.	UNITATS HAB.	LLOCS HAB.	LOCALITZACIÓ
BENAVITES C. JOAQUIN BERENGUER, 45	EDUCACIÓ INFANTIL SEGON CICLE	2	50	0	0	📍
BENAVITES C. JOAQUIN BERENGUER, 45	EDUCACIÓ PRIMÀRIA	3	75	0	0	📍
QUART DE LES VALLS C. SANTO CRISTO, 84	EDUCACIÓ INFANTIL SEGON CICLE	3	75	0	0	📍
QUART DE LES VALLS C. SANTO CRISTO, 84	EDUCACIÓ PRIMÀRIA	5	125	1	25	📍

Figura 1: Web del CRA Guía de Centros

El estado físico de los dos emplazamientos merece, cuanto menos, algunos comentarios e ilustraciones. La sede principal, localizada en Quart, se compone de una amalgama de pequeñas construcciones de una planta, de dos barracones y un pequeño patio, que configuran una suerte de escuela en aparente constante reconfiguración y que, a simple vista, se constata que ha

<sup>1</sup> Datos extraídos de la Guía de Centros: <http://www.ceice.gva.es/es/web/centros-docentes/consulta-general>

llegado, ya hace bastante tiempo, a sus límites máximos convenientes, tal y como se puede observar más abajo.



Figura 2: Aulas Educación Infantil



Figura 3: Aulas Educación Primaria

Afortunadamente, es una cuestión a resolver a corto plazo, ya que los terrenos para la construcción del nuevo edificio están situados junto al colegio, incluso parte de ellos constituyen el actual huerto escolar. Actualmente, según el director, se encuentra redactado el proyecto de construcción y se espera, de forma inminente, el inicio de las obras, teniendo previsto acabarlas a lo largo del año 2022.

Por otra parte, el centro escolar situado en Benavites no ha tenido ninguna reforma en condiciones desde que fue construido en 1955<sup>2</sup>. Siendo constantes las gestiones e incluso protestas que tanto familias, alumnado y profesorado de la escuela han realizado hasta ahora. Como ejemplo, señalamos que la comunidad educativa constituyó una plataforma en 2018 que ha venido reclamando tanto al Ayuntamiento de Benavites como a la Conselleria un aulario digno para su centro.



Figura 4: Aulario de Benavites

<sup>2</sup> En <https://radiovalldesego.com/el-ampa-del-cra-benavites-quart-de-les-valls-reclama-un-aulario-digno>

En los últimos meses, aunque concedido un barracón que pretendían utilizarlo como comedor escolar, diferencias de asunción de costos de instalación entre Conselleria y Ayuntamiento han impedido durante meses su emplazamiento y operatividad. En la actualidad ya cumple sus funciones; y ahora se encuentran a la espera de una próxima adhesión del Ayuntamiento al Pla Edificant de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport y a la tenencia de los terrenos definitivos.

De la ficha de datos del centro elaborada (PE\_CP\_FDCe), apuntamos que el personal del centro, concretamente, se compone de 21 docentes más otros 5-7 con funciones relacionadas con el SPE de zona (V-03, Sagunt) o con el comedor escolar. El alumnado, para este curso, se sitúa entre 68 que ocupan la sede de Benavites más otros 150 en Quart. El profesorado, en su mayoría, tiene entre cinco y quince años de experiencia y también es mayoritaria la permanencia en el centro, al menos más de cinco años; aproximadamente una cuarta parte son interinos. Por último, dispone de coordinador TIC, figura reconocida en la estructura organizativa del centro.

Si volvemos la vista atrás y nos fijamos en su trayectoria **histórica** nos encontramos ante una escuela eminentemente innovadora; veamos a continuación el porqué. Y en esta cuestión hay que señalar, en una primera etapa, la dilatada labor en el CRA de su antiguo director, Vicente Campos, una figura muy conocida por su largo recorrido en los movimientos de renovación y cambio educativo, basados en la tecnología y la formación permanente del profesorado y en las innovaciones practicadas en el propio centro educativo. Sin embargo, hace ya tiempo que dejó el trabajo directo en el CRA, por cuestiones relativas a la edad laboral, y mantiene su compromiso hacia la innovación educativa y la formación mediante la presidencia de la asociación de Novadors<sup>3</sup>, una organización con más de quince años de trayectoria con expertos y profesionales de todo el ámbito educativo, desde infantil a la universidad, que mediante la experimentación y el intercambio de información tratan de cambiar la educación, y la colaboración en actividades del CRA.

De su web señalamos que el proyecto se origina en el curso 2010-2011 ("Som Escola"), en el siguiente se empieza a trabajar en comisiones mixtas de miembros de la comunidad educativa, se sistematiza la labor durante el curso 2012-2013 con un grupo de talleres semanales, y finalmente el curso 2013-2014 se celebra una primera jornada de puertas abiertas del CRA Benavites Quart donde se sentaron las bases del proyecto que, actualmente, se denomina "Som més que un CRA".



<sup>3</sup> En <https://novadors.org/es/>

Y, en una segunda etapa, centraremos nuestra atención en la labor de los dos últimos equipos educativos, ambos dirigidos por el actual director, Adrià Benet, y que prácticamente han permanecido estables hasta ahora (Marta Ferrer, Miguel Ángel Gimeno, Eduardo Cayuela). Y para ello tomaremos de base para el relato algunos, por no extender este apartado, de los datos expuestos en los documentos que se nos ha facilitado (Proyectos de dirección, Memoria de valoración del proyecto, Plan de convivencia, PEC, RRI, Plan de transición...):

- a. El transcurso del mandato del primer equipo abarca desde el curso 2014-2015 hasta el 2017-2018. Con carácter general, se señalaban en su proyecto educativo pretensiones de “apertura al claustro, al entorno y sobre todo a la mejora” por lo que presentaban un “proyecto participativo, flexible, integrador, abierto y susceptible de discusión, crítica y mejora por parte de la comunidad educativa”. Y sin entrar en muchos detalles, apuntamos entre sus rasgos más relevantes, los inicios del proceso de transformación del CRA en Comunidad de Aprendizaje, asesorados por el Grupo de investigación MEICRI (UJI), y la incorporación de forma sistemática de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque en este aspecto disponían de un excelente recorrido anterior. Y, entre los objetivos enumerados en el proyecto (18) recogemos, por la relación con nuestra indagación, los de ayudar a formar una escuela inclusiva y de calidad con la ayuda del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, mejorar las instalaciones y los recursos del centro, y motivar el desarrollo de habilidades en TIC.

Se suma también que, desde el año 2014, primer proyecto de dirección, el CRA trabaja sin la utilización de libros de texto, como así consta en un documento sobre cambio metodológico de su director, como referente de la programación, dejando paso a la puesta en práctica de otras estrategias docentes tales como la organización basada en proyectos, centros de interés, tareas activas o rincones dentro de las rutinas que se van estableciendo en cada una de las aulas (Benet y Pardo, 2019).

Para acabar, y respecto a sus logros, de la valoración realizada por el equipo de dirección y en relación a los objetivos nombrados señalamos, en primer lugar, la decisión de no incorporarse a la red de centros Comunidades de Aprendizaje (aunque siguen utilizando algunas de sus técnicas de aprendizaje), elaborando un proyecto nuevo con el objetivo de convertirse en centro integrador, democrático, abierto a la participación de toda la Comunidad Educativa, e innovador en metodologías. Sobre este último aspecto enumeran: lectura por parejas, tertulias literarias dialógicas, grupos interactivos, aprendizaje dialógico, aprendizaje cooperativo (técnicas Kagan), trabajo por proyectos, trabajo por rincones, y talleres con grupos flexibles y participación de familias. Sobre la mejora de las instalaciones y recursos, señalan el trabajo por proyectos y la

decisión de no utilizar los libros de texto como potenciadores de la mejora y aprovechamiento de sus recursos; específicamente, destacan la conexión interna y externa, infraestructura interna no digital, y la compra y construcción de juegos de mesa y manipulativos. Sobre el desarrollo de habilidades TIC, integración de la tableta en todos los niveles de infantil y de primaria, programación de uso de ordenadores por competencias secuenciada por ciclos, dotación de correo a todo el alumnado.

- b. En el segundo proyecto, comenzado el curso pasado, declaran convertirse en una Comunidad Educativa gestionada desde una Comisión Coordinadora integrada por profesorado, alumnado, familias y administración local; asesorada, en ocasiones, por el grupo MEICRI (UJI). Se consideran con identidad propia y que la palabra que define su proyecto: “Som escola”, y desde el 7/11/2017 “Som més que un CRA”, asume un estilo de centro inclusivo, integrado en el territorio, democrático y dialógico.

De sus objetivos básicos (13), seleccionamos por interés los de continuar formándose e integrando nuevas metodologías, sistematizar las buenas prácticas docentes que se realizan en el aula y la de compartir internamente experiencias y metodologías para perfilar un estilo de enseñanza y aprendizaje propio. Aunque advierten que será la Comisión Coordinadora la encargada de marcar el rumbo a seguir. Y, para finalizar, de las buenas prácticas en las aulas, continúan con técnicas como la lectura por parejas, tertulias literarias dialógicas, grupos interactivos, aprendizaje dialógico, aprendizaje cooperativo (técnicas Kagan), trabajo por proyectos, trabajo por rincones, y talleres.

## 2.2. Organización de los recursos tecnológicos

Nos encontramos ante un centro con alta concentración de tecnología educativa, algunos los califican como “saturados tecnológicamente” (Barberá y Fuentes, 2012). El adjetivo impacta y suena, en principio, como duro o incluso negativo; sin embargo, estos mismos autores apuntan a que, en estos centros, se fomenta el cambio de roles de docentes y estudiantes, la aparición de contenidos en variedad de formatos y la presencia de nuevas interacciones en el aula, lo que, bajo nuestro punto de vista, se podría aplicar el caso que nos ocupa, además de otras muchas características.

De las entrevistas realizadas, especialmente del coordinador TIC (PE\_CP\_ETIC) y del equipo directivo (PE\_CP\_EED), se puede destacar que disponen de casi un portátil por cada dos alumnos, empleados en los cursos superiores (entre cuarto y sexto) principalmente para la producción de textos. En el resto de cursos de primaria utilizan iPad, aunque también los demás, porque

“és molt més fàcil, és molt més senzill, és molt més intuïtiu” (PE\_CP\_EED, I.233-234).

Cuentan con un armario donde se almacenan las tabletas al que accede el alumnado cuando se requieren para las actividades a realizar: “Els xiquets són els que van, agafen, venen, van. (...) L’armari està obert i ells ja són molt responsables perquè des del principi ho hem fet així i confiem plenament en l’ús que fan perquè estan acostumats” (PE\_CP\_EED, I.296-301). Anteriormente utilizaban tabletas BQ, aunque cambiaron por el mejor funcionamiento de los iPads, menos reparaciones, mayor durabilidad y mejor oferta de aplicaciones educativas.

Sobre la conexión, en la sede de Quart disponen de una (óptica, potente) contratada por el ayuntamiento a una empresa privada, aunque compartida con otros servicios comunitarios, además de la facilitada por la Conselleria. En Benavites también cuentan con dos, la del AMPA y la de Conselleria. Tienen dominio propio (<http://somesqueuncra.org>) y su web está muy cuidada, diseño atractivo, y con múltiples espacios, algunos de ellos restringidos a usuarios de su comunidad (familias, aulas...) o en obras, lo que exige evidentemente un mantenimiento continuado.

