MASTER EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA RED

Aprovechando los talentos y fortalezas de cada alumno para desarrollar su potencial:

Análisis de la posibilidad de generación de espacios de afinidad enriquecedores a través de la pertenencia a grupos de trabajo temáticos en alumnos con dificultades de aprendizaje

Susana Ariza García

19/09/2016

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DEL TRABAJO CIENTÍFICO, PARA LA DEFENSA DEL TRABAJO FIN DE MASTER

Fecha: 19/09/2016

Quién suscribe:

Autor(a): Susana Ariza García D.N.I/N.I.E/Pasaporte.: 02711362F

Hace constar que es la autor(a) del trabajo:

Aprovechando los talentos y fortalezas de cada alumno para desarrollar su potencial:Análisis de la posibilidad de generación de espacios de afinidad enriquecedores a través de la pertenencia a grupos de trabajo temáticos en alumnos con dificultades de aprendizaje

En tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, interpretación de datos y la elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores, se han referenciado debidamente en el texto de dicho trabajo.

DECLARACIÓN:

- ✓ Garantizo que el trabajo que remito es un documento original y no ha sido publicado, total ni parcialmente por otros autores, en soporte papel ni en formato digital.
- ✓ Certifico que he contribuido directamente al contenido intelectual de este manuscrito, a la génesis y análisis de sus datos, por lo cual estoy en condiciones de hacerme públicamente responsable de él.
- ✓ No he incurrido en fraude científico, plagio o vicios de autoría; en caso contrario, aceptaré las medidas disciplinarias sancionadoras que correspondan.

Fdo. Susana Ariza García

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 6
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 11
2.1 OBJETIVO PRINCIPAL 12
2.2 OBJETIVOS SECUNDARIOS 12
3. HIPÓTESIS 13
4. MARCO TEÓRICO 15
4.1. Las inteligencias múltiples 18
4.1.1 ¿Qué tipos de inteligencia tenemos? 19
4.1.2 Identificar las inteligencias múltiples en los alumnos 23
4.1.3 Atender en el aula a las inteligencias múltiples 24
4.2 La educación basada en fortalezas 29
4.2.1 Fortalezas y talentos 30
4.2.2 Los cinco principios básicos de la educación basada en fortalezas 32
4.2.3 Identificar las fortalezas en el aula 33
4.2.4 Aplicar la educación basada en fortalezas 34
4.3 Educar con las inteligencias múltiples y las fortalezas: la importancia del contexto y las experiencias 35
4.4 La evaluación 38
4.5 Los grupos de aprendizaje y los espacios de afinidad 42
4.6 Los videojuegos en el aprendizaje 49
4.6.1 Videojuegos y escuela 51
4.6.2 El videojuego como mundo de posibilidades en la escuela 52
4.6.3 El videojuego como experiencia de aprendizaje 54
4.6.4 El juego como experiencia de aprendizaje motivadora 58
4.6.5 El videojuego como aprendizaje situado y adaptado 60
4.6.6 Los videojuegos y la construcción de la identidad 61
4.6.7 Los videojuegos como experiencias diseñadas 64
4.6.8 El videojuego como un medio de comunicación 65
4.7 Un paso más allá, la gamificación 68
4.8 Antecedentes 69
5. METODOLOGÍA 71
5.1 Diseño metodológico. Objetivos 72

5.2 Población y muestra 76
5.2.1 Población y muestra de alumnos 77
5.3 Instrumentos metodológicos empleados 79
5.3.1 Observaciónparticipante 79
5.3.2 Estudios de caso 85
5.3.3 Entrevistas semiestructuradas 88
5.3.4. Cuestionarios 94
5.3.5 Experiencia/propuesta de actividad. 98
6. RESULTADOS 102
6.1 El Centro y la comunidad educativa 103
6.1.1La selección del Centro: El Colegio Areteia 103
6.1.2 La comunidad educativa: los alumnos 104
6.1.3La comunidad educativa: el equipo docente 109
6.1.4 La comunidad educativa: los padres 112
6.2 Los Talleres Excellent 114
6.2.1 Orígenes de los Talleres Excellent 114
6.2.2. Organización de los Talleres Excellent 115
6.2.3. Los Talleres Excellent como comunidad de aprendizaje 115
6.2.4. Los Talleres Excellent durante el curso 2015/2016. Descubriendo la posibilidad de los espacios de afinidad enriquecedores 116
6.3. Estudio de caso: Taller Excellent de diseño gráfico y multimedia 137
6.3.1 Contexto 137
6.3.2 Descripción de la actividad 138
6.3.3 Desarrollo de la sesión 139
6.4 Estudio de caso: Taller Excellent Escritores que leen/Lectores que escriben 143
6.4.1 Contexto 143
6.4.2 Descripción de la actividad 144
6.4.3 Desarrollo de la sesión 145
6.5. Experiencia. Actividad final: Gymkana Pokémon 149
6.5.1 Concepción de la experiencia 149
6.5.2 Objetivos de la experiencia 150
6.5.3 Descripción de la experiencia 151
6.5.4 Procedimiento para realizar la experiencia 153
6.5.5 Material elaborado para la experiencia 155

6.5.6 Aplicaciones utilizadas 157
6.5.7 Desarrollo de la experiencia 159
6.5.8 Conclusiones 164
6.6 Los docentes y los Talleres Excellent 166
6.6.1 Información estadística de respuesta a la encuesta de docentes 166
6.6.2 Sobre el papel de los Talleres Excellent en la vida escolar 167
6.6.3 Motivos de elección de los Talleres Excellent 176
6.6.4 Sobre la organización de los Talleres Excellent 178
6.6.5 Sobre el funcionamiento interno de los Talleres Excellent 184
6.6.6. Sobre el desarrollo de las sesiones en los Talleres Excellent 193
6.6.7 Sobre el aspecto social de las sesiones del Taller Excellent 200
6.6.8 La percepción de los docentes de su experiencia en el Taller Excellent durante el curso 2015/2016 208
6.7 Los alumnos y los Talleres Excellent 211
6.7.1 Demografía de la encuesta realizada a los alumnos 211
6.7.2Impresión general de los alumnos sobre los Talleres Excellent 213
6.7.3 Los alumnos y el desarrollo de sus talentos en el Taller Excellent 216
6.7.4 Sobre la ayuda prestada y recibida en los Talleres Excellent 218
6.7.5¿Qué aportan los Talleres Excellent a los alumnos? 219
6.7.6 Sobre el futuro de los alumnos en los Talleres Excellent 225
7. PROPUESTAS 231
7.1 Propuesta de taller: El Taller Excellent de videojuegos y alfabetizaciones digitales 232
7.1.1 ¿Qué características debe tener el videojuego empleado en el Taller Excellent? 233
7.1.2 ¿Qué se pretende conseguir con este Taller Excellent? 235
7.1.3 Jugando con las identidades en el Taller Excellent de videojuegos y alfabetizaciones digitales 236
7.2 Propuesta al centro educativo: La inclusión de estructuras internas del videojuego en la organización escolar 238
7.2.1 La posibilidad de medir el progreso del alumno 239
7.2.2 Establecer objetivos múltiples a largo y corto plazo 239
7.2.3. Recompensa del esfuerzo y no penalización del error 241
7.2.4 Feedback real e instantáneo 241
7.2.5. El factor de la incertidumbre 242
7.2.6. Momentos cortos de intensa concentración 243
7.2.7. Las demás personas 244

8. CONCLUSIONES 245
8.1 Limitaciones 252
8.2 Prospectivas 253
Epílogo 254
Referencias 256
ANEXOS 268
Anexo 1: Entrevistas 269
Anexo 2: Cuestionarios 331
Anexo 3: Índice de tablas 339
Anexo 4: Índice de ilustraciones 340
Anexo 5: Índice de gráficos 341

1. INTRODUCCIÓN

"Muchos de nuestros niños, siempre les han dicho que son flojos, que no valen, que… en fin, que a ver qué hacemos con ellos… Y en los talleres pues ellos sí pueden ser excelentes, como todos los seres humanos"

Todos somos unos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de escalar un árbol, vivirá su vida entera creyendo que es estúpido

Tenemos suerte. Tenemos suerte, porque en España existe el derecho a la educación, a asistir a diario a una escuela en la que nos van a enseñar todo lo que necesitamos para ser personas de éxito el día de mañana. Tenemos suerte porque un equipo de profesionales, altamente preparados y con una vocación ilimitada, va a poner todo su conocimiento y saber hacer para que salgamos de la escuela con una mochila cargada de conocimientos.

Tenemos suerte, nos dicen de pequeños, porque lo ponen todo a nuestro alcance y tan sólo de nosotros depende el cogerlo y aprovecharlo, o el despreciarlo y echarlo a perder. Y, a partir de ese momento, dejamos la responsabilidad en los niños. Esperamos que estos, al recibir los mismos estímulos, produzcan los mismos resultados, alcancen los mismos objetivos y procesen la información de la misma manera. En los casos en que esto se produce, la escuela, el sistema educativo, la familia y la sociedad considera que el niño es un buen alumno, que ha hecho sus deberes, que ha cumplido con su obligación. Sin embargo, cuando esto no es así, cuando el niño no llega a alcanzar los objetivos propuestos (a menudo, por una autoridad externa al entorno escolar, guiada por unos baremos aparentemente asépticos)… aparecen las etiquetas: "mal alumno", "no se esfuerza lo suficiente", "pierde el tiempo", "debería prestar más atención"… Si el futuro escolar de los "buenos estudiantes" está garantizado en casi cualquier entorno, el de los alumnos con dificultades depende en gran medida del centro educativo al que pertenezca (de su método pedagógico, de la adaptabilidad del profesorado a la individualidad del alumno, de sus programas de atención a la diversidad, de la voluntad de integración en el aula…) y de su entorno sociocultural (de su familia, de su red de apoyo social, de su nivel económico, de la implicación de los padres con el proceso educativo…).

Este trabajo se fundamenta en la convicción de que un alumno con dificultades de aprendizaje puede tener éxito en la escuela. En una escuela integradora, que atienda sus necesidades, que comprenda sus motivaciones, alimente sus fortalezas y le ayude a superar y convivir con sus dificultades. Una escuela consciente de que todos somos

diferentes, pero todos tenemos el derecho, la capacidad y el deseo de aprender. Una escuela para la que el concepto de éxito no sea sinónimo de obtener la máxima calificación, sino de sacar lo mejor de cada uno de nosotros y la seguridad de que todos podemos contribuir, ser útiles y buenos en algo. Una escuela que, habitualmente, como institución, ha sido lenta en reaccionar a las nuevas oportunidades de aprendizaje (Joseph, 2009).

Durante el curso escolar 2014-2015, el 6.5% de los alumnos recibía apoyo educativo en España, según datos del Ministerio de Educación. Esta cifra puede no decirnos nada si no tenemos en cuenta miles de aspectos. En concreto, más de 420.000, y cada uno con nombres y apellidos. Los de los niños que han accedido a los diferentes programas de apoyo al aprendizaje, a los mecanismos que se encuentran a disposición de educadores y familias para solventar la brecha de nivel detectada, para evitar que el alumno se quede atrás en la carrera, que pueda alcanzar a sus compañeros. No obstante, el problema con el que nos encontramos sigue existiendo: los alumnos con más dificultades son segregados del grupo, tratados de manera diferenciada, con la esperanza de que en el futuro sean capaces de adquirir y manejar las herramientas necesarias para llegar a los objetivos propuestos de la misma manera que sus compañeros sin dificultades.

Además, resulta paradójico que, por un lado, se enfatice que hoy en día no se busca sólo que el estudiante sea capaz de recordar y reproducir unos conceptos concretos, sino dotarle de unas competencias que se consideran básicas para que pueda convertirse en un ciudadano completo capaz de integrarse en la sociedad y contribuir a su mejora (Escamilla, 2008); mientras tanto, por otro lado, las evaluaciones (que en los cursos superiores van a decidir el futuro personal y profesional del alumno) sólo reflejan una nota numérica, resultado directo de las calificaciones obtenidas en pruebas de evaluación descontextualizadas que premian que todos los estudiantes sigan el mismo patrón de resolución de problemas (es decir, a todos los estudiantes se les evalúa de la misma manera independientemente de sus características particulares). Exigimos resultados medibles a la vez que afirmamos que lo fundamental de la educación es la adquisición sólida de unos valores universalmente aceptados como positivos, como la solidaridad (Sarramona, 2004) o el respeto. En el camino, si los docentes, los pedagogos, los comunicadores, la sociedad en general, no somos cuidadosos, podemos estar perdiendo alumnos tremendamente capaces, creativos y solidarios, por prestar atención exclusiva a la vara de medir establecida por un sistema de evaluación basado en

resultados, conocimientos, fechas y datos, en lugar de en capacidades, fortalezas y talentos.

¿No existe una manera en la que todos los alumnos, con sus características e intereses particulares, puedan aprender juntos? ¿No debería la escuela dejar de ser mera transmisora de conocimientos para ser un entorno de cultivo, fomento e impulso de las cualidades y talentos de cada estudiante? Para responder a esta pregunta, en el presente trabajo se analiza el entorno de un centro educativo especializado en atender alumnos con dificultades de aprendizaje. En concreto, se centrará en un programa llamado Talleres Excellent que, fundamentado en las teorías de las inteligencias múltiples, propone a los alumnos sacar lo mejor de sí mismos en las áreas en las que destacan; en todos esos ámbitos que componen nuestras zonas de interés y nuestras aficiones, y que normalmente son pasados por alto en los currículos y materias oficiales.

Los Talleres Excellent son grupos de trabajo por afinidades temáticas, y cada uno compone un entorno de aprendizaje y convivencia. En ellos, alumnos de distintas edades y capacidades se unen para dar rienda suelta a una afición en común. En el centro se encuentra el docente, como mediador y guía, pero también como individuo apasionado por la temática del taller. Es un lugar en el que el niño, por fin, puede tener voz (Prensky, 2006) en la escuela. Por ello, se analizarán los Talleres Excellent desde la perspectiva de un espacio de afinidad y de una comunidad de aprendizaje, un punto de partida que nos aleja del taller como hora lectiva desarrollada en el centro. Se defenderá que, aunque físicamente sigan estando en el centro, en el momento en que el alumno traspasa las puertas del aula-taller entra en un espacio socio-educativo diferente. Deja de ser un estudiante (con las etiquetas de bueno, regular o malo) para convertirse en un escritor, en un diseñador o en un deportista. En este sentido, el taller tendrá la consideración de espacio intermedio entre comunidad formal de aprendizaje y comunidad informal de aprendizaje, ámbito en el que Joseph (2009) sitúa las mayores oportunidades para el cambio y la innovación pedagógica.

Además, en este trabajo se analizará la estructura y finalidad de cada Taller Excellent con el objetivo de detectar sus fortalezas, carencias y puntos de mejora. De la misma manera, se propondrá el desarrollo de un nuevo taller en el que se puedan conjugar, de manera multidisciplinar y sincrónica, las distintas inteligencias múltiples y fortalezas de cada alumno, utilizando para ello un medio que destaca por su capacidad de motivación, atracción e interactividad; pero, sobre todo, por su capacidad de adaptación de manera

transparente y fluida al modo de aprendizaje de cada alumno: el videojuego. Para ello, se investigará sobre las posibilidades educativas de los videojuegos comerciales, es decir, "aquellos que han sido diseñados para el ocio pero que pueden convertirse en poderosos instrumentos educativos cuando se introducen en las aulas" (Lacasa, Méndez y Martínez, 2010) y los beneficios que pueden aportar a un taller de estas características. La decisión de proponer un taller de videojuegos comerciales atiende a una doble vertiente: por un lado los alumnos ya están acostumbrados a este tipo de entretenimiento y lo consumen en sus domicilios de manera habitual, por otro lado la sensación actual es que los llamados videojuegos educativos aún presentan una baja jugabilidad que los asemeja más a actividades interactivas que a auténticos videojuegos (Rubio, 2012).