Cuentan con aula de informática que utilizan para realizar extraescolares, donde se encuentran siete u ocho ordenadores antiguos, ya que la tecnología más puntera está integrada en las propias aulas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tenían pizarra digital en casi todas las aulas, pero no las empleaban, utilizaban el proyector sobre pizarra Velleda. Sin embargo, han decidido progresivamente eliminar todos los proyectores e incorporar televisores inteligentes (Smart TV) en todas las clases, con las que pueden conectar los iPads del alumnado y proyectar su contenido.

En general, el profesorado utiliza el móvil como herramienta de trabajo, el alumnado no. Emplean las aplicaciones de Google (Drive, Classroom...), tienen dominio propio y correo corporativo, además de redes sociales como Telegram y Whatsapp con las familias.

En cuanto a la adquisición del material escolar impreso, como ya se ha dicho, están en el programa de Banco de Libros de Conselleria, aunque al no utilizar el libro de texto la dotación económica la gestiona un Banco de libros propio que la invierte en materiales y recursos necesarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje (tabletas, materiales manipulativos, cuadernos...), tal y como se desprende del documento sobre cambio metodológico remitido a las familias ya hace cinco años.

Sobre esto, y como ejemplo, Benet y Pardo (2019) señalan que durante el curso 2018-2019 el tercer ciclo de primaria ha incluido un rincón de juegos de

mesa (cuatro tipos de juego: de lógica, de estructuración espacial, de ciencias y de programación, construcción y robótica) de manipulación y de lógica dentro de su programación. Esta apuesta surge a partir de las necesidades detectadas en las últimas evaluaciones y reuniones de equipo docente, en las que se apuntaba, como propuestas de mejora, incrementar la comprensión lectora, la capacidad de seguir instrucciones de manera autónoma, la constancia ante los primeros errores y la búsqueda de diferentes opciones para conseguir un objetivo.

### 2.3. Política interna TIC

Empezaremos este apartado hablando sobre **liderazgo**, si en un primer momento encontramos en el CRA líderes en innovación o cambio en figuras tan emblemáticas como Campos o ahora Benet o, incluso, la del coordinador en el tema de las TIC, la evidencia nos parece hasta cierto punto superficial tras el trabajo de campo realizado. Y para argumentarlo nos fijaremos en la clasificación de liderazgo propuesta por Bolívar, López y Murillo (2013) en una revisión de la literatura que realizaron no hace mucho tiempo. Ordenaron los trabajos en función de las pretensiones y aspiraciones a perseguir desde el ejercicio del propio liderazgo, y formularon tres tipos distintos: el liderazgo pedagógico que se preocupa de la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el liderazgo distribuido que procura la implicación de todos los actores escolares para mejorar el funcionamiento de las organizaciones escolares y, por último, constaría el liderazgo comprometido con el ejercicio de la justicia social desde los centros escolares.

Consideramos que apuestan, no solo el director sino todo el equipo directivo, por un liderazgo distribuido, y que queda constancia de su posición en los dos proyectos de dirección aprobados y en algunas de las entrevistas realizadas (PE\_CP\_ETIC, PE\_CP\_EED), lo que no está exento de dificultades en el quehacer escolar. “Se diluye, por tanto, el perfil del liderazgo clásico y aparecen otras figuras e instancias que se proponen ejercer esas tareas, lo cual contribuye a tensionar, en ocasiones, las relaciones entre los agentes escolares y a generar controversias para las que no tienen clara respuesta” (Peirats, Rodríguez y San Martín, 2019, p. 33).

Aunque nos preocupan en este proyecto las TIC, y en eso nos fijamos en el análisis del CRA, el tema no es objeto central ni mucho menos crucial para esta comunidad escolar, **la tecnología** es concebida y planteada como un medio para el logro de objetivos y no tiene una finalidad en sí misma, siendo el alumnado el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal y como podemos constatar en las diversas observaciones realizadas en las aulas de quinto y sexto, y, literalmente, en su proyecto educativo:

La tecnologia és un altre aspecte important dins del CRA Benavites Quart de les Valls, on ordinadors, tauletes i iPads formen part del dia a dia de l'aula tenint una presència important sense ser el centre de l'aprenentatge que en tot moment són els xiquets i les seues inquietuds.

Lo que se demuestra en la práctica en el hecho de que el centro no dispone de un Plan TIC que ordene, fije normas de utilización, establezca funciones, etc., sobre profesorado y alumnado, pero sí cuentan con la figura de coordinador TIC que señala, entre sus cometidos, los de asesoría, resolución de dudas o problemas puntuales y que explica en su entrevista (PE\_CP\_ETIC) el papel que asumió en la decisión de eliminar el libro de texto, hecho basado en experiencias anteriores y las implementadas en su primer año de trabajo en el centro.

Otro aspecto a considerar, en el marco de sus políticas TIC, es el relativo a la **distribución** de los artefactos tecnológicos en los distintos espacios de las dos sedes. Como ya hemos dicho, son numerosos y combinan últimos avances tecnológicos con medios casi obsoletos, aunque operativos para determinados fines. Para ello nos fijamos en las palabras de un miembro del equipo directivo:

Podríem dir que totes les aules tenen el suficient material de TIC per poder integrar l'aula d'informàtica dins de l'aula. Això sí que era una proposta més d'equip directiu (...). Tenim que tindre en totes les aules suficient dotació, per poder utilitzar-la qualsevol moment, no només quan estiga lliure l'aula d'informàtica (PE\_CP\_EED, I.233-234).

Planteamiento que contradice la organización tradicional de concentrar los ordenadores en base a aulas de informática, y que aplican la inmensa mayoría de los centros escolares, tanto públicos como concertados. Pero que, aunque parezca innovador, ya hace mucho tiempo que algunos elevaron sus voces hacia el mismo, como Bautista (1994), cuando señalaba que los medios... al aula; ante la idea de una organización de los centros en base a acumular recursos era mucho mejor “distribuir todos los equipos y materiales existentes en un colegio entre todos los profesores del mismo, según sus preferencias e intereses” (p. 99).

En cuanto a **formación**, pretenden seguir formándose en metodologías innovadoras, pero también sobre la participación de las familias e integración de la escuela en el entorno. Como ejemplo, señalan en su segundo proyecto de dirección, el aprendizaje servicio, formación y dinamización de voluntarios, convivencia y habilidades sociales, y educación emocional. Que demuestra, otra vez, el papel secundario o más bien complementario de la formación en TIC. Al

respecto, el coordinador no la consideraba como necesaria, indicando que es una tarea de responsabilidad propia sin especial dificultad: “yo creo que todos los maestros tenemos la capacidad suficiente como para formarnos de forma autodidacta sin ningún problema” (PE\_ECP\_MECTIC, I.526-528). Y sobre la necesidad de formación específica: “No, porque realmente creo que si tienes la inquietud lo puedes aprender sin ningún problema” (PE\_ECP\_MECTIC, I.522-523).

El CRA es un centro que propugna la integración en el entorno y practica la **visibilidad** ante la comunidad a través de su plataforma, su participación en eventos formativos y de intercambio de experiencias (en convocatorias de Novadors, CEFIRE...), también ha participado en el programa Erasmus+, en la modalidad KA101 Mobilitat per a l'Aprenentatge en los dos últimos cursos con la pretensión de crecer y mejorar su modelo educativo; y practica la apertura de sus instalaciones hacia otras instituciones (SEPIE) o agentes educativos (familias, profesorado...), no solo autonómicos sino también nacionales o de países extranjeros. Tal y como se puede observar en la siguiente ilustración:



*Figura 5: Visita del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) y del CEFIRE de Valencia<sup>4</sup>*

Tiene relación constante e intensa con las concejalías de educación de ambos ayuntamientos y con otras instancias, tales como son los centros de formación del profesorado de Valencia y Sagunt (CEFIRE), universidades (UJI a través del Grupo de Investigación MEICRI; UV a través del Grupo de Investigación CRIE, entre otras), ... lo que concuerda con su ideario de centro abierto a la comunidad pero que determina que posean un constante y, tal vez, elevado número de visitas al CRA.

Sobre el AMPA, dispone de espacio propio en la web del CRA, las relaciones han sido fluidas desde el inicio del primer mandato y se ha implicado

---

<sup>4</sup> Ilustración tomada de <https://www.levante-emv.com/morvedre/2019/12/13/cra-benavites-quart-despierta-interes/1955559.html>

en el colegio, prueba de ello es el trabajo conjunto en la gestión del Banco de Libros, tal y como señala la presidenta:

(...) Y como nos gusta ir todos a una, porque nos gusta ir todos a una y todo claro y todo bien hablado, este curso dijimos, pues vamos a unificar y así también le resta trabajo al profe y lo intentamos llevar nosotros. (PE\_CP\_EF\_79-81).

Y considera que el profesorado está realizando una gran tarea en el centro, incluso superior a sus fuerzas:

(...) yo a este profesorado lo he visto el mes de julio, todo el mes de julio estar trabajando aquí. A las tres de la tarde aún estaban aquí. Entonces que a mí me digan que no hacen nada. Tela marinera, eh. (PE\_CP\_EF\_314-316).

Aunque reconoce que no todas las familias del centro tienen el mismo grado de implicación:

Siempre hemos intentado y siempre vamos a intentar ser una piña con el cole, porque nosotros somos una representación de los papás, porque realmente el AMPA somos todos los papás del cole, todos. Lo que pasa que unos pocos somos los que estamos representando... (PE\_CP\_EF\_339-342).

Para finalizar, y a modo de introducción del siguiente apartado, eje central de nuestro trabajo, sobre las estrategias didácticas digitales apuntamos que combinan en las aulas diversos métodos o técnicas para el aprendizaje del alumnado: ABP, ApS, proyectos, grupos interactivos, comunidades de aprendizaje, aula invertida, gamificación... donde la tecnología, aplicaciones o dispositivos, es una herramienta de trabajo más, comparable con un compás o una regla, y utilizable en las distintas actividades según disponga profesorado y también el alumnado, desde la autonomía en el aprendizaje que impulsan. Contundentes son las palabras del coordinador TIC sobre el trabajo en el CRA: "Aquí lo que más gastamos es el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje basado en el trabajo por proyectos. Esas tres cosas yo creo que es lo que más definiría..." (PE\_CP\_CTIC, I.539-541).

### 3. IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS PARA EL ACCESO Y USO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES EN SOPORTE DIGITAL

Este apartado lo dedicaremos a reconstruir el relato sobre cómo se accede y usan los materiales digitales en el centro escolar que nos ocupa. A efectos de alcanzar nuestro propósito, adoptaremos la estrategia narrativa de lanzar algunas preguntas sobre la cuestión central de nuestro estudio. Necesariamente las preguntas han de girar en torno a las disposiciones organizativas adoptadas para trabajar los contenidos escolares con los nuevos medios disponibles. Estas preguntas, a su vez, nos deben ayudar a interpretar los datos y la información recabada en el centro estudiado y comprender en qué medida la presencia de los materiales didácticos en formato digital redefinen la disposición organizativa del mismo.