Por último, en el centro educativo en el que se han implantado los Talleres Excellent están poniendo en práctica elementos de gamificación para aumentar la motivación del alumnado, por lo que este trabajo no quedaría completo, no cubriría con su labor de ser útil a la comunidad educativa, si no tuviese en cuenta este aspecto diferenciador. Por ello, se realizará una propuesta innovadora de introducción de algunas características de la gamificación en la escuela.

En definitiva, este proyecto propone que se haga eso que nos han dicho desde pequeños: vamos a la escuela a aprender. Pero para ello necesitamos tender puentes entre lo que necesitamos saber, lo que queremos aprender, la manera en la que podemos llegar a adquirir esos conocimientos y cómo aprovechar lo mejor de cada alumno para conseguirlo. Pero, sobre todo, necesitamos asegurar que ningún niño se queda por el camino simplemente porque la metodología que necesita para llegar al objetivo sea diferente a la que el docente o el centro tienen planificada o consideran como correcta. Porque, si hay algo en lo que creo firmemente, es que todos podemos aprender, pero no todos aprendemos de la misma manera.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

"Hay una niña que le gustaba mucho bailar (…) Y había momentos que esta niña, encima esta niña tiene dificultad porque no andaba bien, hacía unas piruetas curiosísimas, y el equilibrio… todo, todo, todo. Porque le encantaba"

Para dar respuesta a la cuestión que se plantea, es necesario establecer cuáles son sus objetivos:

2.1 OBJETIVO PRINCIPAL

- Examinar el potencial de los grupos de trabajo por afinidades temáticas como herramienta educativa para la mejora del aprendizaje, las competencias básicas y las habilidades sociales de alumnos con dificultades de aprendizaje diagnosticadas, a través del cultivo de las inteligencias múltiples y las fortalezas de los estudiantes.

2.2 OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Explorar si los grupos de trabajo por afinidades temáticas creados como parte del currículum propio de un centro funcionan como espacios donde los alumnos reproducen prácticas académicas o como lugar en el que desarrollar una identidad propia.

- Proponer mejoras que contribuyan al enriquecimiento de las prácticas metodológicas innovadoras empleadas en los grupos de trabajo por afinidades, adaptadas a la realidad pedagógica y al perfil de los alumnos que integren cada uno.

- Investigar la posibilidad de usar entornos de aprendizaje diseñados en grupos de trabajo. Para ello, se propondrá el empleo de los videojuegos, aprovechando sus posibilidades narrativas, convenciones estéticas, normas de uso y de interacción, como herramienta motivadora en el aula.

- Examinar si los espacios de convivencia y aprendizaje que se establezcan en los grupos de trabajo por afinidad temática tienen un impacto en la vida escolar, y, de ser así, detectar por qué canales se produce la permeabilización.

- Analizar las ventajas y dificultades que supone el implantar un espacio académico en el que el aprendizaje parte de las fortalezas que el alumno percibe en sí mismo, en lugar de ser determinado por contenidos impuestos en el currículum oficial.

3. HIPÓTESIS

"La mayoría de los padres, a mí me decían: si es que antes no me contaba nada de lo que hacía en el colegio. Y, sin embargo, ahora cuentan. Cuentan todo lo que hacen"

Una vez determinados los objetivos de investigación, y ya definido qué fragmento de la realidad se pretende estudiar, es necesario establecer las hipótesis, los puntos de partida sobre los que se baraja las posibilidades de respuesta (Callejo y Viedma, 2006), que se exponen a continuación y podrán verse confirmadas o no durante el desarrollo de la investigación.

- Cada Taller Excellent tiene el potencial de convertirse en una comunidad de aprendizaje y en un espacio de afinidad enriquecedor.

- Los Talleres Excellent, aunque formen parte del currículum del centro, aún se encuentran divorciados de este y se perciben como un esparcimiento al final de la semana como premio a los alumnos.

- Al interactuar los alumnos de cada taller en la misma habitación pueden florecer oportunidades de socialización, relaciones de amistad, proyectos conjuntos y empoderamiento colectivo.

- Los talleres pueden promover la inteligencia colectiva, además de las inteligencias múltiples. Los talleres pueden destapar una especie de inteligencia colectiva a nivel estructural (todos los talleres considerados en conjunto).

- El videojuego, introducido como taller en el aula, supone un elemento motivador para el alumno que puede generar nuevos aprendizajes y alfabetizaciones.

4. MARCO TEÓRICO

"Nunca le decía "esto no se hace", no. Ya sabes el vocabulario nuestro. Positivo siempre. Entonces los niños, al ver cómo se trataba a la niña, entonces esos comportamientos lo veían como algo normal, y entonces la ayudaban"

Para comprender esta investigación es necesario un trasfondo teórico que respalde una aproximación a la educación desde el punto de vista de las inteligencias múltiples, las fortalezas del alumno y la importancia de unos métodos de evaluación justos y flexibles.

Por otro lado, la propuesta de la introducción del videojuego comercial en un grupo por afinidad temática como son los Talleres Excellent requiere de un marco teórico propio que lo sustente. En este apartado se enfocará el estudio de las posibilidades educativas del videojuego desde esta perspectiva, sin olvidar que se pretende actuar e incorporar estas teorías del aprendizaje con videojuegos sobre un objeto diferente, la enseñanza en un entorno formal. Se hace pertinente, por tanto, el desarrollo de un marco específico para poder observar a continuación las relaciones que se han establecido entre ambos campos.

Toda teoría es producto de la época en que se crea. Este concepto, aunque pueda parecer banal, es vital para entender que la situación de la enseñanza, el aprendizaje o la comunicación hoy en día es fruto del contexto económico, social y cultural en el que vivimos. Las necesidades de la educación en la era de la incertidumbre (Fernández Enguita, 2001) son completamente diferentes a la de los años 60, cuando el mercado demandaba técnicos formados para poder continuar expandiendo el sistema de producción de masas y en la que una sociedad fordista planteaba una educación instrumentalizada (Alonso, 2007) como una primera fase de entrada a una carrera laboral lineal y ascendente (a mejor educación, mejor puesto de trabajo y mejor salario). Por otro lado, el concepto de escuela como lugar transmisor de contenidos está girando (lentamente) a lugar generador de espíritu crítico y reflexivo, donde el objetivo no es memorizar la información sino saber utilizarla, analizarla y transformarla para ser competentes en un mundo en continuo cambio (Paul, 1995).

Nos encontramos en este momento en una tensión entre lo que queremos que sea la escuela y lo que la escuela actualmente es: queremos preparar a los alumnos para la sociedad del mañana, pero usamos métodos de evaluación de los conocimientos y capacidades elaborados por la sociedad del ayer. Queremos un alumno competente en un entorno líquido y cambiante (Bauman, 2007), capaz de adaptarse a cualquier circunstancia, pero usamos unidades de medida sólidas y una categorización estanca de los conocimientos, procedimientos y actitudes (por ejemplo, seguimos disgregando el aprendizaje por materias y, los currículos académicos, que deciden lo que debe o no

conocer un alumno, se elaboran en base a lo que se considera que corresponde por edad, en lugar de por nivel de madurez).

Todos los seres humanos somos inherentemente diferentes y poseemos una individualidad que ha de ser reconocida y respetada. Este conjunto de características, que forman la personalidad y la esencia de cada uno de nosotros, está formado por fortalezas y debilidades, talentos desarrollados y talentos ocultos. Formas de ser, pensar y hacer. Estas diversas maneras de acercarnos y percibir el mundo que nos rodea, de interactuar con el entorno y con las demás personas, nos indican que no existe una única forma de inteligencia, como se creía hasta el siglo XX. Howard Gardner, al desarrollar la teoría de las inteligencias múltiples en 1983, reconoce que existen al menos siete tipos de inteligencia (Gardner, 1983), que en 1995 ampliaría a ocho, al añadir la inteligencia naturalista (y que actualmente se encuentra en discusión la existencia de una novena, la espiritual [Zohar, 2012], sobre la que no existe consenso), y afirma que es un error constreñir la inteligencia a la capacidad lógico-matemática y lingüística-verbal del individuo, que son aquellas que se trabajan de manera predominante en la escuela. Con la inclusión de las inteligencias múltiples en la escuela, estamos abriendo la puerta a toda una serie de talentos que los alumnos pueden desarrollar. Y es ahí donde se cimienta otra de las bases de este trabajo: un enfoque de la educación basado en las fortalezas de los estudiantes, que se adapte a los diferentes estilos de aprendizaje. No cabe duda de que estos dos conceptos (inteligencias múltiples y educación basada en fortalezas) merecen una mayor atención.

4.1. Las inteligencias múltiples

El concepto de inteligencias múltiples es una poderosa herramienta que nos transmite una cosa tan sencilla como trascendental para la educación: todos los niños pueden aprender (Williams, 2007). Con la propuesta de las inteligencias múltiples se pluraliza el concepto de inteligencia y se abraza la idea de que el ser humano tiene varios tipos de inteligencias que pueden ser potenciadas (Gardner, 2006).

Gardner (2000) define la inteligencia como "la habilidad de resolver problemas o crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales", que ha evolucionado en "un potencial bio-psicológico de procesar información que puede ser activado en un contexto cultural para resolver problemas o crear productos de valor en una cultura".

Tradicionalmente, la inteligencia se ha concebido como la habilidad del individuo para responder correctamente a un conjunto de tests estandarizados diseñados para medir su capacidad. Estos tests, sin embargo, habitualmente sólo miden un aspecto de la inteligencia del individuo (lingüística, matemática…), que normalmente se corresponden con aquellas áreas curriculares que se han considerado (y se siguen considerando) los pilares o cimientos del conocimiento académico.

Cada una de las inteligencias que Gardner identifica nos propone una manera diferente de llegar a una solución ante un problema determinado, a través del empleo de un conjunto de habilidades y operaciones básicas ligadas íntimamente a cada una de ellas, y que se activan al recibir cierta información o estímulo externo.

Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples, nos abre los ojos a otros tipos de inteligencia que los humanos poseemos, y que nos ayudan a resolver problemas y desafíos de diferentes maneras. Cabe entonces preguntarse por qué, aunque existan varias inteligencias, algunas de ellas han sido consideradas más relevantes y válidas que el resto. Para Gardner, culturalmente, cada sociedad ha establecido un camino para la resolución óptima de cada problema planteado. Los individuos que aprendan a identificar esa ruta probablemente sean considerados los más inteligentes en ese entorno social. Será esa inteligencia concreta, a la que la cultura dominante ha dado una mayor importancia, la que con más probabilidad sea considerada como la correcta, y por tanto la entrenada en los contextos de aprendizaje formales e informales. Esto puede hacer que, indirectamente, todos aquellos individuos que posean su fortaleza en una de las

inteligencias no potenciadas en su entorno sean considerados menos hábiles, aptos o inteligentes.

Aunque todos poseemos las diferentes inteligencias propuestas por Gardner, y todas pueden cultivarse, hay alguna que brilla de manera innata y destaca sobre las demás. Por otro lado, esto nos indica que las inteligencias son potenciales que pueden ser o no ser desarrollados (Gardner, 2000) dependiendo de los valores de una cultura, de su acceso a oportunidades y de las decisiones tomadas por el individuo, su entorno, su familia, sus profesores…

En el caso de este trabajo, se parte de la concepción de que los talleres Excellent, desde el momento en que ayudan a identificar qué inteligencias tienen más desarrolladas los estudiantes, brindan al alumno la oportunidad de deslumbrar en aquello que sabe que es bueno, o en aquello con lo que de verdad disfruta, para así, apoyado en su fortaleza, comenzar a desatar todo su potencial.

4.1.1 ¿Qué tipos de inteligencia tenemos?

Una vez hemos definido qué se entiende por inteligencia múltiple, y partiendo de la base de que todas las personas poseen todas las inteligencias, pero desarrolladas en mayor o menor grado, es el momento de acercarse a los tipos de inteligencias identificados por Gardner (Gardner, 1983).

Como se ha indicado anteriormente, Gardner ha identificado ocho inteligencias. A continuación se exponen los distintos tipos de inteligencia, con las características más representativas de cada una (Nicholson-Nelson, 1998). Para un análisis más estructurado, se ofrece una posible definición de cada inteligencia; a continuación, los rasgos más característicos de los estudiantes que la tienen desarrollada, y en las tareas que destacan. Se finaliza apuntando las profesiones que encajan con cada tipo de inteligencia. Este análisis es una mera exposición y no pretende ser exhaustivo ni categórico pues, como se ha indicado anteriormente, cada persona es un cúmulo de diferentes inteligencias y potenciales desarrollados.

1. Inteligencia verbal-lingüística: Es la capacidad de usar palabras con exactitud, ya sea oralmente o de forma escrita.

¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Adoran leer, escribir y contar historias.

¿En qué destacan? Facilidad para producir lenguaje y muestran sensibilidad hacia los matices, orden y ritmos de las palabras. También son capaces de jugar con la sintaxis, con la fonología, con los significados…

¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Escritores, oradores, profesores, gestores, poetas, actores…

2. Inteligencia lógico-matemática: Es la capacidad de usar números de manera eficiente y de razonar correctamente, caracterizada por una capacidad de resolver problemas complejos rápidamente y de formular hipótesis.

¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Capacidad de resolución de problemas y de realizar preguntas con un gran razonamiento lógico

¿En qué destacan? En el razonamiento de manera deductiva o inductiva, reconocer y manipular patrones y relaciones abstractas.

¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Científicos, matemáticos, banqueros, programadores, contables…

3. Inteligencia espacial: Es la capacidad de percibir el entorno visual-espacial de manera precisa y realizar transformaciones sobre esas percepciones.

¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Muestran una sensibilidad hacia el color, las líneas, las formas, los espacios…

¿En qué destacan? En la creación de representaciones, en la lectura de mapas, diagramas y gráficos…

¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Artistas gráficos, arquitectos, escultores…

4. Inteligencia musical: Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresarse a través de formas musicales.

¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Muestran sensibilidad al timbre, volumen y ritmo de los sonidos, así como son capaces de responder a las implicaciones emocionales de la música que escuchan

¿En qué destacan? En identificar melodías, sonidos del entorno, etc.

¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Músicos, bailarines, compositores…

5. Inteligencia corporal-kinestésica. Es la capacidad de emplear el cuerpo para expresar ideas o emociones, así como para crear o modificar cosas.

¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Tienen coordinación, destreza, agilidad, fuerza, flexibilidad, velocidad…

¿En qué destacan? En las actividades físicas o que requieran coordinación corporal

¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Deportistas, actores, bailarines, médicos, músicos…

6. Inteligencia interpersonal. Es la capacidad de percibir y distinguir entre estados de ánimo, intenciones, motivaciones y sentimientos de otras personas.

¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Capacidad de entender a las demás personas y responder de forma efectiva a las señales que perciben.

¿En qué destacan? En el trabajo cooperativo, la organización de equipos, la negociación, la comunicación

¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Profesores, psicólogos, consejeros, políticos, religiosos…

7. Inteligencia intrapersonal. Es la habilidad que tiene una persona para entender sus propias emociones, motivaciones, objetivos, intenciones y fortalezas y de adaptarse a las diferentes situaciones a partir de ese análisis.

¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Tienen un conocimiento profundo de sus debilidades y fortalezas. Son conscientes de su estado de ánimo, motivaciones y deseos

¿En qué destacan? En su capacidad de disciplina, auto-entendimiento y autoestima.

¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Filósofos, psiquiatras…

8. Inteligencia naturalista. Es la última incluida, lo que no quiere decir que el estudio de las inteligencias múltiples haya encontrado su límite o que no existan más. Es la capacidad de percibir el mundo natural desde una perspectiva amplia, así como las relaciones que existen entre los sistemas naturales

¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Son capaces de distinguir especies de flora, fauna, o elementos de su entorno natural.

¿En qué destacan? En ver las relaciones que existen en la naturaleza y en las civilizaciones.

¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Naturalistas, botanistas, biólogos, veterinarios…

Estas inteligencias, además, pueden agruparse en cuatro bloques: aquellas valoradas en la escuela, aquellas valoradas en las artes, aquellas conectadas a las personas y las conectadas al entorno.

INTELIGENCIA	ÁMBITO EN EL QUE SE VALORA
Lingüística/Verbal	Escolar
Lógica/Matemática	
Musical	Artes
Corporal/Kinestésica	
Visual/Espacial	
Interpersonal	Personal
Intrapersonal	
Naturalista	Ambiental

Tabla 1. Inteligencia y ámbitos en que se valoran

4.1.2 Identificar las inteligencias múltiples en los alumnos

Aunque la teoría de las inteligencias múltiples ha sido aceptada y alabado muchos educadores, lo cierto es que los docentes a menudo analizan los contenidos o las actividades a realizar y los clasifican según necesiten de los alumnos inteligencia o creatividad (Kaufman & Plucker, 2011), pero suelen olvidar que las dos están íntimamente relacionadas (o, incluso peor, piensan que su relación es inversamente proporcional). Las inteligencias múltiples nos permiten idear y crear contenido sin constreñirnos a categorías estancas, sin tener que limitarnos a trabajar únicamente el hacer, el imaginar, el pensar o el construir.

Por mucho que docentes hayan acogido la idea de las inteligencias múltiples, no existe una metodología desarrollada que les permita identificar las inteligencias más desarrolladas en sus alumnos y, como consecuencia, emplear distintas pedagogías y métodos de evaluación que les permitan guiar a sus estudiantes (McClellan & Conti, 2008) y, aunque existen listas y diversos sistemas de detección, estos han sido probados en entornos de clase reducidos, por lo que son válidos a un nivel de estudio de caso, pero distan de ser extrapolables a la realidad educativa del total de la población de estudiantes.

No existe, por tanto, un método infalible para descubrir en qué inteligencia destaca cada alumno. No obstante, Armstrong (2009) indica que los profesores pueden (y deben) ayudar a los alumnos a descubrir o identificar qué inteligencias tienen más desarrolladas. Como anécdota, destaca que podemos intuir cuáles son esas inteligencias por la manera en la que se "portan mal" en clase: el lingüístico hablará fuera de turno, el corporal se levantará a menudo, el espacial estará dibujando garabatos… Por otro lado, propone observar qué hace el estudiante en el tiempo libre: si lee, si juega, si habla, si dibuja… Habitualmente será en un entorno informal cuando el alumno, no sujeto a las reglas escolares, desarrolle aquello para lo que instintivamente sabe que es bueno. Por otro lado, las notas pueden indicarnos qué inteligencia tienen más desarrollada. Un alumno con notas altas en matemáticas nos dice que es la lógica-matemática la que se encuentra potenciada; las notas altas en educación física, que es la corporal; en plástica, la espacial… De igual manera, hablar con otros profesores y padres para obtener información relevante del alumno puede arrojar luz sobre sus inteligencias y fortalezas,

así como permitir al profesor desarrollar una mayor comprensión sobre las necesidades de cada alumno. Por último, no hay que olvidar acudir a la fuente de la cuestión. Son los propios alumnos los que pueden intuir que tienen una capacidad especial para algo; en ocasiones, no querrán sacarlo a relucir si tienen dudas o reparos de la aceptación que su inteligencia pueda tener en el centro educativo, sobre todo si la que se ha desarrollado no se encuentra dentro de las valoradas en el ámbito académico.Pidiendo al estudiante que identifique su inteligencia predominante (Kaufman & Plucker, 2011), el profesor puede canalizar el aprendizaje del estudiante empleando su conjunto de fortalezas.

A la hora de identificar la inteligencia que cada alumno tiene más desarrollada, Gardner anima a pensar en todas como igualmente importantes. Tradicionalmente, en la escuela se ha dado importancia únicamente a las dos inteligencias que más directamente se correlacionan con las llamadas áreas básicas de conocimiento, es decir, a la inteligencia lógico-matemática y a la lingüística, es hora de que se abra campo y posibilidad de expresión a las demás. Las posibilidades pedagógicas, metodológicas que pueden aportar a los alumnos y a su enriquecimiento en experiencias, valores y aprendizajes son, todavía, inimaginables.

4.1.3 Atender en el aula a las inteligencias múltiples

No obstante, el identificar las inteligencias más desarrolladas en los alumnos es únicamente el primer paso para conseguir aprovecharlas e incluirlas en el aprendizaje. De nada sirve determinar que un estudiante tiene muy desarrollada la inteligencia musical si el centro no está dispuesto, o no tiene los medios o la preparación que consiga hacerla brillar. Incluso, en ocasiones, el mejor de los entornos puede ser baldío si no se ha conseguido encontrar la mejor manera en que ese alumno puede aprender. A este respecto, se puede afirmar que las personas no aprenden más por ser más inteligentes, tener más habilidad o talento, sino porque la forma en la que han percibido sus estímulos, sus experiencias vividas y las formas de aproximarlas al conocimiento se han correspondido mejor con su manera de aprender (Dunn & Dunn, 1999). Dunn y Dunn denominan a este conjunto de factores que permiten que una persona pueda aprender "estilo de aprendizaje", y, al igual que pasa con las inteligencias múltiples propuestas por Gardner, no existen dos individuos con el mismo estilo.

A este respecto, proponen 21 elementos que pueden influir y contribuir al aprendizaje en los alumnos. Cada persona se verá atraída por algunos de estos elementos, mientras que permanecerán ajenos a otros (Denig, 2004). Esto nos advierte de una realidad que podemos constatar en muchas aulas de la actualidad: si en la clase únicamente se trabajan unos elementos determinados, podemos estar dejando fuera a un conjunto de estudiantes que, bajo otros parámetros con correspondencia a su estilo de aprendizaje, serían capaces de acceder al conocimiento en igualdad de condiciones.

Los 21 elementos que conforman cada estilo de aprendizaje se agrupan dentro de cinco conjuntos: ambiental, emocional, sociológico, fisiológico y psicológico (Dunn & Dunn, 1993).

Ambiental:

- Iluminación de la estancia.
- Nivel de sonido y ruidos tolerados (necesidad de estar en silencio, de trabajar con música, de hablar mientras se completa una tarea…)
- Temperatura a la que se encuentra espacio de aprendizaje.
- Diseño del espacio de aprendizaje.

Emocional

- Capacidad de motivarse ante un nuevo desafío.
- Capacidad de persistencia y concentración ante la misma tarea.
- Responsabilidad y nivel de conformismo.
- Preferencia del trabajo estructurado y pautado o del trabajo libre.

Sociológico

- Preferencia del trabajo individual o en solitario.
- Preferencia del trabajo en parejas.
- Preferencia del trabajo con compañeros cercanos.
- Preferencia del trabajo en grupos grandes.

- Preferencia de trabajo bajo la supervisión de un adulto
- Trabajo con diferentes formaciones (a veces solo, a veces en parejas, en grupos…).

Fisiológico

- Formas de percepción: hay alumnos que son visuales, otros auditivos, otros manipulativos…
- Alimento: algunos alumnos necesitan comer al trabajar, otros pueden llegar a olvidarse de la comida cuando están inmersos en una experiencia.
- Hora del día preferida para trabajar.
- Movilidad durante el trabajo: algunos prefieren estar quietos, mientras que otros necesitan moverse.

Psicológico

- Procesamiento global o analítico. Algunos prefieren tener una vista global del problema, otros quieren ir paso a paso hasta llegar a lo global.
- Uso predominante del hemisferio izquierdo o derecho.
- Impulsivos o reflexivos ante una tarea.

Es responsabilidad de los docentes y pedagogos el identificar cada estilo de aprendizaje, cada conjunto de inteligencias de cada alumno, y ser capaces de aprovecharlas y explotarlas para sacar lo mejor de cada uno. Como se ha dicho anteriormente, todos los niños pueden aprender, pero no todos aprenden de la misma manera.

Otro elemento que puede ayudar a los docentes a introducir las inteligencias múltiples en el aula es, cómo no, la tecnología. Esa tecnología ubicua, que nos rodea y cada vez se hace más transparente para nosotros, ya está en los genes de los alumnos y de las futuras generaciones. La tecnología, bien empleada, puede tener un papel crucial en el desarrollo de las múltiples inteligencias del individuo (Davis, 1991). A día de hoy, el poder de la tecnología y su difusión en todos los espacios sociales, incluidos la escuela y el hogar, puede adaptarse para ajustarse a los diferentes estilos de aprendizaje de cada alumno. La combinación de la tecnología y del uso de las inteligencias múltiples puede crear un

entorno de aprendizaje más exitoso en el que se mejore la adquisición de capacidades y se fomenten las habilidades creativas y de pensamiento crítico.

Pero, por supuesto, pretender crear una manera única de aplicar la teoría de las inteligencias múltiples en clase (Dickinson, Campbell & Campbell, 1996) sería intentar engañarnos. No podemos olvidar que estamos ante una teoría, no un marco pedagógico. Las bases, no obstante, quedan puestas. Ahora es labor de todo aquel profesional preocupado por el desarrollo integral de sus alumnos el abrir las puertas (de su clase, de su mente, de su espíritu) para que puedan entrar los alumnos con todas sus inteligencias, sin dejarse ninguna fuera.

4.1.4 Conclusiones sobre las inteligencias múltiples

En sus investigaciones, Gardner (2006) concluye que todos los seres humanos tenemos un set completo de inteligencias, pero que no hay dos individuos que tengan el mismo perfil intelectual. Es decir, no existen dos personas que desarrollen o utilicen sus inteligencias de la misma manera. También apunta que tener una de las inteligencias muy desarrolladas no es sinónimo de ser inteligente, o de saber aprovecharlo. Es aquí donde los docentes pueden tener un importante papel a la hora de potenciar, perfilar e, incluso, determinar la capacidad de sus alumnos para reconocer y sacar provecho a sus inteligencias.

De igual manera, Armstrong (2009) apunta que todas las personas tenemos todas las inteligencias. Así, las ocho inteligencias funcionan de manera conjunta en cada individuo, pero de manera única y diferente.

Aunque una persona puede tener las ocho inteligencias altamente o nada desarrolladas, lo normal es que todos tengamos algunas muy desarrolladas y otras menos. No obstante, indica Armstrong, la mayoría de las personas podemos llevar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia.

Las inteligencias trabajan juntas y de formas complejas. Gardner indica que no hay ninguna inteligencia que actúe sola, sino que están en continua interacción con las demás. Además, no existe una inteligencia pura, sino que cada una puede desarrollarse

de maneras muy diversas, por lo que dentro hay muchas formas de ser inteligente dentro de la misma inteligencia.

En palabras de Gardner "si podemos movilizar la totalidad de las inteligencias humanas y aliarlas de una manera ética, podemos ayudar a incrementar la posibilidad de supervivencia en nuestro planeta, e incluso llegar a prosperar".

4.2 La educación basada en fortalezas.

Al igual que sucede con las inteligencias múltiples, la educación basada en fortalezas es un concepto tan básico como revolucionario en la pedagogía. En pocas palabras, se centra en principios pedagógicos tan primordiales como son enfatizar los aspectos positivos del estudiante en su esfuerzo (Lopez & Louis, 2009) y en su evolución, así como en los objetivos que va consiguiendo a lo largo de su trayectoria escolar y vital.

Para Anderson (2004) "*La educación basada en fortalezas es un proceso de evaluación, aprendizaje y diseño de experiencias curriculares que ayuda a los estudiantes a identificar sus talentos, para a continuación desarrollarlos y aplicarlos en los procesos de aprendizaje, desarrollo intelectual y logro académico hasta unos niveles de excelencia personal*".

La filosofía de la educación basada en fortalezas es explorar las formas en las que el individuo puede florecer, en lugar de simplemente sobrevivir (Liesveld, Miller & Robinson, 2005). Parte de la llamada educación positiva, que busca introducir los principios de la psicología positiva en la escuela con el objetivo de aumentar los niveles de bienestar, confianza en sí mismos, satisfacción, autoestima, etc., de los alumnos (Seligman, 2009).

La educación basada en fortalezas busca hacer del alumno una persona con confianza en sí misma, que se sepa capaz de alcanzar sus metas y de afrontar el aprendizaje no solo en el periodo escolar, sino a lo largo de la vida; este, el aprendizaje continuo, es un requisito que se considera imprescindible hoy en día para ser un ciudadano del mundo competente y útil, no sólo a sí mismo, sino a su comunidad, la sociedad y un mercado de trabajo y convivencia cada vez más globalizado. Las fortalezas trabajadas no terminan una vez acaba la escolarización del alumno, sino que le acompañan a lo largo de su vida y le ayudan a afrontar los desafíos, dificultades que le aparezcan y los retos que se proponga.

4.2.1 Fortalezas y talentos

No se puede hablar de una educación basada en fortalezas sin nombrar a la otra cara de la moneda: el talento. Talento y fortalezas están íntimamente relacionados y, de hecho, el talento es el componente crucial de las fortalezas de los alumnos (Anderson, 2004).

Siguiendo el planteamiento de Anderson, podemos definir el talento, la fortaleza y analizar cómo interactúan para generar la educación basada en fortalezas.

El talento puede describirse como "*un patrón de pensamiento, sentimiento o comportamiento que ocurre de manera natural e innata y que puede ser aplicado de manera productiva*" (Anderson, 2004). Los talentos representan lo mejor que tenemos y no pueden ser adquiridos, pero sí descubiertos y desarrollados. Podríamos considerarlos nuestros "diamantes en bruto".

La fortaleza es la "*habilidad de rendir constantemente, en una tarea específica, en unos niveles cercanos a la perfección*". Por analogía, las fortalezas serán nuestros "diamantes tallados".

Así, los talentos se transforman en fortalezas cuando se relacionan con una tarea específica, y se va perfeccionando a medida que se adquiere conocimiento, habilidad y experiencias relacionadas con dicha tarea.

Para ello, es importante que el profesor abrace las ideas y prácticas pedagógicas que son las bases tanto del aprendizaje basado en fortalezas como de la introducción de las teorías múltiples en el aula (y, como veremos a continuación, también del aprendizaje apoyado en los videojuegos). Es decir, que permitan la oportunidad de que emerjan prácticas, metas y expectativas protagonizadas por los estudiantes, en lugar de re-definir las metas para que cubran determinados objetivos curriculares (Barab, Hay, barnett & Squire, 2001).

Todas las personas tenemos talentos, por lo que cualquiera de nosotros puede transformarlos en fortalezas. El proceso y la dinámica del desarrollo de los talentos y las fortalezas siguen un patrón y unas características identificadas por Anderson (2004):

1. La mayor parte de las personas no es consciente de sus talentos ni de sus fortalezas porque se ha acostumbrado a vivir con ellos y los perciben como algo natural.