A partir de este planteamiento inicial, mantenemos que la primera gran cuestión a formular se debe interesar por la función normativa ejercida a través de los diferentes documentos de centro. Una segunda focaliza nuestra atención sobre los dispositivos organizativos activados en el centro para acompañar la adquisición y uso de los medios tecnológicos. Como es lógico, otra cuestión debe interesarse por el grado de implicación de los distintos agentes que constituyen la comunidad escolar, dado que los materiales no afectan únicamente a docentes y discentes. En cuarto y último lugar, nos preguntamos por las principales dificultades surgidas en el proceso de implementación de los nuevos dispositivos, así como de la necesaria adecuación de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Cada uno de estos interrogantes será abordado, de forma abreviada y exclusiva, en los epígrafes que siguen. Dejamos el último para exponer algunas consideraciones a modo de conclusión y, sobre todo, señalar aquellos aspectos que por su relevancia consideramos deben seguir indagándose.

#### 3.1. Orientaciones formuladas en los documentos de centro

Tal como hemos anticipado, la primera cuestión se interesa por la función reguladora ejercida desde los distintos documentos que ordenan la vida en el centro escolar. Y sobre este particular, lo primero a resaltar, es que el equipo directivo tiene activos y actualizados los documentos más importantes como son el PEC, el RRI, el Plan de Convivencia o el de Transición. Los cuales, a su vez, se desarrollan y matizan a través de otros escritos a los que se accede, en la mayoría de los casos, a partir de la web del centro. De modo que, en cuanto a la transparencia, no se les puede exigir mucho más de lo que ya hacen y que es preciso reconocer. No obstante, y a pesar de disponer de tantos documentos, no tienen propiamente un “proyecto TIC” como tienen otros muchos centros, según

algunos miembros del claustro les es suficiente el interés y el gusto de trabajar con los medios digitales. Ahora bien, siempre conforme a los propósitos del PEC.

La primera referencia que hacemos, por considerarla obligada, es al documento propuesto y firmado por la dirección del centro bajo el título: Metodología del CRA Benavites Quart de Les Valls. Documento en el cual se expone con claridad meridiana los principios que han de inspirar la actuación metodológica en el centro. Ya en el primer párrafo se afirma, dirigiéndose especialmente al profesorado que, en el acceso a los contenidos curriculares, el libro de texto dejará de ser el “elemento individual y único en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. De esta manera se establece con toda claridad el principio que ha de orientar la metodología de trabajo en el aula por parte del profesorado del centro.

La propuesta precedente que podría considerarse como parte del estilo de enseñanza del centro, es algo que en términos muy parecidos se mantiene en el proyecto de dirección y en el planteamiento que proponen respecto al controvertido asunto de los deberes escolares. En ningún caso estos han de entenderse como tarea individual, de repetición y para realizar durante el tiempo extraescolar. Tiempo que, por lo demás, se recomienda dedicar al descanso y a actividades de relajación y lúdicas, pero que no siempre han de ser de mero entretenimiento.

Por lo que se refiere a nuestro objeto de estudio, podemos mantener que, desde el marco normativo, reiterado en el documento de la dirección, el principio a seguir es muy preciso: se hace una apuesta decidida por los materiales alternativos a los libros de texto, entre los que se encuentran los presentados en soporte digital. Lo cual no es óbice para que, en alguna de las actividades observadas, se apoyen de manera coyuntural en el libro de texto, ya sea como referente de consulta o para ver modelos de diseño de tareas e incluso de evaluación. La coordinadora del tercer ciclo nos decía en la entrevista:

Hoy los nanos ya saben que además de Internet, Google o la Wikipedia como fuentes de información, (...) están los libros de texto y una enciclopedia donde también pueden investigar y curiosear para sus trabajos. (PE\_CP\_EC, I, 70-72).

Por otra parte, en el plan de transición se alude a que en el tercer ciclo de primaria se dé prioridad a la coordinación con las formas de trabajar en la secundaria, para que los estudiantes no se encuentren con mayores dificultades cuando se incorporen a ella. Observación que hacemos por lo que tiene de indicativo del modo de trabajar de forma coordinada, ya sea entre los miembros del claustro o con instancias externas.

### 3.2. Disposición organizativa de centro y aula para la incorporación de nuevos medios

Al final del Reglamento de Régimen Interno (RRI), fuera de su articulado, bajo el epígrafe de: Funcionament d'altres organismes del centre, se alude exclusivamente y de modo minucioso a la reglamentación del banco de libros. Se habla además de las funciones y composición de la Comisión Mixta del Banco de Libros que asume la gestión en el centro de dicho banco. Banco al que pertenecen, según se establecen, todos los materiales de uso en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Ello supone que en el banco están no solo los libros de texto sino también los libros de lectura, los de consulta, las colecciones disponibles, así como las tabletas y las licencias de acceso a los contenidos digitales. En la comisión mixta que lo gestiona participan los miembros de la comunidad escolar, particularmente los padres y madres, cuya implicación libera de determinadas tareas burocráticas al profesorado, tal como nos manifestó la presidenta del AMPA (PE\_CP\_EF).

En el documento antes citado y titulado: Metodología del CRA Benavites Quart de Les Valls se propone, respecto al Banco de libros, invertir los fondos recaudados para dotar de libros al centro en la “adquisición de tabletas digitales, libros, cuadernos y material manipulativo para el uso de los estudiantes”. Mediante este procedimiento de gestión, el centro puede contar con abundante material como pudimos comprobar en las numerosas visitas a los distintos aularios del centro. Por otra parte, el modo de gestión adoptado les permite agilizar procedimientos como, por ejemplo, la sustitución de las PDI que tienen en las aulas por pantallas de Smart TV cuya funcionalidad es considerablemente superior al dispositivo precedente. Razón semejante a la que algunos años antes les llevó a sustituir las tabletas de la marca BQ por los iPads, tal como nos expuso el coordinador TIC. Y esto dicho solo como ejemplo de un modo particular de concebir y gestionar la instancia organizativa del Banco de libros.

Esta flexibilidad en el plano organizativo respecto al funcionamiento general del centro, tiene su correlato en las aulas. Es muy significativo que la mayoría de los estudiantes entrevistados reconozcan la variedad de modalidades metodológicas adoptadas en las clases. Así nos comentan que la “lectura la trabajan en parejas”, los “proyectos de ciencias los hacen entre tres o cuatro”, pero estos grupos no son los mismos cuando “estudiamos valores”, incluso hay proyectos en los que “nos juntamos los de quinto y sexto”. En definitiva, el planteamiento pedagógico del centro lo resume así una alumna de sexto: “En este col·le el que més vol és treballar en equip, *vamos*” (PE\_CP\_EA6, l.321). Por otra parte, hay un consenso bastante alto entre los estudiantes entrevistados, respecto a que para aprender prefieren “Google, iPad, YouTube y el ordenador.... Pues el libro no lo usamos casi nunca, solo si no encontramos

algo concreto en Google” (PE\_CP\_EA6, I. 80-81). Aluden con frecuencia a estos nuevos medios, ya que son mucho más rápidos para buscar una información o un dato, y porque en ellos además se puede encontrar casi todo lo que se busque.

Respecto a la mencionada instancia de apoyo didáctico como es el Banco de libros, una primera cuestión a resaltar es que la convierten en algo equivalente a la biblioteca de centro, lo conciben como el depósito funcional del conjunto de material bibliográfico, ya sea en soporte papel o en digital. A este respecto cabe recordar que el Banco de libros del CRA surge como superación del que hace referencia el programa XarxaLlibres, en el que tanto la Administración educativa como la local aportaban recursos económicos para la adquisición de libros de texto y materiales curriculares. En este caso, se supone, que lo adquirido con esos recursos, sean o no libros, van al fondo del denominado Banco de libros.

Según la presidenta del AMPA, el Banco de libros es común para los dos aularios. En la entrevista, tras pensarlo un poco, exclama: “¡Sí, claro, porque somos un centro!”. Poco después, con tono algo dubitativo, admitía que los dos ayuntamientos deberían aportar la parte económica que les corresponde, si bien introducía una matización: “Bueno, el de Quart yo sé que sí contribuye con lo que le corresponde. El de Benavites no tengo ni idea” (PE\_CP\_EF, 147-148). De lo que sí está muy segura es de que el acceso a los recursos del banco “están disponibles por igual para todos los miembros de la comunidad escolar”. Extremo que han ratificado sin matices los alumnos de quinto y sexto tanto en las entrevistas como en las sesiones observadas.

### 3.3. Implicación de los agentes de la comunidad escolar

El jefe de estudios nos decía en uno de los aularios que para ellos era más fácil trabajar del modo que lo estaban haciendo “compartiendo responsabilidades”. Enfatizaba que el equipo de dirección se preocupaba mucho por trabajar con el claustro, para que esté unido y colabore con las propuestas de mejora. Hay un compromiso de todos para trabajar por un centro convertido en comunidad de aprendizaje, por un modelo de enseñanza inclusivo, participativo y democrático, al cual se incorporan los medios tecnológicos que se van adquiriendo. De manera que estos no dejan de ser “un element més integrador i inclusiu que facilita als xiquets a aprendre perquè cada xiquet ha d’aprendre dins de les seues capacitats, dins de les seues necessitats” (PE\_CP\_EED, I.65-77). Planteamiento que comparten y al que contribuyen todos los miembros de la comunidad educativa, por eso las alumnas y alumnos tienen las puertas abiertas de los armarios de los iPads, de las aplicaciones y de todo el material didáctico, pues se fomenta una relación basada en “la confianza”.

Cabe destacar que, tanto en el PEC como en el proyecto de dirección, así como en otros documentos, la idea en torno a la que giran todos ellos es siempre muy parecida, en cuanto a la metodología y a la organización sobre la base de los principios: participación, colaboración e implicación en la tarea común. De hecho, la presidenta del AMPA no dudaba en reconocer que estos principios son uno de los atractivos más reconocidos por la mayoría de las familias que se sienten implicadas en las tareas escolares. Respecto a uno de los proyectos de innovación del centro: El aula del futuro, al que se refirió la presidenta del AMPA en varios momentos de la entrevista, nos hizo la siguiente observación:

(...) ese es un proyecto en el que las familias están al tanto de todo en el grupo del Telegram, es decir, ellos... También se hizo que estuvo muy *guay*, porque ahora somos como Els somnis, si lo puedes soñar lo puede hacer. (PE\_CP\_EF, 249-251).

Tal como ya se ha señalado, ponen mucho empeño en que la relación entre los distintos agentes del centro descansa sobre la confianza y la colaboración. Uno de los profesores de sexto entrevistado en el trabajo de campo, nos hace el siguiente comentario: “Tenim, encara que no es puga, tenim el *WhatsApp* de classe, on estan totes les famílies, gestionat per un pare, en este cas, un dels meus. I estem tots ahí”. (PE\_CP\_ET6, l. 121-122). Se desprende de estas palabras la manera en la cual se implica a los agentes escolares en diferentes tareas, aunque, en ocasiones, como el caso recogido aquí, rozan o traspasan los límites que regulan su actividad. Aunque tal vez esta sensación de estar al límite de lo establecido es lo que les sirve de estímulo para seguir avanzando. Este uso de redes sociales para gestionar la comunicación familia-escuela es un aspecto a considerar, no solo por la no permisividad por parte de Conselleria, sino también por las consecuencias que puede desencadenar; las cuales, como evidencian Martínez, Cascales-Martínez y Gomariz-Vicente (2017, p.254) “serán tanto positivas como negativas dependiendo del enfoque dado a su uso y de la regulación que exista con respecto a los contenidos publicados”.

Desde luego que la implicación y colaboración se hace extensiva a agentes muy diferentes, tal como nos dice el coordinador del tercer ciclo. Por ejemplo, en relación con la seguridad y los riesgos asociados al uso de las redes sociales e Internet, además del trabajo que pueda hacer el profesorado del centro, se cuenta con antiguos alumnos y agentes de los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado. Extremo que se observa en el siguiente comentario:

Hemos hecho charlas con la Guardia Civil, han venido encantados y evidentemente que la profesionalidad que marcan está muy bien, no hay

queja de nadie. Pero quizá marcan demasiado el miedo. (...). Y los alumnos que vienen de la ESO te lo trasladan de manera más directa, diciendo esto te puede pasar, lo que tienes que hacer es esto para no caer en eso otro. Pero no transmiten ese miedo. (PE\_CP\_EC3C, I.186-192).

Como es lógico, en un proyecto de estas características no todos los agentes prestan su colaboración en el grado que deberían o podrían hacerlo. Extremo que se confirma con el comentario que nos hacían tanto desde el AMPA como algunos docentes: los dos ayuntamientos, por unos u otros motivos, mantienen una relación muy diferente con el equipo directivo del centro que comparten con aularios en dos municipios vecinos. Y para el avance de un proyecto de esta envergadura es fundamental la implicación de los ayuntamientos, tal como ya hemos señalado.

Por otro lado, aunque de modo muy sutil, se nos ha hecho ver que hay cierta reticencia por parte de un sector de padres y madres, especialmente en los últimos cursos de primaria. Consideran que con tanta “cacharrería” en las aulas se distrae demasiado al alumnado y, por consiguiente, tendrán problemas con algunos aprendizajes y en particular al incorporarse a la secundaria. De hecho, una alumna de quinto nos dice: “Algunos padres de mis amigos que no vienen a este colegio me dicen que con tanto *iPad* se nos va a olvidar leer y escribir... Pero yo no lo creo porque mezclamos un poco de todo, y consultamos libros...” (PE\_CP\_EA5, I.141-143).

Circunstancia que, al menos con las primeras promociones, no se ha dado en absoluto, según los datos manejados por la dirección. Sus evidencias les confirman que estas chicas y chicos se incorporan al ritmo de trabajo del instituto de forma muy semejante al resto de compañeros y compañeras. Por ello, según nos manifestó la presidenta del AMPA y un miembro del equipo directivo, esto les ha hecho recapacitar a esas familias volviéndose más colaborativas, mientras que algunas otras han preferido cambiar a sus hijas o hijos de centro.

También la dirección del centro adopta decisiones en función de los acontecimientos que se suceden en el día a día. En relación con la compleja transición de primaria a secundaria, están poniendo en marcha la colaboración de antiguos alumnos del centro que ahora están ya en secundaria para que les expliquen a los de quinto y sexto qué es y cómo se trabaja en el instituto. El coordinador de tercer ciclo nos expresaba la siguiente valoración:

La verdad es que la experiencia funciona muy bien, porque el lenguaje que utiliza un alumno es mucho más próximo y familiar para nuestros alumnos que el que podamos utilizar nosotros o la orientadora que viene

aquí... En el CRA del Moro lo están haciendo y les va muy bien. (PE\_CP\_EC3C, I.179-181).

En definitiva, el modelo de trabajo pedagógico en el centro que nos ocupa, solo es posible si cuenta con la complicidad y apoyo de la comunidad escolar, aunque no suscite unanimidad. Este es un fenómeno que consideraríamos como condición necesaria para poder implementar modalidades de trabajo alternativo a los sistemas clásicos. Y lo que también parece claro es que se requiere de un estilo de dirección muy dialogante y negociador para alcanzar el aludido clima de trabajo en el centro.

### 3.4. Dificultades en la implementación

Tal como reconocen desde la misma Administración educativa, no tienen en concreto un *Plan TIC*, como tampoco lo tiene propiamente el centro estudiado. Un miembro del equipo directivo insistía en que, dado su modelo de trabajo, tener un plan preconcebido les podía limitar el día a día de las aulas. Prefieren que todas y todos se impliquen y vayan experimentando actividades novedosas para luego recogerlas en sus programaciones si merecen la pena. Dicho con sus palabras: “Les propostes interessants tant de TIC, com de metodologies, com qualsevol tipus de proposta, el que fem després en juny-juliol és incloure-les dins del nostre projecte educatiu” (PE\_CP\_EED, I.210-211).

Una dificultad sobre la que se insiste, más en unos colectivos que en otros, aunque especialmente desde las instancias de coordinación en los centros y en la misma Administración educativa, apunta directamente a la falta de formación del profesorado. Carencia que detectan tanto en la fase de formación inicial del Magisterio como la continua a cargo principalmente de los CEFIREs. Consideran que semejante déficit es el que les lleva a percibir bastante lejana la llamada “competencia digital docente” y, más relevante aún, les dificulta la comprensión y planteamiento de prácticas mucho más acordes con la naturaleza tecnológica de los nuevos materiales. En definitiva, es muy complicado conseguir que “no piensen más en el libro de texto como el medio de enseñanza”, según manifestaba un miembro del equipo directivo.

Para el coordinador TIC del centro el mayor problema, según su valoración, es que “aproximadamente el 30% de las familias no cuentan en sus casas con el mínimo equipamiento y solo en la escuela van a encontrar y aprender a manejar estas tecnologías” (PE\_CP\_CTIC, I.494-501). Ciertamente que así la escuela puede cumplir con uno de sus objetivos: el de contribuir a la redistribución de las oportunidades de acceso a los medios y a la cultura. Pero al mismo tiempo es un lastre que dificulta de modo especial el ritmo de trabajo y progresión, pues, aunque no falte la voluntad sí se carece de la formación

pertinente para extraer el máximo partido a los nuevos materiales, como de algún modo han puesto de manifiesto los coordinadores.

Dadas las características del centro, su localización y configuración, es bastante probable encontrar algunas dificultades e incluso lagunas en el proceso de implantación de las tecnologías. El hecho de disponer de dos aularios en poblaciones distintas y, como ya se ha señalado, cada uno de ellos pertenece a distinto ayuntamiento con planteamientos hacia la educación nada coincidentes. Lo cual, sin duda, genera no pocos problemas en la gestión del día a día que afecta al banco de libros, a la conectividad de cada aulario e incluso al equipamiento tecnológico, además del estado de conservación de los edificios como se ha expuesto en el primer epígrafe.

La diferencia de criterio se observa igualmente en ámbitos vinculados al modo de enseñar y aprender, así como en relación con los materiales de apoyo. En este sentido desde la coordinadora de quinto y sexto se formulaba la queja respecto a la falta de comprensión hacia el trabajo que hace el profesorado, por ejemplo, para que las familias solo paguen una cuota, aunque a final de curso los libros se quedan en el banco. En particular observa: “Hay familias bastante críticas, pues hay gente que no entiende la forma de trabajo que llevamos. A algunos les gustaría que limitáramos más el uso del iPad y más el libro de siempre” (PE\_CP\_EC3C, I.262-267).

Como ya se ha mencionado, no toda la comunidad escolar está de acuerdo con el modelo educativo implantado en el centro, como tampoco lo está la Administración educativa o los ayuntamientos. Y esto es un lastre en la medida que no permite avanzar con la velocidad que el equipo directivo e incluso algunos miembros del claustro y de las familias preferirían. Pues al tiempo que les llegan solicitudes de plazas para su centro, detalle que estaría avalando el planteamiento de su trabajo, tampoco se les oculta y así nos lo manifestaron, que hay familias que prefieren llevar a sus hijas e hijos a cursar 5º y 6º de Primaria en centros más convencionales. Principalmente, por temor a que en la transición a Secundaria puedan fracasar, pese a que la experiencia les demuestra que tal no es el caso, pero sí genera miedos y actitudes poco colaborativas con el proyecto global en desarrollo desde hace unos años.

Como ya se ha dicho, el centro que nos ocupa tiene aularios en dos ayuntamientos diferentes que, además, en los últimos años los rigen partidos de distinto signo político. Lo cual, como nos señaló el director en varias ocasiones, añade una enorme complejidad en la gestión, sobre todo cuando no se quieren establecer diferencias entre los aularios en cuestiones como el comedor, disponibilidad de espacios o ayudas a las niñas y niños con independencia de su lugar de empadronamiento o procedencia. En palabras de la presidenta del AMPA en cuanto al apoyo a las familias más necesitadas: “El Ayuntamiento claro que contribuye, aunque el único apoyo que da es económico (...) y es cierto,

hasta donde yo sé, un ayuntamiento colabora bastante más que el otro”. (PE\_CP\_EF, 512-515).

### 3.5. Consideraciones finales

A partir de las evidencias obtenidas en el trabajo de campo, parece que el docente pueda hacer lo que estime más conveniente si cierra la puerta de su aula. Incluso en este caso el mandato de los órganos de gobierno del centro, los acuerdos asumidos en las diferentes instancias y la capacidad de coordinar y animar del equipo directivo, intervienen decisivamente para que las puertas de las aulas nunca se cierren del todo.

Respecto al acceso y uso de los materiales digitales el equipo directivo del centro estudiado, nos decía que a “cada compañero o compañera que llega al centro, le asignamos un miembro del claustro como “guía” para que nadie pueda decir no sé dónde está esto o cómo hacer un gráfico con la temperatura de la clase” (PE\_CP\_EED, 965-970). Lo cual pone de manifiesto el valor estratégico que tiene la coordinación para poder ejecutar un proyecto tan ambicioso como el asumido por la comunidad escolar que nos ocupa.

Pese a que el centro objeto de estudio está constituido por dos aularios, es llamativo que en contadísimas ocasiones hayan aludido a uno u otro por separado tanto el profesorado, AMPA o equipo directivo, siempre se refieren al conjunto. Por lo general, cuando las referencias eran individuales venían motivadas por algún agente externo, como es el caso de las alusiones a los respectivos ayuntamientos, pues como ya se ha dicho están regentados por distintos partidos políticos y, por tanto, con sensibilidades diferentes hacia la educación y la implicación del centro con el entorno.

Una cuestión sobre la que merece la pena llamar la atención es que una buena parte de la comunidad escolar, parece compartir el principio de que lo fundamental es facilitar el aprendizaje a su alumnado, los medios devienen en algo secundario. De un modo u otro lo pedagógico está siempre por encima de lo propiamente tecnológico en cuanto instrumento.

Es evidente que la disposición organizativa más tradicional de los centros escolares, no cuenta con excesiva presencia en el caso que nos ocupa. La apuesta por un modo diferente de trabajar, apoyándose al tiempo en los medios que proporcionan las tecnologías, le confieren a la organización un nuevo perfil. Desde luego mucho menos rígido y más facilitador de todas aquellas innovaciones pedagógicas propuestas por el profesorado y comprometidas con las diferencias socioeconómicas del entorno. Pues solo este compromiso puede explicar el no contemplar la jornada intensiva, como en más de una ocasión nos manifestó el equipo directivo.