2. La percepción de los talentos de una persona puede estar distorsionada por el feedback recibido, por las críticas, o por no tener el suficiente apoyo o comprensión de su entorno o comunidad.
3. El entorno cultural de una persona puede formar, limitar o distorsionar sus talentos
4. Los talentos pueden refinarse y hacerse más poderosos con la adquisición de conocimiento y habilidades.
5. Si una persona tiene el talento adecuado, podrá alcanzar la excelencia en ese campo a través del desarrollo de sus fortalezas.
6. Los talentos pueden desarrollarse o ignorarse. Como los músculos, si no se desarrollan, pueden ser inservibles.
7. Las áreas en las que una persona tiene talento son las áreas en las que tiene más potencial de crecimiento.
8. Cuando un talento se ha desarrollado a través de las fortalezas, no sólo producirá un gran éxito a la persona, sino una gran sensación de plenitud.
9. El descubrimiento del talento y las fortalezas de una persona requiere práctica, instrucción y feedback.
10. El talento y las fortalezas se descubren y cultivan mejor en un entorno en el que primen las relaciones cercanas, afectuosas, saludables.
11. La mayoría de personas disfruta descubriendo y desarrollando sus talentos y fortalezas.
12. El descubrimiento de los talentos y las fortalezas tiene un efecto altamente motivador.
13. El desarrollo de los talentos y fortalezas es un proceso largo que necesita tiempo y dedicación.

El aprendizaje basado en fortalezas es especialmente relevante para el presente trabajo por las razones que se acaban de exponer. Los alumnos con dificultades de aprendizaje tienen talentos que a menudo se encuentran ocultos: en algunos casos, por no tener relación con las áreas destacadas en el aprendizaje académico; en otros casos, por miedo del propio alumno a no ser aceptado; en otras circunstancias, los alumnos se encuentran con problemas de autoestima debido a fracasos pasados que están convencidos de no ser buenos en nada. Los Talleres Excellent buscan sacar precisamente ese lado del

alumno, ese talento más o menos oculto, y transformarlo en una fortaleza que puedan usar para afrontar exitosamente cualquier aprendizaje u objetivo que se propongan.

4.2.2 Los cinco principios básicos de la educación basada en fortalezas

Lopez y Louis (2009) han detectado cinco pilares de la educación basada en fortalezas:

1. **La evaluación ha de incluir una medida de las fortalezas del estudiante**, por lo que debe ir más allá de la mera calificación de trabajos y exámenes, o de analizar datos como la asistencia o el comportamiento.
2. **Los educadores deben personalizar las experiencias de aprendizaje**y promover el tratamiento individualizado a sus alumnos, de manera que se les permita potenciar sus fortalezas.Para esto, pueden ayudarles a aplicarlas en los diferentes desafíos que les plantea el currículum. En los centros educativos, no obstante, la realidad no suele ser tan sencilla. Aulas con demasiados alumnos, personal con una sobrecarga de horas lectivas (optimización laboral, lo llaman), currículos demasiado extensos que han de cumplirse de manera obligatoria… se ponen en el camino del docente más voluntarioso, para el que la tarea de individualizar los contenidos se vuelve prácticamente inviable.
3. **La colaboración entre docentes** que apoyen el desarrollo de las fortalezas en la educación es vital para crear un entorno que reconozca y alabe los logros de los alumnos cuando han aplicado sus talentos para llegar a un objetivo. Un trabajo conjunto de promoción de las fortalezas de los alumnos en el aula genera unas conexiones sociales en el grupo que fomentan las propias fortalezas. Es decir, el grupo se hace más fuerte cuanto más se reconocen las fortalezas entre sus miembros.
4. **La aplicación deliberada de las fortalezas tanto dentro como fuera del entorno escolar** fomenta el desarrollo e integración inconsciente de comportamientos asociados a resultados positivos. Los educadores, en su esfuerzo por sacar lo mejor de cada alumno, proyectan los éxitos que esta ha obtenido y tiene un impacto no sólo en el aula, sino en todos los contextos vitales del estudiante, que seguirá desarrollando su potencial y sus fortalezas en todos sus ámbitos de convivencia, para alcanzar sus metas académicas, personales y profesionales.

5. **El desarrollo intencional de las fortalezas** requiere que estudiantes y docentes estén en una continua búsqueda de nuevas experiencias y prácticas, tanto académicas como extracurriculares, que les permita continuar expandiendo su competencia en cada una de sus fortalezas sin perder la motivación.

4.2.3 Identificar las fortalezas en el aula

"Es más fácil darnos cuenta de las carencias de las personas que de sus fortalezas". Con esta frase, Clifton y Harter (2003) hacen patente una situación que las personas vivimos en nuestro día a día, más allá de las aulas. Es más fácil recordar aquello que nos hizo enfadar que todo lo que nos ha hecho sonreír, es más fácil recordar los malos momentos que los buenos… Este modo de pensar, de manera inconsciente, se traslada al ámbito escolar. Es más fácil recordar las veces que un alumno ha suspendido que todas aquellas que ha superado una dificultad; apuntamos las veces que un alumno ha hablado, y no todas las que ha atendido; anotamos el día que no ha hecho los deberes, y no todas las veces que sí los ha traído…

Sin embargo, cuando las personas somos conscientes de nuestras fortalezas y de nuestros talentos, estamos en una posición que nos permite también ser conscientes de nuestro potencial. Paro ello, necesitamos tener unos sistemas que nos digan en qué somos buenos, tenemos que ser capaces de medirlo de alguna manera. En el caso de los alumnos, su mejor instrumento de medida, su mayor fuente de información y su mejor mecanismo para obtener feedback es el docente.

Así, cuando un alumno empieza a ser consciente de sus fortalezas, puede comenzar a centrarse en estas en lugar de hacer de sus debilidades o carencias las protagonistas de su educación (Clifton & Harter, 2003). Siguiendo esta línea de pensamiento, invertir en potenciar nuestras fortalezas puede ser mejor (o al menos más sano) que invertir únicamente en eliminar nuestras debilidades (Hodges, 2002).

El docente, en su práctica diaria, puede ser el catalizador o el freno del desarrollo de las fortalezas de sus alumnos. Por ello, para poder aplicar una educación basada en fortalezas, es fundamental que el profesor sea capaz de descubrir las suyas (Lopez & Louis, 2009). Es sólo después de analizarlas y aplicarlas para mejorar sus métodos de enseñanza, su programación de aula, su atención a la diversidad, etc., cuando podrá

identificar las de sus estudiantes o guiarlos para que las detecten en sí mismos. Un alumno no puede convertirse en un estudiante basado en sus fortalezas si los docentes no se han convertido antes en educadores basados en sus fortalezas.

El enseñar con las fortalezas también es, además, bueno para el profesor. Hace a los docentes más felices, más productivos, con más probabilidades de continuar en su profesión y con más éxito en sus clases (Liesveld, Miller & Robinson, 2005).

Para potenciar las fortalezas es necesario, según Clifton y Harter (2003):

- Identificar los talentos que tiene cada persona.
- Integrar esos talentos en la percepción que la persona tiene de sí misma.
- Cambiar los comportamientos necesarios para que los talentos puedan florecer, es decir, aceptar los talentos como parte integral y positiva de una persona y ponerlos a trabajar para conseguir un objetivo.

4.2.4 Aplicar la educación basada en fortalezas

Al igual que sucede con las inteligencias múltiples, aunque los estudios han demostrado que la educación basada en fortalezas puede tener grandes beneficios de cara al futuro del alumno en su aprendizaje para toda la vida, lo cierto es que a los docentes no se les ha facilitado un marco teórico, metodológico o de herramientas que les permita aplicarlo en su día a día (Liesveld, Miller & Robinson, 2005).

Anderson (2004) afirma que probablemente el mejor enfoque educativo para desarrollar talentos y fortalezas sea crear un curso en el que estos sean analizados y desarrollados con cada alumno, para posteriormente ponerlos en práctica y aplicarlos a tareas en las que las fortalezas puedan ser vistas, afirmadas y celebradas en un entorno académico y en la comunidad. En el presente trabajo, se proponen los talleres Excellent como un espacio que cumple todas estas condiciones, un entorno de aprendizaje que le dice al alumno "tú también tienes talento, tú también puedes ser excelente".

La educación basada en fortalezas, al igual que las inteligencias múltiples, no es una técnica pedagógica ni una metodología a aplicar en el aula, sino que es una filosofía, un modo de ver la educación, que para ser exitoso debe ser compartido, apoyado, promovido y practicado por todo el equipo docente del centro.

4.3 Educar con las inteligencias múltiples y las fortalezas: la importancia del contexto y las experiencias

El sistema escolar actual supone que el mismo estímulo, aplicado a varios alumnos, debe producir el mismo resultado. Si esto no es así, la culpa recae en el alumno que no haya sabido sacar partido al momento de aprendizaje. Sin embargo, hay una gran diferencia entre el "input", o información que debe ser aprendida y a la que se expone al alumno, e "intake", que es ese estado ideal de respuesta que conduce al aprendizaje. Sin embargo, para que realmente un "input" se convierta en "intake" tenemos que ir más allá de las consideraciones más puramente cognitivas a la hora de pensar sobre el aprendizaje y las oportunidades de aprender (Gee, 2008).

Educar con las inteligencias múltiples y con las fortalezas del alumno supone poner de su parte lo mejor que tiene, es, en definitiva, remar a su favor y no contracorriente. Los seres humanos aprendemos cosas como hechos, información y principios teóricos en profundidad sólo cuando los percibimos como herramientas para hacer algo importante y significativo para nosotros (DiSessa, 2001). Para ello, tan importante como respetar las diferentes inteligencias de cada alumno y su talento, es no olvidarnos de dónde viene cada uno, de cuál es su contexto. La cultura propia de un alumno, la que aprende en su casa y en su entorno, será la base sobre la que construya y aprenda las culturas de la escuela.

No obstante, es obvio que un clase está formada por varios alumnos, por lo que en ella confluirán toda una serie de talentos y fortalezas que harán de cada una de ellas un entorno único. Al ser el aprendizaje un proceso complejo y contextual, y al no haber dos clases iguales, lo que vale para una clase puede ser un fracaso en otra (Squire, 2005). En cada aula confluyen un número enorme de variables: género, raza, clase económica y social, acceso a la tecnología… que necesitan de diferentes aproximaciones metodológicas.

El aprendizaje en la escuela forma parte de una nueva cultura para el estudiante, por lo que todos tienen derecho a introducir esa nueva cultura de manera que respete y construya sobre su cultura de origen, sobre sus conocimientos y sobre la cultura popular

(Gee, 2008). Si esta premisa no se respeta, únicamente los alumnos cuya cultura propia sea más similar a la cultura escolar serán los que tengan mayores probabilidades de éxito.

El ser consciente de las inteligencias, las fortalezas y los contextos del alumno es sólo el primer paso, como se ha visto. Para que suceda el aprendizaje es necesario exponer a los alumnos a toda una serie de experiencias que les resulten motivadores y significativas, que sean, en definitiva, útiles. Para Gee, para que una experiencia sea útil al aprendizaje debe:

- Estructurarse alrededor de ciertos objetivos. Las experiencias tienen que poder interpretarse y ser reflexionadas.
- Tienen que proporcionar un feedback instantáneo.
- Tienen que dar oportunidades para aplicar sus experiencias previas.
- Tienen que permitir aprender tanto de la reflexión sobre la experiencia como de la conversación que genera con otras personas, compañeros y expertos.

Estas características de las experiencias de aprendizaje de Gee coinciden las que propone Norman (1993):

1. Interacción y feedback de alta intensidad.
2. Objetivos claros y procedimientos establecidos.
3. Motivación continuada.
4. Proveer una continua sensación de desafío, que no sea tan difícil como para crear un sentimiento de desesperación y frustración, ni tan fácil como para provocar aburrimiento.
5. Crear una sensación de participación inmediata, de estar trabajando directamente en la tarea a realizar.
6. Dotar al alumno de las herramientas adecuadas que encajen tanto con el usuario como con la tarea.
7. Evitar distracciones e interrupciones que rompan la ilusión subjetiva de la experiencia.

Estas experiencias, como hemos visto, deben encontrarse situadas en un contexto. El aprendizaje situado es la idea de que este ocurre cuando las razones y las motivaciones para aprender son claras (Ondrejka, 2008). Según McLellan, H. (1996), el aprendizaje situado se compone de:

1. **Historias**. Las historias en las que nos vemos implicados nos ayudan a realizar un seguimiento de lo que se ha descubierto y a recordar lo que se ha aprendido.
2. **Reflexión**.
3. **Aprendizaje cognitivo**. Introducir a los estudiantes en auténticas prácticas a través de la actividad y de la interacción social.
4. **Colaboración**: tareas colaborativas, resolución de problemas…
5. **Entrenamiento**: el profesor, en su papel de acompañante y guía, debe crear un andamiaje firme para que los primeros pasos del estudiante sean exitosos.
6. **Práctica múltiple**: las habilidades se perfeccionan con la práctica y la repetición
7. **Articulación:** de las habilidades de aprendizaje.
8. **Tecnología**: que aumenta los recursos que se pueden usar para apoyar distintos componentes del aprendizaje y mejorar habilidades.

Respetar las inteligencias y fortalezas del alumno significa darles acceso a las diferentes herramientas que les permitan desarrollar las mismas posibilidades de acción, participación y aprendizaje. Hoy en día, el acceso a la tecnología nos permite usar libremente un grupo de aplicaciones inteligentes que pueden hacer nuestro aprendizaje más efectivo. Los estudiantes, por ello, deben tener acceso a estas tecnologías (internet, redes, comunidades de conocimiento, wikis…). En el centro de estas herramientas este trabajo pretende situar, como a continuación veremos, al videojuego como un entorno virtual inmersivo, interactivo, de reflexión motivador y con capacidad de adaptación al estilo de juego (y, por tanto, capaz de generar experiencias útiles de aprendizaje), de cualquier individuo.

4.4 La evaluación

Tradicionalmente, se ha considerado la evaluación como el resultado de un aprendizaje. Un alumno con buenas notas se considera que ha adquirido los objetivos programados para ese curso. A mayor nota, mayor grado de adquisición. Este sistema, a primera vista simple, convincente y funcional, levanta la siguiente cuestión. ¿Qué es una evaluación justa? ¿Es justo que una evaluación mida lo mismo y de la misma manera para todos los alumnos?

Hoy en día los docentes y el sistema educativo considera los resultados medibles como un indicador infalible del rendimiento del alumno. Los exámenes nos dan un número redondo que pretende representar el grado de adquisición de los conocimientos que se han pretendido inculcar en la materia o en la unidad temática. Sin embargo, un estudiante no es un dato. Quizá lo que se debería estar evaluando fuesen conjuntos de experiencias y analizar cómo se pueden usar ahora y en el futuro para mejorar el aprendizaje y desarrollar las experiencias que el estudiante necesita para su crecimiento futuro y la construcción de nuevas capacidades (Gee, 2015). Experiencias que deben ser amplias y concretas. Una evaluación nunca debería basarse únicamente en el conocimiento abstracto, en la decodificación de letras, números y signos arbitrarios.

Si tomamos como referencia únicamente estos datos que pueden cuantificarse, el sistema educativo corre el peligro de entrar en un bucle infinito: los contenidos se preparan y enseñan de cara a una prueba de evaluación, externa o interna, con el objetivo de alcanzar buenos resultados en esta. Los resultados obtenidos van a determinar la manera de orientar la metodología pedagógica con vistas a mantener o mejorar dichos resultados en convocatorias futuras, con un grupo diferente de alumnos. El objetivo de la educación deja de ser el aprendizaje o el desarrollo del alumno, para reducirse a lograr la mejor calificación posible. En el camino se corre el riesgo de olvidar variables importantes como las particularidades de cada alumno, sus aficiones, sus modos de aprender o sus fortalezas, que determinan el modo de aprender de cada uno de nosotros.