Parafraseando a un conocido filósofo (Bauman, 2008), también se puede hablar de una “didáctica líquida”, en la que lo tangible ya no parece contar con el aprecio de los estudiantes más jóvenes. No solo no se interesan por los libros, sea en papel o en digital, es que tampoco parecen estar a favor de lo que venimos calificando como materiales didácticos digitales. Los estudiantes entrevistados van directamente a las aplicaciones que les permiten interactuar para construir y reconstruir sus propios contenidos, sean en forma de un vídeo, de un proyecto, de una composición musical o de texto, etc. Diríamos que están plenamente incorporados en la lógica de lo fluido, del magma que avanza sin reparar en las barreras (los objetos materiales) que surgen a su paso.

#### 4. IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE AULA CON TIC Y RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES

##### 4.1. Grupo de 5º Curso de Educación Primaria

El grupo de 5º curso no es muy numeroso, está compuesto por 12 niños y 5 niñas, lo que suma un total de 17 estudiantes que, al ser mayoritariamente chicos, conforman una clase bastante movida y habladora, aunque con las herramientas organizativas y didácticas empleadas por la tutora de aula son capaces de mantener un clima de aula estable y adecuado para el trabajo y el aprendizaje.

Se trata de un grupo-clase en el que el alumnado se respeta mucho; han sido compañeros, la mayoría desde la etapa de Educación Infantil, a excepción de algunas incorporaciones, por lo que se tratan bien y también respetan al docente. No obstante, en algunas ocasiones se llevan a cabo dinámicas para reforzar estos valores además de trabajar la autoestima y el sentimiento de pertenencia al grupo.

La diversidad del aula es amplia, cuentan con un alumno con diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo, un alumno con problemas emocionales, varios alumnos con Dificultades de Aprendizaje, y alguno con indicios de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

El alumnado está dispuesto, la mayor parte del tiempo, en cuatro mesas grandes (grupales) de 4 y 5 alumnos y alumnas en cada una de ellas. Solo cuentan con esas cuatro grandes mesas, que no están formadas por mesas individuales, lo que dificulta un poco redistribuir el aula; aun así, la organización es flexible y cambiante ya que, en función de las tareas y las estrategias didácticas que se llevan a cabo, el alumnado se coloca de una u otra forma, aunque en ocasiones utilicen otros espacios. Como ejemplo, para la lectura entre iguales se sientan por parejas, en otras actividades más dinámicas trabajan en

gran grupo, en algunos proyectos se distribuyen en grupos distintos a los previamente establecidos, y también hay momentos en los que la organización es individual.

La clase está formada, además de por estas grandes mesas, por un sofá artesanal creado con palets y cojines (que utilizan a veces como un elemento más del mobiliario escolar), por la mesa del profesor (en la que nunca se coloca la tutora, pero sí algunos alumnos cuando lo necesitan), por una pequeña mesa para el ordenador de la profesora, un espacio para sentarse en el suelo cuando hacen trabajos más grandes o en gran grupo, la pizarra de Velleda, la mesa de los iPads, una mesa larga al final de la clase donde están situados los ordenadores de sobremesa y los portátiles (tal y como puede observarse en la Figura 6).

Pese a tratarse de una de las aulas del propio edificio (es decir, no es uno de los barracones), la clase no es muy grande, por lo que en ocasiones se utilizan otros espacios para desarrollar las actividades, como son la mesa del pasillo o la rampa que da acceso al aulario desde el patio (recurren a ellas, en ocasiones, para los proyectos grupales y a la segunda, únicamente si el clima acompaña).

Por su parte, las paredes están repletas de pósteres y murales, que lejos de ser un material decorativo estático, aportan información sobre la dinámica del aula, las normas, la distribución de los grupos, las tareas de la semana, el horario (también en pictogramas adaptado al alumno con TEA) o los pasos a seguir en la realización del proyecto de la semana, entre otros.

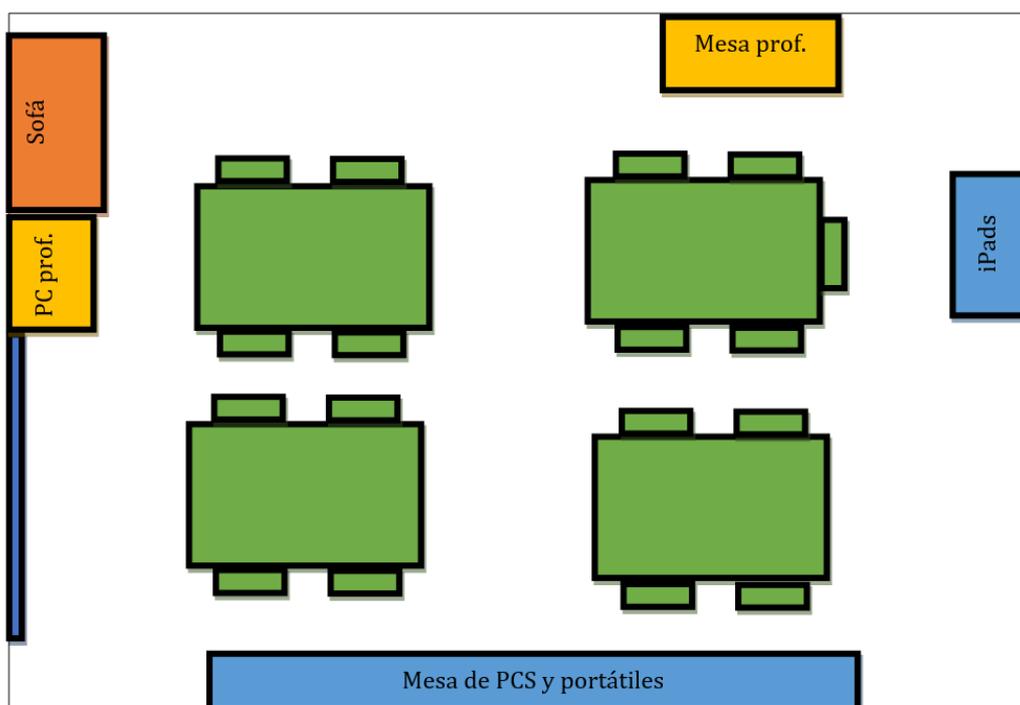


Figura 6. Plano de la disposición del aula de 5º de primaria

En cuanto a los dispositivos con los que cuentan, como ya se ha mencionado, tienen iPads (dos por grupo, es decir, ocho en total), seis ordenadores de sobremesa, dos portátiles por grupo y alguna *tablet* un tanto obsoleta, además del ordenador de la profesora y del proyector. Al finalizar la jornada se apagan todos los dispositivos y los iPads se dejan cargando en la estantería correspondiente, y así, cada mañana cuando vuelven a emplearlos están de nuevo preparados, si alguno ha olvidado cargarlo el día siguiente no puede usarlo ya que la zona de carga no está cerca de sus mesas.

Todos estos recursos los emplean la mayor parte del tiempo para la realización de tareas diversas, combinándose, según las necesidades o preferencias del alumnado y del profesorado, con las distintas estrategias didácticas. En general se emplean para la búsqueda de información o para la realización de tareas concretas (escribir en Drive, evaluar en Classroom, ver un vídeo, etc.). En cuanto a las plataformas y aplicaciones que más se utilizan en el aula cabe destacar el Drive, (donde comparten la mayoría de la información y realizan los proyectos), el traductor de Google, la web del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española o YouTube (ya que en algunas ocasiones las tareas exigen la visualización de vídeos o ellos mismos buscan canciones y las ponen de fondo mientras trabajan). Para concretar más el desarrollo de estas tareas mostraremos dos casos.

Por una parte, en Ciencias Sociales trabajan por proyectos y en grupos de trabajo cooperativo. Los proyectos son decididos democráticamente y se diseña un guion de trabajo; se distribuyen las tareas y funciones de cada miembro y se emplea el iPad/portátil, según prefieran, tanto para la búsqueda de información como para la posterior redacción del producto final. Emplean Drive para compartir la información y *apps* variadas para la construcción de mapas mentales o esquemas.

Por otra parte, en la lectura por parejas que, aunque no se corresponda con ninguna típica asignatura, para ellos es una más en su horario, se disponen de dos en dos; previamente designados por la tutora con personas con nivel de lectura similar para evitar la frustración y favorecer un desarrollo cómodo de la actividad). Se les asigna un texto que deben leer y una serie de pautas a realizar antes, durante y después de la lectura. Cada día un componente ejerce la función de tutor y el otro de tutorado y llevan a cabo una serie de actividades de velocidad lectora, comprensión y expresión. En este caso, los recursos pueden parecer más tradicionales puesto que el texto se presenta en papel y pueden cumplimentar las tareas en una hoja de libreta, sin embargo, cada alumno libremente puede decidir si quiere o no emplear los dispositivos digitales, para hacer consultas, usar el diccionario o la enciclopedia, o para responder las preguntas, ya que pueden hacerlo en Word o en la libreta. Posteriormente,

después de un trabajo autónomo con el apoyo o guía, si lo necesitan, de la tutora, llevan a cabo una evaluación del compañero o compañera y también una autoevaluación en la *app* Classroom.

Además de las estrategias comentadas (el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos y la tutoría entre iguales), también utilizan otras como las que a continuación se detallan:

- El aprendizaje basado en juegos: se emplea en Matemáticas, principalmente, donde los estudiantes aprenden de forma divertida y estimulante, al crear y comprender el aprendizaje, mediante sencillos juegos digitales o manipulativos.
- La tutoría compartida: también se lleva a cabo debido a que la PT o el AL, en el horario determinado para que los niños que lo necesitan puedan disfrutar de estos apoyos, entran en el aula y se generan dos recursos docentes más al alcance de todo el alumnado.
- Los grupos multinivel: se realizan dos veces por semana, cuando el alumnado de tercero a sexto, en grupos mezclados, hacen actividades de distintas áreas del currículo que, respetando la individualidad de cada alumno y, partiendo de una evaluación inicial de sus capacidades y estilos de aprendizaje, ofrecen opciones ajustadas a distintos niveles de competencia entre las que el alumnado tiene la oportunidad de elegir, tal y como proponen Herrera y Guevara (2019).
- Por último, también se utilizan el trabajo por rincones/espacios y los talleres a nivel de centro.

En cuanto a los materiales, combinan lo tradicional con lo digital y en ocasiones también emplean elementos manipulativos e incluso herramientas rudimentarias. Es debido a que una de sus áreas favoritas es el huerto escolar donde, al menos una tarde a la semana, además de cuidarlo y cultivarlo, realizan proyectos de investigación diversos, como el que actualmente están llevando a cabo a través de una investigación sobre las composteras.

A lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, el papel del profesorado, de acuerdo con la perspectiva de la construcción social del aprendizaje (Mercer, 1997), es el de un guía que acompaña, orienta y forma. Y, aunque estas tres funciones parezcan sinónimas, cada una de ellas, según autores como Del Valle (2008), tiene características específicas; que conforman el todo.

Es por ello que, durante la mayor parte de las sesiones la docente deambula por el aula, como se muestra en la Figura 7, intentando no intervenir si no se le requiere. Aunque, en ocasiones, es capaz de percibir que la necesitan y espera a que ellos lo pidan, fomentando de este modo el trabajo autónomo, la resolución de problemas y la solicitud de ayuda cuando se necesita. La docente,



están llevando a cabo numerosas estrategias y prácticas inclusivas innovadoras que, acompañadas del uso de materiales didácticos distintos, tanto digitales como manipulativos, están logrando una adecuada flexibilización del proceso de enseñanza y aprendizaje accesible a todo el alumnado independientemente de sus capacidades y habilidades.

#### 4.2. Grupo de 6º Curso de Educación Primaria

El grupo de 6º curso de Educación Primaria está formado por un total de 15 alumnos, concretamente 8 niños y 7 niñas. Se trata de una clase bastante cohesionada, dado que la mayoría son compañeros desde Educación Infantil. Algunos alumnos se incorporaron a la clase en cursos posteriores, pero con un buen nivel de aceptación e integración por parte del grupo, por lo que el clima de aula suele ser agradable y amistoso. Normalmente se relacionan entre sí utilizando el valenciano, a excepción de cuando se comunican con una compañera con la que utilizan el castellano.

La tutoría de la clase corre a cargo del director del centro escolar, por lo que la dedicación horaria de la dirección causa la necesidad de contar con una docente cotutora para el aula. En cuanto a las actitudes, el alumnado habitualmente muestra una buena disposición hacia el trabajo y es respetuoso con el profesorado, si bien es cierto que no muestran el mismo grado con todo el profesorado, ya que el respeto hacia el tutor es máximo mientras que con los demás, incluida la cotutora, suelen mostrarse más habladores y dispersos.

El alumnado de 6º curso está dispuesto, en cuanto a mobiliario se refiere, en dos mesas grandes grupales. En una de ellas se sientan 7 alumnos, y en la otra mesa los 8 restantes. No obstante, no hay una disposición fija del aula en cuanto a agrupamientos se refiere, dado que en una misma sesión el alumnado puede decidir libremente cambiar varias veces de agrupamiento. Esto se debe a la metodología utilizada por el tutor que, apuesta por el trabajo autónomo del alumnado en base a un Plan de Trabajo Quincenal, creado desde una perspectiva constructivista del aprendizaje (Papert y Harel, 1991). En este sentido, el alumnado dispone del listado de tareas que debe realizar, pero rara vez se incluye algún otro tipo de indicación, por lo que puede decidir libremente si realizar el trabajo de forma individual, por parejas, en pequeño o gran grupo. El alumnado está acostumbrado a ir decidiendo y cambiando en cada momento la agrupación, e incluso a formar grupos de trabajo prácticamente de manera espontánea. Cabe destacar que, en base a nuestras observaciones, cuando se forman parejas suelen ser del mismo género, en cambio, cuando se forman grupos pequeños suelen ser mixtos.

Las dos mesas citadas son mesas grandes, mientras que el resto de mesas disponibles son: e la mesa del docente, que únicamente se utiliza para

depositar materiales, ya que el docente está en todo momento o bien sentado con el alumnado o bien supervisando el trabajo y moviéndose entre las mesas, o mesas para el trabajo con portátiles, a las cuales el alumnado puede acceder libremente cuando lo necesiten. Este aspecto puede condicionar en cierto modo la redistribución del alumnado, no obstante, como se trata de un grupo reducido, suelen mover las sillas para crear las agrupaciones sin inconveniente alguno.

Además de estos espacios para las mesas, el aula cuenta con un rincón de biblioteca formado por varias estanterías repletas de libros, así como un espacio para sentarse en el suelo. También hay un espacio con una mesa para cargar los iPads y una pizarra Velleda con un proyector. Distribución que puede observarse en la siguiente Figura 3. Las paredes están repletas de murales y trabajos del alumnado, así como de registros de trabajo y del plan en el que se muestran las tareas a desarrollar durante la quincena. Cabe resaltar que no se trata de mera decoración estética, sino que son materiales útiles para la gestión de la vida del aula, por lo que el alumnado suele levantarse de manera habitual para consultarlos, marcarlos, etc.

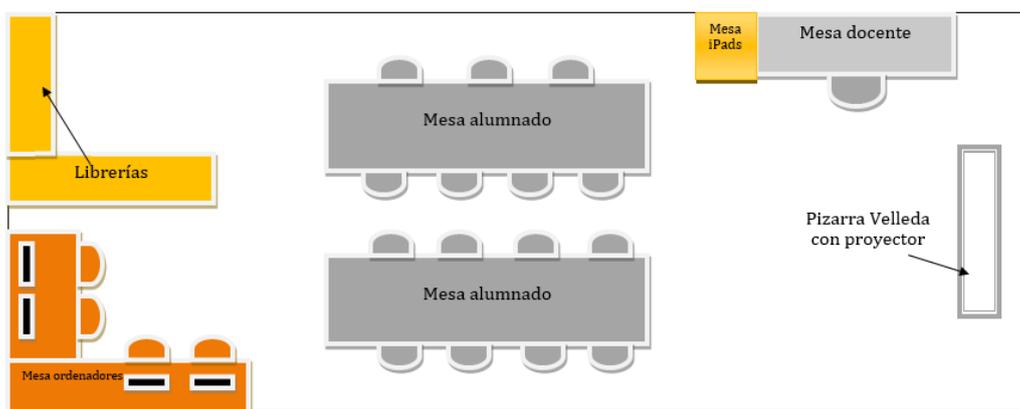


Figura 8. Plano de la disposición del aula de 6º de Educación Primaria

Al tratarse de un barracón prefabricado situado en el patio del centro no hay mucho espacio dentro del aula, por ello, muchas veces se utilizan otros espacios para desarrollar las actividades, especialmente la zona del patio o los bancos situados en el porche.

En cuanto a los dispositivos con los que cuentan, como ya se ha mencionado, la clase está dotada con un proyector en lugar de una Pizarra Digital Interactiva; el docente ha optado por utilizar un proyector sobre una pizarra Velleda, ya que considera que es más barato y prácticamente tiene la misma utilidad. Así como algunos ordenadores portátiles, aunque se usan como ordenadores de sobremesa, que los alumnos pueden utilizar libremente. Además, en la mesa del docente también hay un portátil Mac con conexión a la

impresora del despacho de dirección, que se utiliza cuando algún alumno o alumna necesita imprimir, tras contar con el permiso del docente. Puntualmente, utilizan también otros dispositivos y artefactos digitales como son un fondo de Chroma, robots y drones. Finalmente, tienen iPads, dos por pareja, siendo un total de ocho para la clase que, al finalizar la jornada se guardan en un armario de carga de batería ubicado en el despacho de dirección del centro; donde cada mañana dos alumnos acuden a recogerlos cuando los necesitan. Se trata de iPads de la clase, de forma que cada clase tiene los suyos y los identifica mediante un código de colores.

Todos estos dispositivos digitales pueden ser usados libremente por parte del alumnado cuando lo necesite. En este caso, los diversos usos van ligados a la aplicación de las estrategias didácticas por parte del docente. Pese a que no cuentan con libro de texto, el docente, como se ha dicho, prepara quincenalmente un plan de trabajo y los materiales didácticos necesarios para desarrollarlo. Estos materiales son tanto digitales como en papel. En relación a los materiales en papel se trata de fichas de actividades, lecturas, esquemas, imágenes, etc., sobre los contenidos a trabajar que el alumnado va utilizando y realizando o bien en el propio material o bien en su libreta personal. En cuanto a los materiales digitales, se trata de enlaces a vídeos, páginas web, noticias, etc., que el docente deposita en el blog de la clase, desde el cual todo el alumnado puede acceder a los recursos. Este último tipo de materiales se trabaja necesariamente con dispositivos digitales, y para realizar las tareas de los materiales de papel en muchas ocasiones el alumnado también hace uso puntual de los dispositivos, por ejemplo, para ampliar información, para utilizar el diccionario o el traductor, etc.

Por tanto, en cuanto a los materiales, se combina lo tradicional con lo digital y en ocasiones también se utilizan elementos manipulativos, especialmente juegos, e incluso elementos de aprendizaje vivencial conectados con su contexto rural, como es el caso del huerto escolar.

Cabe destacar que, en un mismo momento, en la clase puede haber alumnado utilizando dispositivos y otros no, ya que la organización del trabajo del plan es flexible y autónoma, de manera que cada alumno o alumna decide qué tarea trabajar en cada momento, lo que genera una enorme diversidad en el aula. Esta flexibilidad, ligada a la variedad de dispositivos presentes en la clase, tanto iPads como ordenadores, y a la tendencia al alumnado a trabajar en grupo, provoca que nunca sucedan conflictos de acceso a los dispositivos pese a que no se disponga de un dispositivo por alumno.

En definitiva, tanto los iPads como los ordenadores se utilizan principalmente para la búsqueda de información, para la realización de tareas concretas del plan de trabajo (por ejemplo, comentar una noticia, resumir un vídeo, etc.), y para el trabajo con diversas aplicaciones de creación de mapas

mentales y esquemas. En cuanto a las plataformas y aplicaciones que más se utilizan en el aula cabe destacar el blog de aula, ya que es el punto de acceso a gran parte de las tareas, el traductor de Google, la web del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española así como una aplicación de diccionario que tienen instalada en los iPads, la calculadora del iPad, YouTube, porque en muchas ocasiones las tareas exigen la visualización de vídeos, y algunas aplicaciones variadas de creación de contenido visual, sobre todo mapas mentales, esquemas e infografías.

Las estrategias didácticas empleadas por parte del docente parten de la visión constructivista, e incluso constructorista en muchas ocasiones, del aprendizaje. En cuanto a las principales estrategias aplicadas se ha podido observar sobre todo el Aprendizaje Basado en Proyectos o Problemas (ABP) ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre se organiza en torno al Proyecto de Trabajo Quincenal, que tiene un hilo conductor y consta de varias tareas que llevan a la consecución de un Producto Final. En ocasiones, estos proyectos cumplen con una finalidad de servicio, con lo cual constituyen Aprendizaje Servicio (ApS).

Además de estas dos estrategias vertebradoras, se han podido observar otras que se aplican en el marco de los proyectos, tales como la tutoría entre iguales, en aquellas ocasiones en las que el alumnado decide trabajar por parejas en una actividad denominada “dictat caminant”, que consiste en dictar un texto al compañero para posteriormente revisarlo, e invertir luego los roles; el trabajo grupal y compartido, ya que muchas tareas se realizan en grupo: los grupos multinivel, definidos con anterioridad; la tutoría compartida, ya que en muchas sesiones tanto el tutor como la cotutora se encuentran presentes en el aula, para poder ofrecer una mayor atención individualizada al alumnado; la clase invertida, y el aprendizaje basado en juegos, especialmente en el área de matemáticas, tanto en relación a aplicaciones digitales como a juegos manipulativos. Además, el docente también menciona que hacen uso del aprendizaje cooperativo, aunque no se ha podido observar la estructura típica de esta estrategia.