Siguiendo las convicciones de Gee (2008), a la hora de evaluar a un alumno debemos de tener en cuenta algo más que la información a la que ha sido expuesto. También tenemos que tener en cuenta la forma en la que ha accedido a la información y si ha habido métodos de participación e interacción social que le conviertan en agente y partícipe de

su aprendizaje. Es decir, si el alumno ha tenido oportunidades suficientes de convertir el "input" en "intake".

Dan Schwartz (2007) sugiere que los docentes y educadores deberían enseñar y evaluar elecciones, no el conocimiento de unos contenidos. Permitir el fallo y evaluar las buenas elecciones que hacen los alumnos cuando algo no les ha funcionado. Siguiendo esta línea, Gee (2015) propone evaluar la habilidad para usar los conocimientos que cada uno posee para resolver problemas relevantes, lo que ha denominado "objetivos de evaluación cognitivamente profundos" como oposición a los objetivos de evaluación cognitivamente superficiales.

Poniendo el foco, como es la intención del presente trabajo, en los alumnos con dificultades de aprendizaje (sean del tipo que sean), nos encontramos con un nuevo escollo. Las técnicas actuales para evaluar a los alumnos con dificultades de aprendizaje o con desórdenes madurativos y de comportamiento se centran en identificar sus déficits y carencias (Reid, Eptein, Pastor & Ryser, 2000), en lugar de identificar y promover sus talentos y fortalezas. Estos métodos de evaluación tampoco nos indican qué técnicas o acciones pueden ser mejores para ayudar a estos alumnos, o cómo realizar un plan efectivo de atención individualizada. Únicamente nos informan de algo que ya conocíamos: son alumnos que tienen dificultades, déficits y carencias.

Como se ha mencionado, las intervenciones desde la escuela para niños con dificultades de aprendizaje o desórdenes madurativos o de comportamiento diagnosticados se centran sólo en detener y evitar la conducta no deseada, dejando de lado el cultivar y nutrir las fortalezas y talentos que los alumnos esconden. Para Anderson, buscar la desaparición (u ocultar) el déficit puede interferir en el desarrollo de las fortalezas y talentos de los alumnos, e identifica diez efectos negativos que se producen por lo que él llama "remediación basada en el déficit" (Anderson, 2004): desmoralización del estudiante, reducción de la motivación, recuerdo constante de fallos y frustraciones ocurridas en el pasado, creación de expectativas negativas en la mente del alumno, estigmatización, estereotipación, destrucción de la autoconfianza, reducción de las posibilidades del alumno para los docentes, reducción de las aspiraciones del alumno a alcanzar la excelencia y negación de la posibilidad de ser excelente en algo.

Como consecuencia, los estudiantes no se involucran en la vida académica, pues desde el primer momento captan el mensaje de no pertenencia al grupo de "los excelentes".

Esto les lleva a adoptar una postura defensiva tanto hacia la escuela como hacia el aprendizaje, lo que Anderson denomina "mentalidad de supervivencia". Al creer que ellos no poseen la habilidad de destacar en nada, cada vez dedican menor esfuerzo a las actividades académicas. La falta de confianza se traslada al profesor, que ve al alumno incapaz de tener éxito a pesar de los esfuerzos, con lo cual termina dedicando menor tiempo y energía a estos estudiantes. El resultado final, el que se evalúa y queda para la posteridad en los boletines de notas es, una vez más, el de un estudiante con dificultades, incapaz de hacer frente a los retos que se le proponen.

Estos alumnos, no obstante, y como se ha señalado en diversas ocasiones en el presente trabajo (y, sin duda, se seguirá insistiendo en ello), son capaces de aprender. Son poseedores de inteligencias, talentos y fortalezas, y son merecedores de desarrollarlos en todo su esplendor. El papel de los profesores, no sólo en la evaluación pedagógica, sino en la emocional de estos alumnos, es de protagonista indiscutible. La actitud ante el estudio, el aprendizaje, el futuro, sus oportunidades… en definitiva, ante la vida, va a verse mediada, lo queramos o no, por los profesores que han compartido aula con ese niño. Una palabra amable puede tener un efecto catalizador; una palabra errónea, efectos devastadores. No es casualidad entonces que los alumnos con dificultades o desórdenes de aprendizaje recuerden a los profesores que fueron cariñosos y respetuosos, que les proporcionaban atención individualizada y les daban tareas activas y percibidas como relevantes, oportunidades de tener voz y tomar decisiones, y ocasiones para interactuar con sus compañeros (Habel, Bloom, Ray & Bacon, 1999). En la mano de cada uno de los docentes está el convertirse en uno de esos profesores recordados y añorados.

Una forma de evaluación justa e informativa debería medir cómo de bien una persona está alcanzando un objetivo en relación a cuántos inputs diferentes la persona ha tenido relacionados con este. Es lo que Gee (2015) llama "evaluación de la trayectoria". La evaluación de la trayectoria, no obstante, es injusta si únicamente contempla el futuro y no el potencial del alumno de adquirir nuevas capacidades. Por tanto, necesitamos evaluaciones que descubran, informen y construyan capacidades, evaluaciones para el aprendizaje y no del aprendizaje. El foco no debe quedarse en las dificultades o éxitos de la persona en el pasado, sino que debe cambiar para mirar hacia dónde se dirige la persona, y no dónde ha estado.

Al igual que James Paul Gee (2008) nos dice que no es justo que dos alumnos sean evaluados de la misma forma si no han tenido las mismas oportunidades de ser

expuestos a una gama similar de diferentes experiencias (por contexto cultural, poder económico, clase social…); Bellanca, Chapman y Swartz (1997) nos indican que son necesarios múltiples métodos de evaluación que se adapten a las múltiples inteligencias de los alumnos.

El profesor tiene el deber de diseñar diferentes objetivos para cada inteligencia y ser capaz de evaluar la adquisición del contenido en función de ellos. Esto quiere decirnos que si hay, al menos, ocho caminos diferentes para llegar a la solución, el profesor debería facilitar a los alumnos el camino por cada una de las sendas, en lugar de implantar una única como la correcta. Esto permitirá al docente crear un contexto de aprendizaje que sea tanto beneficioso como justo para cada uno de los estudiantes.

En definitiva, el derecho de los niños a tener oportunidades para aprender de acuerdo a sus características individuales es inviolable. Si no se protege, ninguna evaluación puede ser justa (Gee, 2008).

4.5 Los grupos de aprendizaje y los espacios de afinidad

En el presente trabajo se propone que los Talleres Excellent son un espacio de aprendizaje que funciona a través de la generación de grupos por afinidad temática. Esto, no obstante, implica suponer que el alumno realmente se dirige al taller más adecuado para sus intereses y talentos.

Si la premisa del grupo de aprendizaje por afinidades temáticas se respeta, esto proporciona a los docentes y a la comunidad educativa la oportunidad de establecer entornos enriquecedores que animen al descubrimiento y a las explicaciones, que alimenten la reflexión y que apoyen a los estudiantes a realizar prácticas que encarnen representaciones que sean significativas a nivel personal y funcionales a nivel práctico (Barab, Hay, Barnett & Squire, 2001).

Para mayor claridad conceptual, definiremos los Talleres Excellent como un grupo de actividad, siguiendo la definición propuesta por Barab y Duffy (2000) de "*reunión temporal de personas alrededor de una tarea particular*".

Para Gee (2008), la escuela debería tomar la forma de una comunidad de aprendizaje. En el caso de los Talleres Excellent, podemos evolucionar el concepto de comunidad de aprendizaje y transformarlo en lo que él ha identificado como "espacios de afinidad enriquecedores", que se determinan como lugares donde florece de manera natural el aprendizaje humano. Las características de estos espacios, señala Gee (2012), contrastan con la organización típica de la escuela, lo que es preocupante cuando es precisamente en este lugar donde se pretende despertar el deseo por aprender. Aunque Gee desarrolla y analiza los espacios de afinidad enriquecedores que se desarrollan en torno a las comunidades del videojuego, se tomarán de referencia para analizar si en los Talleres Excellent pueden surgir estos espacios, así como para justificar la creación del videojuego como talle, con el objetivo de fomentar la aparición de estos (ver desarrollo de la investigación).

A continuación se exponen las características de los espacios de afinidad enriquecedores (en inglés "nurturing affinity spaces") identificadas por Gee y Hayes (2013). Espacios de afinidades puede haber muchos, pero no todos tienen por qué ser enriquecedores; también pueden ser hostiles, lugares donde se dé una feroz competencia por el liderazgo

o donde se promuevan prácticas abusivas. Incluso un espacio enriquecedor puede convertirse en hostil si cambian algunas de las variables que lo componen. Para Gee, los espacios de afinidad son importantes porque es vinculado a ellos donde puede aparecer un aprendizaje más profundo. De manera simultánea, se muestra el comportamiento habitual en el entorno escolar de cada característica para cada espacio de afinidad.

1. Compartir una pasión y un objetivo (que no sea clasista, racista, sexista…).

En el espacio de afinidad enriquecedor: Las personas en los espacios de afinidad no tienen por qué tener una afinidad con las otras personas del grupo, sino una pasión o interés común alrededor del cual se organiza el espacio.

En la escuela: raramente se tiene ese objetivo común.

2. No hay segregación por edad.

En el espacio de afinidad enriquecedor: Los más avanzados no tienen por qué ser los de mayor edad. Los más avanzados imponen un estándar de cordialidad, respeto y comportamiento que los nuevos adoptan (si es alto, será una comunidad respetuosa, si es bajo será una comunidad hostil).

En la escuela: existe una segregación por edad. El conocimiento parece estar vinculado a la edad, y a los estudiantes se los evalúa según los contenidos que deberían saber según sus años y no, por ejemplo, en las oportunidades que han tenido para aprenderlos.

3. Todos los niveles de habilidad comparten un mismo espacio.

En el espacio de afinidad enriquecedor: no se segrega a los nuevos miembros de los más avanzados ni de los maestros, pues está la convicción firme de que todos pueden contribuir. Además, el grupo se preocupa por hacer que la entrada del nuevo miembro sea sencilla y agradable.

En la escuela: se segrega por nivel de habilidad. Relacionado con la segregación por edad, a un alumno más avanzado en una materia concreta no se le permite acudir a clases con un mayor nivel de exigencia. Por el contrario, un alumno menos avanzado que acuda a una clase de nivel más asequible será visto como un mal alumno, mal estudiante o un fracasado escolar.

4. Quien quiera puede producir, y no solo consumir.

En los espacios de afinidad enriquecedores: promueven la creación y el consumo de contenidos. Muchos de ellos imponen, además, un alto grado de calidad para los trabajos producidos, que se ve mejorado continuamente según los individuos aumentan sus capacidades e innovan.

En la escuela: se pone el énfasis en consumir lo preparado por el profesor y por libros de texto. Los alumnos raramente sienten que su trabajo pueda ser apreciado y utilizado por otros.

5. La interacción va transformando los contenidos.

En los espacios de afinidad enriquecedores: los contenidos mejoran y cambian según los actores evalúan, analizan y comentan el material, y según evoluciona la propia comunidad y el ámbito de afinidad al que pertenecen.

En la escuela: el contenido es fijado por los profesores y la interacción entre estudiantes y profesores raramente cambia de forma relevante la posibilidad de modificar e incluir nuevos contenidos.

6. Se anima a generar nuevo conocimiento, tanto general como especializado.

En los espacios de afinidad enriquecedores: Se da especial importancia al conocimiento general, y se es consciente de que el conocimiento especializado es parcial y necesita complementarse por otros especialistas en otras áreas de conocimiento para alcanzar metas mayores.

En la escuela: el contenido es fijado y se promueve que todos los alumnos adquieran el mismo conocimiento de la misma manera.

7. Se promueve el conocimiento individual y el distribuido.

En los espacios de afinidad enriquecedores: la maestría reside en el propio espacio o en la comunidad en que este existe, y no en cabezas individuales. El espacio y los individuos que lo componen se enriquecen con aportaciones.

En la escuela: el desarrollo del conocimiento personal es válido, pero el conocimiento distribuido se penaliza. Las herramientas que suplementan el

conocimiento distribuido normalmente se ve como "hacer trampas" (preguntar a un compañero, usar una calculadora, consultar internet en un examen).

8. Se facilita el uso de conocimiento disperso.

En los espacios de afinidad enriquecedores: se da valor al conocimiento creado en otros lugares y por otros grupos. Se fomenta la idea de que nadie lo sabe todo, pero todo el mundo sabe mucho de algo.

En la escuela: el uso de fuentes deslocalizadas y descentralizadas se ve más como una amenaza a la seguridad, a la posición dominante del profesor.

9. Se anima a hacer explícito el conocimiento, pero se honra el tácito.

En los espacios de afinidad enriquecedores: pueden existir personas con un conocimiento y una maestría que sean apreciadas en la comunidad aunque no sean capaces de expresarla en palabras.

En la escuela: el conocimiento tácito de poco vale si los alumnos no saben articularlo en palabras, aunque sepan aplicarlo para resolver problemas de maneras originales.

10. Hay muchas formas de participación.

En los espacios de afinidad enriquecedores:las personas pueden participar de manera periférica en algunas áreas y central en otras.

En la escuela: todos los alumnos tienen que participar de la misma forma y hacer lo mismo en el mismo momento.

11. Hay muchas vías para conseguir estatus.

En los espacios de afinidad enriquecedores: existen muchas maneras de contribuir y llegar a ser importante en la comunidad (a una persona se le dará bien hacer vídeos tutoriales, a otra persona diseñar, a otra persona enseñar a los nuevos miembros…), así como respeto para aquellos que no quieren conseguirlo.

En la escuela: sólo hay una forma de ser un buen estudiante, que es tener buenas evaluaciones.

12. El liderazgo es poroso.

En los espacios de afinidad enriquecedores: los líderes se usan como recursos. En los espacios de afinidad no existen los jefes. Los líderes son diseñadores, mentores, recursos y facilitadores de la participación de otras personas. No mandan ni tienen poder sobre otros usuarios, sino que son respetados. El liderazgo se percibe como algo temporal que, por un lado, evita que los líderes se satures y hastíen y, por otro lado, empodera al resto de miembros al saberse capaces de liderar, lo que puede desenmascarar talentos ocultos en ellos. Además, los líderes son capaces de cambiar de rol de forma natural, dirigir en un momento y recibir órdenes al siguiente (Reeves & Malone, 2006). El liderazgo se convierte en una tarea, no en una identidad.

En la escuela: el profesor es el líder y el jefe.

13. Los papeles son recíprocos.

En los espacios de afinidad enriquecedores: los miembros de la comunidad a veces siguen y a veces lideran. Al ser a la vez líderes y seguidores, adquieren una experiencia que les permite entender lo que la persona en el mando en ese momento está intentando conseguir. A la vez que ellos progresan, quieren que otros se conviertan en expertos, por lo que incluso los líderes más expertos saben que les queda algo por aprender. En definitiva, ofrecen un avance de lo que el mundo de los negocios de mañana podría ser: fuerzas de trabajo fluidas, auto-organizadas y colaborativas, así como una estructura de liderazgo no jerárquica (Reeves & Malone).

En la escuela: los papeles no son recíprocos, es raro que se asuma que un profesor aprenderá algo directamente de sus alumnos.

14. Se promueve una visión del aprendizaje que es individualmente proactiva, pero no excluye la ayuda.

En los espacios de afinidad enriquecedores: se promueve el ensayo y error. Se puede pedir ayuda, pero la ayuda de la comunidad nunca se ve como un sustituto de la responsabilidad del propio aprendizaje. Los participantes se implican en una resolución colectiva de los problemas, y existe una considerable tolerancia hacia los miembros nuevos que no son capaces de localizar la información y hacen preguntas triviales o redundantes.

En la escuela: se espera que los estudiantes sean dependientes de los profesores y los libros para tener información, pero si recurren a otros estudiantes para conseguirla normalmente se interpreta como que el alumno quiere hacer trampas.

15. Reciben ánimos y feedback, y están a ambos lados de la barrera según la ocasión.

En los espacios de afinidad enriquecedores: los productores reciben feedback y ayuda de otros creadores a los que consideran sus compañeros o incluso sus modelos de referencia.

En la escuela: es raro que los niños tengan una audiencia que de verdad se preocupe por su trabajo, más allá del profesor. El feedback viene del profesor, que no es un compañero, ni tiene por qué ser un referente (aunque debería serlo).

16. Se generan por elección.

En los espacios de afinidad enriquecedores: los miembros eligen estar en la comunidad por motivos personales, por una afición común que les motiva a continuar en ellos.

En la escuela: habitualmente el alumno no elige siquiera la escuela a la que debe asistir y las actividades que en ella se desarrollan no tienen por qué motivarles.

Como se puede apreciar, por sus características, los espacios de afinidad enriquecedores tienen más facilidad para aparecer en entornos no mediados por el espacio y el tiempo, es decir, en entornos virtuales. Es más fácil que la inteligencia colectiva aparezca cuando no está obligada a mostrarse en un lugar y momento definido con antelación, sino cuando se deja libertad a cada miembro para poner a trabajar sus fortalezas de la manera que cada uno considere y se permite que los esfuerzos individuales contribuyan al logro del grupo (McGonigal, 2008).

Sin embargo, las características de los espacios de afinidad enriquecedores no son fáciles de conseguir en un lugar físico como pueda ser un aula de colegio, pero si en un entorno escolar como son los Talleres Excellent se presenta la oportunidad crear estos espacios, pueden generar una potente estructura de apoyo al aprendizaje en áreas que nos importan como educadores y ciudadanos.

En el mundo actual, los problemas son demasiado complicados como para poder resolverlos de manera individual. Pierre Levi (1997) decía que, con el tiempo, Internet

movilizaría y coordinaría la inteligencia, experiencia, habilidades, sabiduría e imaginación de la humanidad. Que pasaríamos del "pienso luego existo", al "pensamos, luego existimos". Esto es justo lo que los espacios de afinidad (tanto enriquecedores como hostiles), pretenden conseguir. Las comunidades de conocimiento y de aprendizaje, y especialmente los espacios de afinidad enriquecedores pueden ser la clave para encontrar una solución colaborativa, democrática y participativa a los retos a los que se enfrentarán los ciudadanos del mañana.

4.6 Los videojuegos en el aprendizaje

"Aquél que distingue entre el juego y el aprendizaje no tiene la más mínima idea sobre ambos". Con esta frase, Marshall McLuhan nos muestra la íntima relación que desde tiempos inmemoriales ha unido a estos dos conceptos. El juego como elemento social, como arte popular y colectivo, como reacción a las convenciones que establece la cultura del poder en una época determinada. El juego, afirma McLuhan, es una suerte de parque temático al que la sociedad escapa para poder dar sentido y completar el significado de sus vidas diarias (McLuhan, 1964). De esta forma, el juego se constituye como una extensión del hombre, proyectamos nuestras ambiciones y nuestras frustraciones en un entorno lúdico donde escapar de la cotidianeidad.

Las formas actuales de la cultura popular están ligadas al ciberespacio, la inmersión, la participación con el uso de los más variados dispositivos (Aparici, 2010). Una de las actividades más extendidas en la virtualidad es el videojuego, espacio imaginario donde se proyecta el yo de millones de usuarios cada día. Los jóvenes emplean una media de 5,16 horas semanales jugando videojuegos, y el 37% de ellos accede cada día a las plataformas de entretenimiento virtual (según Informe Inteco de 2010). Sin embargo, este elemento indispensable en la vida diaria de los alumnos no se ve contemplado en la realidad del entorno escolar, lo que genera que el alumno divida en categorías estanco lo asociado al contenido académico (lo inmóvil, lo tradicional, lo sólido) y lo relativo a su vida fuera de la escuela (lo placentero, lo virtual, lo líquido).

Pero el juego no sólo sirve para la evasión. Desde que nacemos se convierte en el elemento vehicular a través del cual recibimos los primeros estímulos, las primeras emociones. A través del juego y del contacto con el entorno aprendemos a comunicarnos, a respetar reglas, a establecer turnos, a relacionarnos con los demás, a superar dificultades.

Si antes se apuntaba que inteligencias múltiples y fortalezas de los alumnos son dos caras de la misma moneda, lo mismo podemos decir del juego y el aprendizaje. Sin embargo, estos dos conceptos se han visto segregados en la escuela contemporánea, lo que provoca que sean percibidos como una disparidad (incluso, podríamos decir, como contrarios) en lugar de cómo una unidad (Bogost, 2008). La propuesta de uso del videojuego en un taller escolar al que asisten alumnos interesados en este medio de comunicación y entretenimiento busca ir más allá del empleo lúdico del entretenimiento digital. Su

objetivo es emplear y aprovechar todos los mecanismos y estructuras que conforman el sistema virtual, y alinearlos para conseguir una reflexión, un análisis crítico y un uso consciente de las posibilidades de aprendizaje que nos ofrecen. Los niños aman aprender cuando no se les obliga a ello, y los videojuegos modernos son especialistas en ofrecer oportunidades de aprendizaje no forzadas (Prensky, 2006).

En la escuela actual, se hace hincapié en la importancia de las tecnologías para que el alumno sea capaz de acceder, procesar y transformar toda la información que recibe, sin embargo no existe un acuerdo en la literatura que nos diga qué tecnología da como resultado la mayor ganancia cognitiva para los estudiantes (Vogel, 2006). Lo que sí está claro es que los niños y los adultos tienen que interactuar a diario con ordenadores y dispositivos digitales, tanto en contextos laborales como educativos. Si nos preocupamos por entender el potencial actual de las tecnologías para la cognición, el aprendizaje, la alfabetización y la educación, entonces, debemos mirar a entornos ajenos al sistema educativo formal actual, en lugar de a contextos internos (Steinkhueler, 2008). Además, si para llegar a las nuevas generaciones, tenemos que usar sus lenguajes y referencias, el videojuego nos ofrece el espacio ideal al ocupar un espacio central en el entretenimiento y formas de consumo de medios de comunicación de los niños y jóvenes.

Los juegos bien diseñados son altamente atractivos, motivadores e interactivos (Squire, 2003) pero, además, son buenos para aprender (Gee, 2012), porque incorporan buenas herramientas de aprendizaje, que son a su vez un aspecto clave del diseño del juego. Son buenos espacios para la resolución del problema porque animan al jugador a persistir más allá del fallo. Son buenos para aprender porque los niños que juegan videojuegos también aprenden a pensar, a entender y manipular sistemas altamente complicados a través de la experimentación. Si quieren terminar, "pasarse" los juegos, los niños deben aprender, a través de complicados razonamientos, a crear estrategias para superar obstáculos y tener éxito en la tarea.

Hoy en día, en la mayoría de las escuelas se pide a los estudiantes que aprendan todo al mismo ritmo, de la misma manera, al mismo tiempo. El videojuego, es una experiencia transformadora en la enseñanza (Galarneau, 2005), y puede ser un poderoso aliado para cambiar la uniformidad cognitiva de la escuela, porque generan diferentes caminos de aprendizaje. Para ello, es necesario ir más allá del juego, entendido como el programa, con sus mecánicas y elementos de diseño, y adentrarnos en lo que Gee (2008) denomina

el Juego (nótese la inicial mayúscula), que se corresponde con el sistema social en el que el juego se sitúa y las interacciones que ocurren tanto dentro como alrededor de este.

Por ello, es vital que la comunidad educativaexamine los modos de aprendizaje que ocurren en los juegos y en los mundos digitales, y exploren lo que los alumnos realmente hacen cuando juegan, en lugar de asumir que sólo existe un juego y una manera de jugarlo (Squire, 2006). Si los educadores somos capaces de entender qué experiencias, qué mecanismos, qué modos de aprendizaje y de implicación desencadenan los videojuegos, se podrán usar para crear experiencias de aprendizaje enriquecedoras y significativas. Si además tenemos en cuenta que, como se ha mencionado, no existe una sola manera de jugar al mismo juego, estaremos permitiendo que las distintas inteligencias y fortalezas de los alumnos florezcan mientras construyen su aprendizaje y alcanzan la maestría a través de una actividad diseñada para ser placentera, motivadora y desafiante.

4.6.1 Videojuegos y escuela

La relación entre videojuegos y escuela siempre ha sido tirante. Las razones que pueden encontrarse son múltiples, pero podemos observar cómo pivotan alrededor de la misma palabra: video-juego.

1. Conflicto entre la escuela y el videojuego como vídeo, es decir, como elemento tecnológico disruptivo en el aula. En una escuela que tradicionalmente ha observado la tecnología de manera crítica, el videojuego es un elemento más que evidencia la brecha entre la formación y el uso de la tecnología en la escuela, y el uso que hacen los alumnos de la tecnología y sus aprendizajes fuera del entorno escolar (Buckingham, 2007). Una brecha que, más que tecnológica podría considerarse institucional; pues es habitual encontrar centros educativos dotados de elevados medios tecnológicos pero con un planteamiento metodológico de las TIC pobre y poco imaginativo, incapaz de motivar a sus alumnos. En este sentido, la escuela siempre va por detrás de la tecnología y, al no poder verla bien, la suele mirar con recelo. El videojuego es la puerta de entrada de niños y adolescentes al mundo digital, es el medio a través del cual reciben la alfabetización digital (Gros, 2002) que más tarde se desarrollará en la tan deseada competencia digital por la que abogan las modernas legislaciones sobre educación.

2. Conflicto entre la escuela y el videojuego como juego. Además del recelo tecnológico, los videojuegos tienen la losa añadida de su componente lúdico. Tradicionalmente se ha percibido el aula como un templo del saber formal en el que el juego, la diversión y la experimentación se encuentran fuera de lugar. Además, en el caso de los videojuegos, el componente lúdico ha sido asociado históricamente con elementos violentos (Dill & Jill, 1999), estereotipos raciales (Leonard, 2003), con esquemas de dominación, sexismo (Dill & Till, 2007) y alienación (Slater, 2003). La diversión con los videojuegos se ha percibido como entretenimiento negativo y ha llevado a los docentes a adoptar un papel de controlador. El videojuego se transforma en un elemento que sólo ofrece preocupaciones: preocupa el tiempo que pasan los jóvenes frente a la pantalla, el contenido de los videojuegos que se consumen, las actividades que dejan de realizarse por estar jugando…

Podría parecer, entonces, que videojuegos y escuela son elementos incompatibles. Sin embargo, los videojuegos se han revelado como una potente herramienta capaz de generar aprendizajes significativos (Gee, 2008).

4.6.2 El videojuego como mundo de posibilidades en la escuela

La aproximación al mundo del videojuego como entorno y herramienta de aprendizaje se realizará desde perspectiva ecológica (Linderoth, 2013). Esta aproximación es anti-cognitivista y rechaza la existencia de esquemas mentales y de la mente como computadora, para centrarse en las experiencias y en la percepción de posibilidades. Defiende que los estudios deben basarse en lo que las personas hacen, aprenden y piensan en su vida diaria, y no mientras están en el entorno controlado de un laboratorio (Stevens, Satwicz & McCarthy, 2008). Para ello, no nos interesa analizar el juego desde su componente tecnológica (qué potencia gráfica tiene, qué tipo de motor utiliza, cómo renderiza las imágenes…), ni si son videojuegos de ordenador, de consola o portátiles. Lo que se pretende es detectar las posibilidades que nos ofrece el juego, analizarlas y ser capaces de transformarlas.

Para ello es importante el concepto de posibilidad que ofrece Linderoth (2013), como la relación recíproca entre humanos y su entorno. Es decir, las cosas que a cada persona se

le pueden ocurrir para actuar con el entorno. En los videojuegos, una parte del éxito del jugador radicará en ser capaz de ver esas posibilidades y ejecutarlas; de esa manera, cuantas más cosas sea capaz de percibir, cuantas más maneras se le ocurran de interactuar con el sistema de juego, más opciones tendrá de resolver con éxito el desafío. De la misma manera, la escuela debe ofrecer al alumno herramientas para percibir las posibilidades del entorno y de interactuar con él para cambiarlo. Cuando somos capaces de reconocer estas posibilidades y, además, somos capaces de ejecutarlas de manera exitosa, podemos decir que hemos alcanzado la maestría en un campo, o en un juego.

Desde esta perspectiva, entonces, "*participar en un juego es percibir, actuar y transformar las posibilidades que están relacionadas con el sistema de juego o con los otros jugadores de este*".

El videojuego ofrece un sistema de aprendizaje lo suficientemente flexible para incorporar la miríada de usos e intentos de interacciones ingeniosas que no han sido esperadas por el diseñador a la hora de crear un reto abierto (McGonigal, 2008).

En un videojuego, estas posibilidades toman vida a partir de la elaboración de modelos dentro de un mundo virtual. Este concepto es importante porque, en la vida real, las personas realizamos constantemente simulaciones con modelos (Gee, 2008) para entender mejor las cosas y poder aplicarlas (hacemos mapas, maquetas, esquemas, imaginamos diferentes escenarios, participamos en simulacros…). Estas simulaciones nos ofrecen simplificaciones de situaciones complejas. Al actuar sobre el modelo a través de ciclos iterativos, podemos formular hipótesis (Gee, 2008) sacar inferencias, comparar los resultados y modificar el modelo como sea necesario (Durga & Squire, 2009). Es decir, podemos evaluar las consecuencias de los actos antes de llevarlos a cabo en una situación real. Los juegos que nos permiten modificar los modelos, los que enfatizan el papel de los jugadores como diseñadores, son, para Gee (que los denomina Games+), particularmente buenos para aprender.

Si admitimos la importancia de la habilidad de simular experiencias para comprender el mundo y el lenguaje, vemos la importancia de proveer a los alumnos de la escuela con una variedad de experiencias necesarias con las que puedan construir simulaciones buenas y útiles. El mundo del videojuego, precisamente, se construye sobre simulaciones con un alto grado de calidad, capacidad de inmersión y adaptabilidad al entorno planificado. Por tanto, la introducción del videojuego en un taller escolar como son los Talleres Excellent puede servir para introducir a los estudiantes a un mundo de

simulaciones, en el que poder probar diferentes acciones y asumir sus consecuencias con un nivel bajo de riesgo (McGonigal, 2008).

Llegados a este punto, y antes de avanzar en las posibilidades del videojuego como entorno de aprendizaje, de exploración de identidades o de herramienta de motivación, es necesario justificar la elección del videojuego sobre los entornos virtuales que podemos encontrar en la red hoy en día. En efecto, tenemos a nuestro alcance herramientas que simulan mundos sociales online, como por ejemplo Second Life, donde los alumnos también pueden pertenecer a comunidades, crear grupos sociales y explorar nuevas identidades. Sin embargo, en estos no existen narrativas estructuradas ni orientadas a una misión; no están definidos los papeles de los personajes y no tienen objetivos explícitos (Reeves & Malone, 2008), por lo que presentan menos posibilidades de aprendizaje, entendiendo este como la capacidad de resolver problemas a través de la adquisición de habilidades y la toma de decisiones.

4.6.3 El videojuego como experiencia de aprendizaje

Se aprende haciendo, nos decía John Dewey (1938). La palabra es acción, nos recordaba Freire en su Pedagogía del Oprimido (1968). En el videojuego nos vemos inmersos en un mundo que se transforma con nuestra palabra, nuestra acción, que es libre de formarse de una manera u otra, de generar caminos. En el videojuego creamos nuestra historia, hacemos nuestro camino. Al final de éste, es indudable que hemos aprendido.