Durante las clases, el docente adopta un rol mixto de facilitador de contenidos: proporcionando atención individualizada, resolviendo dudas, aclarando conceptos y ofreciendo explicaciones puntuales; y de supervisor del trabajo del alumnado, especialmente en las últimas sesiones de la mañana cuando los alumnos ya están más dispersos y el docente debe animar su trabajo. Por ello, continuamente deambula por la clase pasando por los grupos, tal y como se observa en la Figura 4, y en ocasiones se detiene o incluso se sienta con alguno de ellos. El docente fomenta la actividad y autonomía del alumnado e intenta que resuelvan los problemas por ellos mismos o haciendo uso de la tutoría entre iguales, por lo que trata de no interferir salvo en aquellos casos que lo requieran.

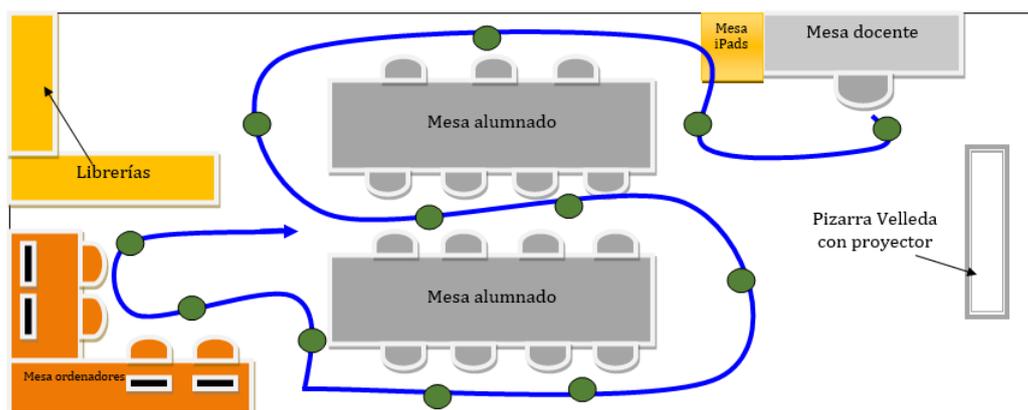


Figura 9. Deambulación del docente en el aula.

La combinación de distintas tipologías de materiales y la puesta en práctica de estrategias docentes activas permiten la personalización del proceso de aprendizaje y la adaptación a los distintos ritmos y características del alumnado (Coll, 2013). Ya que, si bien no se trata de una clase que cuente con mucho alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, únicamente un alumno, sí que se observa diversidad en el alumnado en cuanto a intereses, preferencias de trabajo, ritmos de aprendizaje, etc. Pero la metodología escogida por el docente permite atender correctamente a la diversidad y la realidad del aula, ya que el aprendizaje es individualizado (puesto que el alumnado tiene capacidad de decisión, elección y acción variada). En este punto cabe resaltar también el papel de la evaluación y la perspectiva mantenida por el docente, ya que también va en la misma línea que la metodología. Por ello, se apuesta por una evaluación continua y formativa, con carácter optimizador, de manera que en lugar de realizar un examen final se tiene en cuenta todo el proceso y las distintas tareas que componen el plan de trabajo. Además, también se ofrece un espacio para la autoevaluación del alumnado; de hecho, durante todo el proceso del plan de trabajo quincenal el alumnado va marcando el grado de consecución de cada una de las tareas. Y se proporciona información a las familias: al finalizar cada plan de trabajo el alumnado presenta sus tareas y su hoja de registro a su familia, para que la firmen y la devuelvan al tutor.

Finalmente, en cuanto a las estrategias para el fomento de la igualdad de género, el clima general en el aula es positivo. Como se ha comentado, los grupos que se forman siempre suelen ser mixtos, y el docente trata de incluir la perspectiva de género y de proporcionar un trato igualitario a todo el alumnado. Esto forma parte de la realidad del aula de manera transversal, ya que como el propio docente afirma va mucho más allá del mero trabajo o integración con tecnologías, es algo que debe hacerse día a día. En ocasiones se han observado actitudes o pensamientos machistas, especialmente por parte de las niñas, como prejuicios o tendencia a adoptar un papel más servicial, momentos en los cuales

el docente ha intervenido tratando de propiciar la reflexión y el pensamiento abierto.

En conclusión, puede decirse que las tecnologías y los materiales didácticos digitales están plenamente integrados en la vida del aula y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el alumnado los utiliza como herramientas de trabajo habituales, usándolos con comodidad y cotidianeidad. No obstante, no se trata de un uso forzado ni se busca que deban utilizarse de manera necesaria, sino que se combinan los materiales en papel con los digitales y los manipulativos, todo en función de las necesidades del alumnado y de los objetivos perseguidos por la actividad, para ofrecer, en definitiva, un proceso de enseñanza y aprendizaje rico y variado.

## 5. CONCLUSIONES

### 5.1. Fortalezas y debilidades del centro respecto a las estrategias organizativas y didácticas relacionadas con el acceso-uso de materiales digitales

- El centro realiza prácticas y estrategias variadas, así como diversos recursos que se adecúan a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, consiguiendo una individualización del aprendizaje a la vez que se atiende a la diversidad. Esto también redundará en una formación continua. No obstante, esta apertura y la continua implementación de proyectos provoca que, en ocasiones, no se realice una plasmación de los mismos a nivel documental. Por ejemplo, puede citarse el caso del Plan TIC, puesto que, pese a que las tecnologías tienen un papel importante en el centro y existen normas respecto a las mismas, no han quedado recogidas en ningún documento. Por último, convendría incluir la fecha de actualización en la documentación, para facilitar su seguimiento.

- Destaca la existencia de un Proyecto Educativo propio con señas de identidad muy marcadas, que confieren a toda la comunidad educativa una visión de centro y comunidad. Así como la importancia que se le concede en el centro a la innovación tecnológica y metodológica. Por este motivo, las estrategias organizativas y didácticas empleadas en el centro han despertado el interés de los pueblos cercanos y, con ello, favorecido la llegada de nuevos estudiantes que han incrementado las ratios. Sin embargo, esta “apertura” del currículo a nuevas metodologías y estrategias basadas en un proyecto rupturista e innovador ha supuesto, por el contrario, el abandono de alumnado de familias más conservadoras. Es problemático, cuanto menos, este aspecto debido, principalmente, a la tipología de centro, puesto que la creación de los CRA busca, entre otros, evitar el desarraigo del alumnado de su lugar de origen,

suprimiendo los desplazamientos de los alumnos al centro (Lacort-Navarro, 2014).

- El hecho de que la tecnología sea un elemento más, casi “invisible” (Gros, 2009), sobre el que el alumnado y profesorado libremente deciden si emplearlo o no, lo convierte en una herramienta verdaderamente útil (se usa cuando se necesita, no es ornamental). Por tanto, no las conciben como elementos aislados ni las tratan de manera entronizada. Si no que las incluyen en el proceso didáctico combinándolas con multitud de materiales, recursos y técnicas. De manera que, lo que guía el proceso, no son las tecnologías ni los artefactos, sino los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar.

- Propugnan y mantienen una amplia apertura al entorno y al contexto, lo que les beneficia al poder participar en distintos proyectos. Por ejemplo, el proyecto L. O. V. A, etc. Además, también destaca la colaboración que mantienen con distintas agencias e instituciones educativas. Especialmente, la vinculación y relación que el centro mantiene con la Universitat Jaume I de Castelló y con la Universitat de València. Así como con los CEFIRE y con el Instituto de Secundaria (de hecho, alumnos de Ciclos de Grados Formativos realizan allí sus prácticas), e incluso con asociaciones y redes como Novadors o la red de escuelas rurales. Aspectos que contribuyen a dinamizar el centro. No obstante, esto puede llegar a convertirse en un aspecto problemático ya que un exceso de visitas externas en las aulas altera el ambiente y conlleva pérdidas del tiempo lectivo al requerirse, a parte del período en el que la visita está presente, momentos de preparación y de vuelta a la calma tras ella. Por tanto, dado el tamaño y magnitud de la comunidad escolar del CRA, sería conveniente medir y distribuir, en la medida de lo posible, el número de visitas externas al centro.

- La libertad docente y el dinamismo que se respira en el centro promueven la innovación y el trabajo activo de sus profesionales. No obstante, en ocasiones provocan que una misma innovación o proyecto sea aplicado de maneras muy distintas. Además, el grado de innovación tecnológica no se vive con la misma intensidad por parte de todo el claustro, de hecho, algunos docentes no utilizan las tecnologías digitales en las clases.

- La configuración del claustro es una de las principales fortalezas del centro. Por un lado, destaca la existencia de una plantilla docente “joven” y relativamente estable: lo que facilita el diseño e implementación de proyectos colegiados, mediante el trabajo cohesionado del equipo docente. Por otro, la concepción y apuesta por un “centro unificado”, ya que pese a contar con aularios en dos localidades distintas, el claustro lo percibe como un único centro. No obstante, en las entrevistas afloraron algunas dudas en el profesorado en torno al esfuerzo y tiempo requerido para llevar a cabo el

proyecto. Aunque, como aspecto positivo debe citarse la atención al profesorado novel del centro para que el trabajo sea colegiado y para que se sienta parte de la comunidad educativa, incluso asignándoles tutores.

- Finalmente, destacar la excelente tradición en la implantación de tecnologías (historia escolar): se trata de un centro que ha experimentado una evolución progresiva en la introducción y trabajo con tecnologías digitales. Por tanto, no es un proyecto que surja de la nada, sino que ha pasado por diversos procesos y fases que lo han ido consolidando y legitimando. Sería conveniente que, contando ciertamente con la colaboración de profesionales como Campos, concedor de la historia del colegio, se estableciera por escrito una crónica fidedigna de todos los hitos alcanzados desde sus inicios. Un documento que, consideramos, sería muy bienvenido entre toda la comunidad educativa y científica.

## 5.2. El nivel de integración de las tecnologías y las estrategias organizativas y didácticas del centro

Según la clasificación establecida por Severin, Peirano y Falck (2012), los centros pasan por cuatro etapas en su recorrido hacia la completa integración de las TIC; concretamente, las de iniciación, aplicación, integración y transformación.

En este colegio, desde el proceso iniciado en el curso 2010-2011: “Som Escola”, hasta la actualidad: “Som més que un CRA”, evidencia un cambio sustancial y continuo para convertirse en un centro inclusivo, integrado en el territorio, democrático y dialógico buscando, como fin, convertirse en una auténtica Comunidad Educativa. En este proceso innovador, y en relación al papel de las tecnologías en la implementación de las estrategias organizativas y didácticas del centro podemos señalar con carácter general que se encuentra, actualmente, en una fase intermedia entre las de “integración” y “transformación”, aunque más cerca de la segunda que de la primera, según los distintos aspectos analizados. Para especificarlos, nos fijaremos (Ver Anexo II) en los distintos elementos a analizar de las dos dimensiones (organizativa y pedagógica) de la matriz propuesta por Area, Santana y Sanabria (2015).

1. Si abordamos la **dimensión organizativa** en primer lugar, en cuanto a la “Visibilidad del centro en Internet”, claramente se sitúa en la de “integración” ya que tiene web y se actualiza periódicamente. Tienen blogs de aula, aunque falta desarrollar el tema de redes sociales (Canal de YouTube, por ejemplo) y también en convertirse en centro de proyectos comunitarios.

Si pasamos ahora al aspecto relativo a la “Comunicación con las familias y participación del AMPA en la política TIC del centro”, observamos que se puede afirmar que está en la siguiente fase, la de “transformación”. Ya que el alumnado

y las familias pueden acceder online a determinada información del centro o de las propias asignaturas, al disponer de una plataforma educativa accesible a través de internet que permite una comunicación permanente y bidireccional con el resto de agentes de la comunidad educativa. Sin embargo, el centro no contempla la participación de la comunidad educativa en el Plan TIC, simplemente porque no lo tiene, aunque propone actividades formativas dirigidas a las familias.

El siguiente elemento, “Utilización de las TIC para la comunicación y la coordinación docente entre el profesorado del centro”, consideramos que se encontraría ya en el de “transformación” al utilizar el profesorado los recursos digitales no solo para comunicarse y compartir información sino para desarrollar actividades de coordinación docente.

Y el último de la dimensión organizativa, “Utilización de las TIC para tareas de administración y de gestión”, lo ubicaríamos en la fase de integración total o de transformación parcial ya que hay un uso intensivo de las TIC en este tipo de tareas; todo el profesorado participa, pero no ha creado el colegio aplicaciones para su uso.

2. Si analizamos **la dimensión pedagógica**, el primer aspecto abordado es el de los “Proyectos propios que desarrolla el centro con TIC”. En este punto si lo aplicamos de forma rigurosa el centro se encontraría en la fase de iniciación, al no disponer de Plan TIC; sin embargo, en la práctica y tras los análisis efectuados de la documentación facilitada, las entrevistas y las observaciones realizadas nos atreveríamos a decir que van mucho más allá del nivel de transformación, al convertir en “transparentes”, por plenamente integrados, los artefactos tecnológicos del centro. Son uno más entre todos los materiales y recursos del centro.

Sin embargo, la “Participación del centro en otros proyectos o experiencias o redes educativas online”, se situaría en la última fase, la de “transformación” al cumplir tanto que los docentes comparten activamente nuevas ideas entre ellos y con otras instituciones, como que el centro participa en proyectos y redes de centros institucionales y no institucionales.

El siguiente, “Modalidad de uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje presencial y/o virtual”, claramente están en la fase de “integración” en los niveles de 5º y de 6º investigados porque las clases están centradas en los estudiantes, el docente asume un papel de animador y tutor, proponiendo activamente y acompañando el trabajo de los estudiantes que usan las tecnologías colaborativamente en su trabajo escolar. Incluso cumpliría parcialmente otro elemento de la siguiente fase, como es el de “Énfasis en la indagación y el desarrollo de proyectos, con creciente autonomía de cada actor y abundante uso de plataformas de comunicación y colaboración”.

Para finalizar, el último elemento es el de la “Producción y gestión de recursos digitales para la enseñanza y aprendizaje”, se encuentra en la fase de “integración” al utilizar los docentes materiales digitales elaborados por ellos; sin embargo, no los comparten en los espacios y redes virtuales, condición del nivel posterior.

A la luz de todo lo anterior puede afirmarse que el CRA se encuentra, de forma general, entre las fases de integración, transformación e incluso, en algunos aspectos, mucho más lejos en la implementación pedagógica de las TIC en el centro. Sin embargo, analizando la situación del centro respecto a las TIC puede afirmarse que, aunque los avances han sido muy rápidos, su situación para seguir avanzando es excelente, si se refuerzan los factores que han contribuido al uso pedagógico de las tecnologías.

### 5.3. Impacto de las estrategias en la docencia y beneficios observados

En este apartado se analizará el impacto de las estrategias docentes sobre distintos ámbitos de la vida escolar ante el proceso de digitalización de los contenidos curriculares, con independencia de que dichas estrategias sean digitalizadas o no.

- Sobre la perspectiva de género: se intenta trabajar de una manera transversal, potenciando la igualdad a través del discurso y de las formas de trato y relación tanto entre docentes y alumnado, como entre el alumnado entre sí. Paralelamente, se trabajan los valores y la autoestima, aspectos que redundan también en la perspectiva de género.
- Para la inclusión: uso de diversas técnicas metodológicas (trabajo cooperativo, ABP, equipos multinivel) que permiten el andamiaje, la interdependencia positiva, el aprendizaje personalizado, la atención a distintos intereses y características, etc.; lo que favorece la inclusión educativa. Además, el trabajo de la autoestima y de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos también repercuten positivamente.
- Impacto en la comunicación: se observa un clima abierto y una buena comunicación alumnado-profesorado-familias. Las plataformas utilizadas (Drive, blog de aula, Classroom, etc.) favorecen la comunicación en todo momento y lugar. Aunque de ello también se desprenden consecuencias negativas.
- En relación a la Competencia Digital: el alumnado utiliza las tecnologías de manera cotidiana. No obstante, esta competencia alude a mucho más que ello. En este sentido, todavía es necesario el trabajo, por ejemplo, para que no utilicen los dispositivos cuando no se requiera, para favorecer un aprendizaje significativo (más allá del copiar y pegar), etc.

- Impacto en el medioambiente: son destacables las continuas referencias al entorno, así como el esfuerzo por trabajar desde y en el contexto. Por ejemplo, destaca el proyecto de las composteras, el huerto escolar, la norma de no utilizar aluminio para los almuerzos, etc.

- Y, por último, en cuanto al Impacto en el rendimiento académico: el profesorado alude a una buena transición entre Primaria y Secundaria, siendo este uno de los principales malestares y preocupaciones de las familias. Aunque no existen evidencias significativas del impacto sobre el rendimiento académico.

#### 5.4. Aspectos a mejorar o potenciar para alcanzar un mayor nivel de integración pedagógica de las estrategias organizativas y didácticas

- Sería necesaria mayor coordinación entre el profesorado a la hora de implementar técnicas o estrategias nuevas, ya que, se ha podido observar que, en ocasiones, llevando a cabo un mismo proyecto de forma compartida por varios cursos, cada uno de los docentes está entendiéndolo, y llevándolo a la práctica, de una forma bien distinta, por tanto, se deberían destinar tiempos e instancias para realizar un seguimiento adecuado y formal de las innovaciones emprendidas por el centro.

- Sería recomendable reorganizar los horarios del alumnado (o las programaciones de aula) para potenciar el aprovechamiento de las distintas estrategias empleadas, sin que ello conlleve una disminución del tiempo de aprendizaje del alumnado, por la preparación que requiere cada una de ellas.

- Sería conveniente, también, continuar con la formación docente en cuanto a las distintas metodologías y estrategias que se emplean, especialmente para compartir y unificar conocimientos, ya que la mayoría de los docentes son autodidactas, con apreciaciones variadas sobre los temas del centro.

- Plasmar, si fuera posible, a nivel documental los distintos proyectos e innovaciones del centro, además de hacer aflorar los disensos que sobre algunos temas hay entre los miembros de la comunidad escolar.

#### 5.5. Consideraciones finales referidas al caso

Este estudio de caso comenzó su andadura el 2 de octubre de 2018, en ese día realizamos una reunión inicial con parte del equipo directivo con el objeto de informarles sobre el proyecto de investigación en el que estamos involucrados y

solicitarles su colaboración. Desde entonces han sido muchos *emails* remitidos y recibidos, y más de una docena de visitas al centro para recoger documentación relevante, realizar entrevistas y observar el desarrollo de varias sesiones de trabajo en aulas de quinto y sexto de primaria.

En este proceso indagatorio, desarrollado principalmente en el segundo y tercer trimestre del curso 2018-2019, sólo hemos encontrado que facilidades por los distintos agentes educativos implicados. Por tanto, queremos destacar y agradecer la buena disposición de la dirección, así como de todos y todas las docentes entrevistadas y también de aquellos y aquellas que han sido tan amables de dejarnos que entráramos en sus aulas a observar sus prácticas educativas.

Queremos resaltar, por último, la excelente disposición del AMPA a recibirnos y a compartir sus reflexiones sobre el colegio. Y... como no acordarnos de los grupos de alumnos de quinto y sexto que dedicaron parte de su tiempo para convertirse, por unos momentos, en sagaces informantes en este estudio de caso del proyecto de investigación que estamos realizando.

A todos y a todas... ¡Muchas gracias!

Valencia a 29 de enero de 2020



Grupo de Investigación CRIE (GIUV2013-105)

Universitat de València

## REFERENCIAS

- Area, M.; Santana, P.J., y Sanabria, A.L. (2015). La integración organizativa y pedagógica de las TIC en los centros escolares de Canarias. Un estudio de casos. Informe final del Estudio 4. La Laguna: Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias/Fundación General de la Universidad de La Laguna (documento no publicado).
- Barberá, J.P., y Fuentes, M. (2012). Estudio de caso sobre las percepciones de los estudiantes en la inclusión de las TIC en un centro de educación secundaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(3), 285-305.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bautista, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor distribuciones.
- Benet, A., y Pardo, M.I. (2019). Juegos de mesa y drones como recurso educativo. *Aula*, 280, 17-22.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En: Rodríguez, J.L. (Comp.) (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060
- Del Valle, Á. (2008). El educador, agente necesario de la construcción social. *Educación*, 17(32), 7-24.
- Gros, B. (2009). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Herrera, J.I., y Guevara, G. (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar. En J. Bello y G. Guillén (Coords.), *Educación Inclusiva: un debate necesario* (pp. 37-66). Ecuador: Fondo Editorial Unae.
- Lacort-Navarro, C. (2014). *La identidad del alumnado en la práctica docente diaria actual en un Colegio Rural Agrupado* (Trabajo de Fin de Grado).
- Martínez I., Cascales-Martínez, A., y Gomariz-Vicente, M.Á. (2017). Grupos de WhatsApp en familias de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 239-255.

- Mercer, N. (1997). *La construcción conjunta del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Peirats, J., Rodríguez, J., y San Martín, A. (2019). Controversias del liderazgo escolar en la implantación de materiales digitales. *Campus Virtuales*, 8(2), 19-34.
- Papert, S., & Harel, I. (eds.) (1991). *Constructionism: research reports and essays 1985 – 1990*. Massachusetts Institute of Technology, Ablex Pub. Corp, Norwood, N.J.
- Severín, E., Peirano, C., y Falck, D. (2012) *Guía Básica para la Evaluación de Proyectos*. Tecnologías para la educación. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación.

## ANEXOS

### Anexo 1: Medios utilizados para la de recogida de información

*Fichas de recogida de datos:*

- Ficha de datos del centro (PE\_CP\_FDCe).

*Entrevistas:*

- Alumnado 5º Primaria (PE\_CP\_\_EA5).
- Alumnado 6º Primaria (PE\_CP\_\_EA6).
- Familias (PE\_CP\_EF).
- Coordinadora Ciclo (PE\_CP\_\_ECC).
- Coordinador TIC (PE\_CP\_ECTIC).
- Equipo Directivo (PE\_CP\_EED).
- Tutora 5º Primaria (PE\_CP\_ET5).
- Tutor 6º Primaria (PE\_CP\_ET6).

*Documentos:*

- Guía de centros, Conselleria d'Educació.
- Proyectos de dirección.
- Proyecto educativo.
- Reglamento de Régimen Interior.
- Pla de Transició.
- Documento sobre cambio metodológico.
- Documento sobre deberes.
- Web: Som més que un CRA.

*Diario de campo*