El juego, el videojuego, en el fondo no es más que un proceso de aprendizaje personalizado, la respuesta que hemos logrado dar a un problema casi imposible de resolver que se nos planteó al comienzo de la aventura. Si analizásemos la dificultad del objetivo final del juego y la comparásemos con las habilidades de las que disponemos cuando lo empezamos, concluiríamos que estamos ante una tarea titánica, demasiado compleja como para poder afrontarla con garantías. Y, sin embargo, los jugadores consiguen llegar al final, con unas habilidades adquiridas que no eran capaces de imaginar al inicio. El juego nos ha hecho ir más allá de lo que considerábamos nuestros límites. ¿Acaso no es eso lo que la escuela debería conseguir?

James Paul Gee (2008) defiende que la parte integral del juego está formada por un proceso de aprendizaje sin el cual no se puede progresar. Durante los últimos años, se

ha abierto una línea de investigación en educación y comunicación en la que se apunta a los videojuegos como entornos de aprendizaje en sí mismos y aporta evidencias que sugieren que usar juegos de ordenador o simulaciones puede enseñar a las personas de manera más efectiva que los métodos tradicionales (Perry & Baillou, 1997).

El interés parte de la observación de las pautas de entretenimiento de los alumnos y su contraste con las actitudes detectadas en la escuela. La mayor parte de los centros educativos ha transformado el aprendizaje en algo aburrido hacia el cual muchos niños muestran, en el mejor de los casos, pasividad y, en el peor, desidia. Vemos que cada vez más los niños se desconectan de la escuela, pero no de los videojuegos (Prensky, 2006). Por tanto, debe haber algo en este medio que pueda guiar a los docentes y a los investigadores para conseguir una implicación del alumno en su aprendizaje.

La generación de juegos de hoy en día contiene un gran conjunto de características, que los convierte en interesantes paquetes de aprendizaje.Los videojuegos son lugares de cognición social y materialmente distribuida, resolución de problemas complejos, exploración de la identidad, aprendizaje individual y colaborativo a través de múltiples medios (Steinkhueler, 2008). Específicamente, hay lugares del videojuego (sobre todo aquellos en línea y multijugador) en los que podemos observar el aprendizaje como una interacción en el mundo social y material, donde los participantes pueden participar en la resolución de problemas abiertos o cerrados.

Los videojuegos permiten aprender (Ondrejka, 2008) cediendo al jugador parte del control de un sistema dinámico, y demandándole un conjunto de exigencias en dificultad ascendente. Para empezar, nos piden cambiar la perspectiva, tomar decisiones y plantear hipótesis alternativas. Esta aproximación al aprendizaje retira los libros de texto del foco y lo sitúa en las preguntas, hipótesis y fantasías de los estudiantes (Durga & Squire, 2009).

Si algo hace interesante al videojuego como elemento propiciador del aprendizaje, es que se produce en un entorno informal, ya que ocurre fuera de contexto habitual de enseñanza guiada por el profesor. Además, se produce de manera no intencional, pues cuando un alumno comienza un videojuego no lo hace con la intención de aprender algo (Vavoula, 2005).

Gee (2014) nos dice que cuando las personas juegan están activamente involucradas en el proceso de aprendizaje de una nueva alfabetización. El videojuego permite al

participante progresar en su aprendizaje, hasta llegar al nivel más alto, que denomina "aprendizaje crítico", y aparece cuando se empieza a considerar el "metajuego", cuando se es capaz de ver el videojuego como un sistema complejo de partes interrelacionadas, así como aquellos aspectos del juego que no derivan de las reglas sino de la interacción con el contexto que lo rodea (Salem & Zimmerman, 2004). De esta manera, Gee (2014) propone a los educadores y comunicadoresdesarrollar métodos empíricos de investigación que puedan usarse para examinar las diferentes maneras en las que la implicación y el aprendizaje se unen en y alrededor de las instancias de los videojuegos. Este trabajo es, en cierta manera, una forma de recoger el guante, sin olvidar que el foco es el análisis de los Talleres Excellent como lugar en el que los alumnos pueden desarrollar su potencial, y que los videojuegos son la propuesta lanzada por la investigadora como espacio idóneo para el desarrollo de un Taller Excellent en el que explotar las inteligencias y fortalezas propias de cada estudiante.

Para Squire (2006), los videojuegos son un laboratorio ideal para estudiar los principios de aprendizaje porque, mientras los juegos aumentan en complejidad, los diseñadores de videojuegos integran estructuras que ayudan a los jugadores a aprenderlas. A la vez que aumenta este grado de dificultad, al contrario de lo que podría parecer, el grado de motivación también se eleva.

El aprendizaje a través del videojuego no se produce únicamente en el terreno instrumental, sino que las capacidades sociales y organizativas de los jugadores también se ven desarrolladas, al poder participar en organizaciones sociales distribuidas tales como comunidades de aprendizaje auto-organizadas, que son "*microcosmos para estudiar la emergencia, mantenimiento, transformación, e incluso colapso de grupos de afinidad online*" (Squire, 2006). Muchos jugadores describen su juego como una experiencia social, una manera de conectar con amigos, y es raro el jugador que realmente juega solo de una manera significativa.

Uno de los mecanismos de aprendizaje más potentes en el videojuego, es el papel central del error y el fallo. Al contrario que sucede en la escuela, donde el fallo se penaliza, en el juego el error no sólo se acepta, sino que se considera el antecedente necesario y frecuente antes de lograr el éxito (Reeves & Malone, 2006), es parte del proceso de aprendizaje. Por ello, la penalización por el error tiende a reducirse; la "penitencia" se basa, por ejemplo, en ir andando hasta el lugar de la muerte del personaje para recuperar la vida, perder un poco de experiencia acumulada (que podrá volver a recuperarse),

empezar un nivel desde el principio, perder algo del dinero virtual acumulado para reparar la armadura... En cualquier caso, con los videojuegos modernos, el mensaje es que se puede, y se debe, seguir intentando. La meta no se alcanza sin antes haber fracasado, analizado el error y vuelto a intentar.

Además, los videojuegos están avanzando hacia la inclusividad. Si bien es cierto que aún se requieren niveles avanzados de psicomotricidad para llegar a alcanzar una competencia en estos, los avances tecnológicos como el control por movimiento parecen haber abierto los juegos a nuevas audiencias, así como ayudado a aumentar su aceptación cultural. Este aspecto adquiere una relevancia especial si tenemos en cuenta que el ámbito en el que se pretende incluir un taller de videojuegos tiene como protagonistas a alumnos con dificultades de aprendizaje, algunos de los cuales también pueden presentar problemas motrices o de coordinación. El taller propuesto no sería inclusivo, y por tanto no sería válido, si no consideramos a estos alumnos como posibles miembros de pleno derecho. Puesto que todos los niños adoran jugar y ansían esas experiencias (Pitaru, 2008), el camino para disfrutar del juego no puede estar comprometido para aquellos con discapacidad.

Por supuesto, la inclusividad no se debe quedar sólo en el modo de acceso y disfrute del juego, sino en la propia naturaleza de este. Por ello, hay muchos tipos de juego, para muchos jugadores (Gee, 2012). No es el objeto de este trabajo indagar sobre los géneros del videojuego y las ventajas que ofrecen. Basta con señalar que todo juego bien diseñado ofrece estructuras y posibilidades de aprendizaje, mecánicas que presentan una dificultad y engendran un deseo de perseverar ante el fallo, de practicar y dedicar tiempo, de reflexionar sobre las estrategias parta prosperar. Por ejemplo, pueden ser de ayuda para los alumnos con dificultades en mantener la atención al potenciar la "atención visual selectiva" del jugador (Prensky, 2006). Esto quiere decirnos que, en situaciones en las que están pasando muchas cosas al mismo tiempo, los jugadores tienen que identificar y concentrarse en qué es lo importante y dejar fuera el resto.

Es necesario indicar que la experiencia del juego no se ciñe en únicamente a la ejecución del software. Algunas de las prácticas más comunes en los videojuegos se dan en los espacios de influencia externos a este (comunidades virtuales, grupos de afinidad, guías…), y son muy similares a competencias que la escuela valora (Steinkhueler & Chmiel, 2006). Por ejemplo, estas prácticas incluyen procesos de mentorización y ayuda a nuevos jugadores, consultar información en foros, wikis y páginas web, desarrollar

historias de ficción sobre los personajes principales, organización de clanes y hermandades, elaboración de estrategias, creación de modelos matemáticos, producción de vídeos de Youtube, etc. Todos estos son recursos que dan un contexto al juego, lo que Consalvo (2009) denomina "paratextos", y que son una parte fundamental para que una persona pueda considerarse miembro de la cultura de ese juego. Esto quiere decirnos que, para ser partícipe realmente de un videojuego hace falta algo más que jugar, y que jugar bien. Hace falta implicarse en las estructuras y narrativas que el videojuego propone tanto dentro como fuera de él, ser capaz de asimilarlas y hacerlas propias; ser, en definitiva, capaz de aprenderlas.

Es al participar en este entorno social y de comunidad donde Gee y Hayes (2012) encuentran que realmente se mejora la inmersión y experiencia en el juego. De esta manera, se permite que el aprendizaje surja tanto del propio juego como de las prácticas sociales que de él emergen.

El juego, en su núcleo, no es más que un enorme sistema de aprendizaje; un sistema diseñado y estructurado, pero que a la vez es transparente, libre y abierto a la modificación, la evolución y la transformación. Un mundo que exploramos y dentro de los que aprendemos, a través de la interacción y de la acción (Durga & Squire, 2009).Un sistema de aprendizaje que, sobre todo, es capaz de motivar y de adaptarse a la manera individual en la que el jugador afronta el desafío. Si la escuela es capaz de integrar esas estructuras, o bien de emplear el videojuego y hacerlas visibles a través de éste, su capacidad de enseñanza y las posibilidades de aprendizaje del alumno crecen enormemente.

4.6.4 El juego como experiencia de aprendizaje motivadora

El potencial de los juegos a la hora de aprender reside en su capacidad de motivar a la gente para resolver desafíos complejos (Gibson, 2010). Es necesario poner énfasis en la palabra clave que rodea a cualquier juego bien diseñado: la motivación. Se hace necesario, por tanto, investigar cómo el juego y la motivación se relacionan para generar un aprendizaje significativo.

El videojuego es una experiencia motivadora casi perfecta porque sus diseñadores han conseguido llegar a un difícil equilibrio: son capaces de desafiar los límites cognitivos y manipulativos del participante a la vez que mantienen el nivel de frustración por debajo de la barrera provocaría el bloqueo (Gee, 2008) al levantar un filtro afectivo (aquél que nos dice: si no soy capaz de conseguirlo, para qué voy a seguir intentándolo).

En general, podemos distinguir dos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca. La extrínseca nos ofrece recompensas medibles, como por ejemplo cuando los padres de un alumno le prometen un regalo si saca buenas notas. En la motivación intrínseca la actividad se realiza por la voluntad del sujeto de conseguir un objetivo que le proporciona bienestar; la actividad deja de ser un medio para conseguir algo (pierde su carácter instrumental) y se convierte en un fin en sí mismo (Deci, 1975).

Muchas de las actividades de la escuela están diseñadas a partir de una motivación extrínseca (Ryan & Deci, 2000), por lo que es importante plantear cómo se puede generar una motivación intrínseca en el terreno escolar. En este trabajo se propondrá el videojuego dentro de un taller Excellent como vehículo introductorio de la motivación intrínseca en el centro.

En el juego la recompensa se obtiene por las formas en las que se combinan elementos de desafío, fantasía y curiosidad (Malone, 1981), a los que se incluyen elementos de control y motivadores interpersonales (reconocimiento, competición, cooperación) (Malone & Lepper, 1987; citados por Iacovides, Aczel, Scanlon & Woods, 2013). Al encontrarse la recompensa en el desarrollo de la propia acción del juego, nos encontramos en el terreno de la motivación intrínseca.

Para ahondar en el juego como elemento de motivación, Calleja propone el "Modelo de involucración del jugador" (Calleja, 2011). En él, distingue entre la Macro-Implicación, o "*atractivos motivacionales de juegos que fomentan la participación sostenida a largo plazo*", y que se corresponden con las actividades que ocurren alrededor del juego (como hemos mencionado anteriormente, esta actividades suelen corresponderse también con el desarrollo de competencias y habilidades valoradas en la escuela, como la creación de modelos, contenidos, y reflexiones), y la Micro-Implicación, o "*la implicación momento a momento durante la instancia del juego*", que se corresponden con la experiencia del juego.

Las motivaciones del jugador también permiten introducir en el aula conceptos clave para la educación crítica y en valores como pueden ser el aceptar las consecuencias de

los actos. Por ejemplo, realizar actividades bien vistas por la comunidad, como ser educado con un compañero, puede aumentar su grado de popularidad, y con ello su motivación. Por el contrario, una actividad condenada por la comunidad de juego, como hacer trampas, puede provocar un descenso en la motivación una vez se haya conseguido el objetivo inmediato, una vez esa trampa ya no sea necesaria.

La motivación en el videojuego también es capaz de actuar en un área crítica de la escuela, como es la de la competición entendida como algo placentero (Gee, 2008). Los alumnos pueden competir entre ellos de una manera en la que el ganador no obtiene ningún poder real sobre el resto, al contrario de lo que sucede en la escuela cuando, por ejemplo, se promueve la competición por alcanzar (sobre todo en cursos superiores y universitarios), una buena nota que dé opción a unas matrículas de honor limitadas.

4.6.5 El videojuego como aprendizaje situado y adaptado

En las escuelas, los conceptos son frecuentemente abstraídos de las situaciones en las que son relevantes o tienen algún valor, se los cosifica y se los trata como entidades autónomas (Barab, Hay, Barnett & Squire, 2001). En los videojuegos, sin embargo, los conceptos se aplican en una situación relevante, y la nueva información va apareciendo de manera contextualizada, en el momento en que el jugador lo necesita, o bajo demanda cuando el participante quiera consultarlo. Un buen juego no ofrecerá información descontextualizada o que el jugador pueda olvidar cuando llegue el momento de aplicarlo.

En palabras de Gee (2008), la "*nueva información que no esté vinculada a un conocimiento anterior no se aprende bien o no se aprende*". En este sentido, los videojuegos permiten al jugador reforzar sus conocimientos apoyándose en las experiencias previas y en las dificultades que ha superado. De esta manera, facilitan que las estructuras asimiladas sean internalizadas de manera definitiva.

Este aprendizaje adaptado y contextualizado permite al jugador avanzar hasta alcanzar la maestría. Durga y Squire (2009) han detectado que los jugadores experimentados muestran muchas de las técnicas pedagógicas que despliega un profesor, sin importar su edad:

- Identifican las principales partes de un problema.

- Diseñan prácticas que preparan a sus alumnos para resolver los desafíos.
- Dan feedback justo en el momento necesario.
- Poco a poco van pasando el control a los estudiantes.
- Transmiten valores particulares, sus propias formas de ver el mundo, a los noveles.

Cualquier experiencia de aprendizaje tiene un contenido, unos hechos, principios, información y habilidades que deben ser dominadas. En la escuela se opta por enseñarlos directamente, pero en los videojuegosel contenido está subordinado a la experiencia y se enseña a través de ella. El aprendizaje ocurre en contextos específicos. Es lo que James Paul Gee(2008) llama "Matriz del aprendizaje situado", que se reproduce a continuación:

Identidad ←→ Objetivos y normas (en ocasiones incluyen valores éticos o morales) ←→ Herramientas y Tecnologías ←→ Contexto como un espacio de resolución de problemas, de entre un conjunto de problemas similares pero variados ←→ Contenido

Matriz del aprendizaje situado de James Paul Gee, 2008

La matriz del aprendizaje situado nos dice que la asimilación del contenido está enraizada en las experiencias que una persona está teniendo como parte de adoptar una identidad específica. El aprendizaje está situado en la experiencia, una experiencia centrada en la identidad y movida a la consecución de objetivos.

La adaptabilidad del videojuego a la capacidad del participante permite la aproximación al aprendizaje en etapas (Anderson, Reder & Simon, 1996); es la propia situación a la que se expone el jugador la que va a propiciar su aprendizaje. Las tareas así, aumentan en dificultad y grado de maestría necesario hasta que el participante deja de estar en la periferia del juego y se siente preparado para tener un papel central (Lave & Wenger, 1991).

4.6.6 Los videojuegos y la construcción de la identidad

Una parte importante del aprendizaje a través del videojuego es que estos ayudan a los estudiantes a explorar su propia identidad en el mundo real (Stevens et. al, 2008), así como otras identidades alternativas. Ponerse en la piel de un personaje no es únicamente situarse detrás de los mandos sino adoptar, por unos momentos, su concepción del

mundo, de las relaciones, de la moralidad. En esta implicación de las identidades del jugador se realiza dentro de un contexto para la expresión creativa y el desarrollo colectivo de la inteligencia (Gee, 2004), lo que genera a su vez posibilidades de aprendizaje.

Las escuelas piden a los estudiantes que habiten en un conjunto de identidades muy particulares y limitadas, que hagan de recipientes de las ideas y agendas que están prescritas para ellos (Squire, 2006). En contraste, los juegos requieren que los jugadores tomen un papel de participantes activos a la hora de construir el mundo y su identidad virtual, funcionan como una ventana donde los individuos pueden proyectarse a través de papeles que podrían no haber estado disponibles para ellos en su día a día offline (Turkle, 1995), y que permiten a los jugadores explorar múltiples versiones de quiénes son (Steinkhueler, 2008).

El videojuego, además de proporcionar nuevas identidades, se escuda en lo que Squire (2006) ha denominado "pseudonimato". Sobre todo en los juegos multijugador y en los que es necesario crear un avatar, un personaje con características propias, el estudiante puede escudarse en este cierto grado de anonimato, que, a medida que avanza la historia y su implicación con la comunidad social del juego, se verá mediado por el papel de su avatar dentro de esta.

Al jugar a cualquier juego, entramos en su universo de normas, identidades, objetivos y acciones que nos presentan una manera determinada de estar en el mundo. Para conseguir los objetivos propuestos, para adquirir las habilidades necesarias, existen unos contenidos que deben dominarse (Gee, 2008). Para llegar a dominarlos, el juego ofrece herramientas, ayudas, tecnologías… que están en consonancia con la identidad que el personaje puede adquirir en el juego (un druida, ser en comunión con la naturaleza, no usará una espada, creación artificial de los hombres; un paladín, defensor del bien y la justicia, no matará un inocente ni actuará mediado por intereses egoístas; un pícaro, especialista en camuflarse entre las sombras, no iniciará un ataque frontal que pueda dejarlo al descubierto…). Squire (2006) lo relata de manera elocuente en la siguiente afirmación:

"Ser un druida, una princesa, un constructor de droides, un arquitecto o un especulador competente en un mundo online requiere aprender nuevas geografías, alfabetizaciones, sistemas de normas y maneras de expresarse".

La exploración de la identidad sobrepasa el terreno de la imaginación y entra en el de la emoción. Al identificarse con un personaje, se sienten emocionalmente implicadas en lo que está sucediendo. Cuando la emoción entra en juego, el aprendizaje tiene lugar. Si la información que procesamos tiene una carga emocional para nosotros, la almacenamos más profundamente y la integramos en mejor nuestro conocimiento previo, lo que hacemos se convierte en algo importante para nosotros y nos ayuda a centrar la atención (Gee, 2008).

La búsqueda de las identidades en el terreno del videojuego en el aula nos permite, además, hacer consciente la realidad de que cada alumno trae consigo un set de varias identidades que han de sacar según el contexto en que se encuentre, por tanto, no están ligadas solo con sus estados internos, sino con su papel en la sociedad (Gee, 2000). La identidad del alumno en el aula no es la misma que la de ese alumno jugando en el parque con sus amigos, de la misma manera que las características de su avatar en el juego no son las mismas que las de su avatar en el mundo real. Gee (2000) indica que las identidades de una persona pueden presentarse y tejerse juntas, según los contextos en los que se le pida actuar al individuo, y reconoce al menos cuatro formas de verla:

1. La perspectiva natural. Es un estado sobre el que el individuo no pude actuar, y sólo significan algo si se les da importancia. Como por ejemplo: ser rubio, ser activo...

2. La perspectiva institucional. Es una posición social, y viene dada por una autorización (por ley, tradición, costumbre…) externa. Por ejemplo, un profesor será reconocido como profesor siempre que esté ejerciendo como tal, tiene "derecho" a ser profesor.
3. La perspectiva discursiva. Es un logro, está mediada por el discurso del entorno y no depende del individuo, sino de cómo es percibido por la sociedad. Por ejemplo, una persona puede ser percibida como extrovertida, como carismática, como un líder…
4. La perspectiva de afinidad. La identidad que viene por la afinidad es elegida por el individuo, a través de sus prácticas, aficiones y gustos. Por ejemplo, un alumno que practique el patinaje puede adoptar la identidad de un "skater". La afinidad hace que se comparta con un grupo, que participe y tenga acceso a prácticas específicas que dan a los miembros las experiencias requeridas. Esta identidad

> tiene un carácter voluntario, el individuo ha de querer adoptarla y unirse a las comunidades de práctica de dicha identidad. Cada vez más gente joven elige definirse menos a través de su herencia cultural y de sus identidades heredadas, y más a través de identidades culturales elegidas. De acuerdo con esta perspectiva de afinidad (Jenkins, 2009).

Siendo conscientes de la pluralidad de identidades que puede presentar un individuo en su día a día, el adoptar identidades virtuales en el entorno del videojuego y sus comunidades puede servir al alumno de práctica y laboratorio de experimentación con aquellas que decida cultivar en su vida real. Además, la alfabetización en videojuegos que vendría derivada de su inclusión en el aula puede contribuir a la concienciación de la identidad de las personas con menos recursos y más desfavorecidas, al evitar que su definición identitaria quede adscrita a una perspectiva discursiva mediada por terceras personas, en lugar de tener la posibilidad construirse su propia identidad.

4.6.7 Los videojuegos como experiencias diseñadas

Los videojuegos no son experiencias vacías de entretenimiento que surgen de la nada sino que, para ser realmente atractivos, para atrapar a sus jugadores y conseguir un alto nivel de implicación, cuentan con una estructura interna planificada al detalle. Los videojuegos ofrecen lo que Squire (2006) llama experiencias diseñadas, en la que los participantes aprenden a través de una gramática del ser y del hacer.

Estas experiencias diseñadas que ofrecen los videojuegos se han comprobado excelentes para el aprendizaje. Cuando la gente tiene experiencias bien diseñadas y mentorizadas, "*aprenden mucho mejor y están más preparados para futuras experiencias de aprendizaje, porque integran los aspectos relevantes de la experiencia con sus conocimientos anteriores*" (Gee, 2015).

La competencia y habilidad de los jugadores va aumentando cuanto más tiempo se pasa en el juego. De manera paralela a la habilidad física y motriz, su entendimiento también se desarrolla y evoluciona. A la vez que los ciclos de actuación van aumentando en complejidad, su internalización de los mundos del juego (su mundo pensado) les permite ir ejemplificando sus teorías particulares, tanto del mundo ideológico (Squire, 2006) del videojuego como del real en su día a día.

Los videojuegos, además, ofrecen experiencias completas de aprendizaje que se pueden continuar fuera de la escuela, lo que nos indica que, además de ser experiencias diseñadas para consumirse en la propia instancia del juego, son también culturas emergentes, a través de experiencias sociales compartidas (Steinkhueler, 2008), materiales y prácticas discursivas en las comunidades y espacios de afinidad que se desarrollan a su alrededor.

Como toda experiencia diseñada, tiene detrás una autoría asociada a un modo de pensar, hacer y construir. Esto apunta a la idea de que los videojuegos son retórica, que tienen un lenguaje propio y, como todo código, puede emplearse para iluminar y permitir, pero también para ocultar, confundir y manipular al receptor (Bogost, 1998); que todo videojuego puede tener un mensaje y una ideología subyacente, aunque después sea la comunidad de juego la que evolucione o mantenga esa identidad global. Las posibilidades de alfabetización mediática que ofrece esta perspectiva del videojuego son enormes para los docentes interesados en que sus alumnos sean capaces de comprender e interactuar en un mundo influido por los impactos que a diario recibimos de los medios.

4.6.8 El videojuego como un medio de comunicación

Los medios de comunicación nos acercan a la realidad del mundo. No obstante, es una realidad mediada; la información que los ciudadanos reciben ha sido elaborada, filtrada y estructurada por un sistema de múltiples medios de comunicación.

El videojuego ha pasado a formar parte de los conocidos como medios de comunicación de masas. No obstante, es un medio que ha conseguido ir más allá, ha roto la barrera de la unidireccionalidad tradicional de prensa, radio y televisión. Impulsado por la era digital y la entrada de internet en los hogares, sobre todo a partir de la era 2.0, el videojuego se ha erigido como paradigma de la interactividad, de la evolución y de la capacidad de adaptación a las demandas de nuevos tiempos y nuevas audiencias.

De esta manera, los videojuegos pueden ser entendidos como una extensión de los medios anteriores (Squire, 2006). En ellos encontramos texto, sonido e imágenes en movimiento; pero además incluye un entorno virtual diseñado que tiende la mano para

que el usuario deje de ser espectador y se convierta en participante. Schott y van Vught (2013) lo definen de manera muy gráfica cuando denominan a los medios tradicionales "*lean back media*", es decir, medios que se consumen en una posición reclinada; y a los videojuegos como "*lean forward media*", o medios que se consumen echados hacia delante.

El videojuego tiene un papel protagonista en la llamada convergencia de medios (Jenkins, 2006), entendiendo como convergencia el fluir de contenido entre múltiples plataformas, la cooperación entre industrias de los medios de comunicación, y el comportamiento migratorio de las audiencias de los medios, que irán a cualquier lugar (virtual, eso sí) para encontrar experiencias mediáticas satisfactorias. Estos espacios donde se desarrolla la llamada cultura popular (y dentro de esta el videojuego como uno de los grandes protagonistas) enseñan las llamadas habilidades del siglo XXI (Bellanca, 2011), como colaboración, producción de conocimiento, habilidades tecnológicas, innovación, diseño, pensamiento crítico, etc.

El aprendizaje del videojuego, de esta manera, queda integrado dentro de la llamada alfabetización mediática. De hecho, el juego está calificado como una de las once Habilidades para la nueva alfabetización mediática. Las habilidades para una nueva alfabetización mediática (New Media Literacy Skills) incluyen (Jenkins, 2009):

1. **Juego**: La capacidad de experimentar con el entorno como una manera de resolver problemas.
2. **Actuación**: La habilidad para adoptar identidades alternativas con el objetivo de improvisar y descubrir.
3. **Simulación**: La habilidad de interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real
4. **Apropiación**: La habilidad de modelar y mezclar contenido mediático de manera significativa
5. **Multi-tarea**: la habilidad de analizar el entorno y prestar atención a los detalles significativos
6. **Cognición distribuida**: La habilidad de interactuar significativamente con herramientas que aumentan las capacidades intelectuales.
7. **Inteligencia colectiva**: La habilidad de acumular conocimiento y comparar notas con otras personas para conseguir un objetivo común

8. **Juicio**: La habilidad de evaluar la fiabilidad y credibilidad de las distintas fuentes de información
9. **Navegación transmedia**: La habilidad de seguir el flujo de historias e información a través de múltiples medios.
10. **Networking**: la habilidad de buscar, sintetizar y diseminar información.
11. **Negociación**: La habilidad para viajar a través de diversas comunidades, distinguir y respetar las múltiples perspectivas, y ser capaz de seguir diferentes conjuntos de normas.

Al integrar el videojuego como medio de comunicación en un Taller Excellent, el profesor estará ayudando también a desarrollar estas nuevas alfabetizaciones del siglo XXI, al jugar junto a ellos y criticar (Bogost, 2007) de manera conjunta los videojuegos a los que los alumnos juegan en sus casas. De esta manera, los educadores pueden considerar el videojuego como artefactos que pueden ser analizados junto con medios tradicionales. Es decir enseñar a jugar videojuegos como una práctica argumentativa y expresiva a la altura de la lectura o la escritura.

En todo momento, por tanto, estamos haciendo referencia al videojuego comercial, a aquél que diseña con el objetivo de ser jugado por sí mismo. Desde esta perspectiva estamos excluyendo, por tanto, los juegos llamados educativos, que aparecieron desde los años 70 y principios de los 80, en la que la filosofía del aprendizaje a través del juego generó la aparición de un nuevo tipo de software que se llegó a llamar "edutainment", o "software para niños", que bebía de las características de los videojuegos desarrollados para arcades o consolas (Ito, 2008) pero con el objetivo de conseguir mejoras en el rendimiento escolar del alumno. Sobre todo en aquellos de tipo académico, se inserta el contenido curricular tradicional en un entorno virtual de juego. El diseño más común son los minijuegos académicos incrustados en un escenario interactivo. Normalmente el marketing de estos juegos se dirige a los padres, prometiendo un éxito académico que subyace dentro de la concepción de la "*educación como una carrera*", un modelo en el que predomina la cultura de la competición. El papel del entorno del juego no es otro que endulzar el contenido académico para que sea más fácil de tragar.

4.7 Un paso más allá, la gamificación

Por gamificación entendemos el uso de los elementos del juego en contextos ajenos a este para explotar algún determinado aspecto de la conducta social del juego (Deterding, Dixon, Khaled & Necke, 2011). La gamificación es un fenómeno en auge, sobre todo en el terreno de las aplicaciones y servicios online, que buscan parecerse cada vez más a los juegos y, por tanto, más atractivos para el usuario final (Glas, 2011), haciendo así que aumente la posibilidad de que vuelva a conectarse o a hacer uso de los servicios ofrecidos. Cada vez son más los expertos (McGonigall, 2011; Zichermann & Cunningham, 2011; Werbach & Hunter, 2012…) que analizan los juegos en el ciberespacio para determinar qué es lo que hace que tantas personas alcancen la excelencia en los videojuegos, cuál es el poder de estos para mantener la atención de los jugadores y cómo aplicar estas técnicas a otras áreas de la sociedad.

Por tanto, no debe entenderse la gamificación como el uso de videojuegos en el aula, o la integración de juegos en el currículum escolar. Esto entraría dentro del conjunto de metodologías docentes que el profesional de la educación puede emplear, pero no se consideraría gamificación. No obstante, la educación, como cualquier otra área de acción, puede ser susceptible a la gamificación.

La gamificación actúa directamente sobre las emociones y las motivaciones del usuario final, por lo que su uso en la escuela, si bien puede ser muy poderoso, debe de manejarse con una precaución y escrúpulos máximos.

4.8 Antecedentes

La propuesta de creación de un nuevo taller que utilice los videojuegos comerciales como vehículo transmisor bebe de las experiencias pedagógicas por las que el videojuego ha entrado en la escuela durante la última década como un potente instrumento que cada vez cuenta con un mayor respaldo de la comunidad educativa. Por ello, han proliferado los estudios en torno a las múltiples ventajas y beneficios que pueden comportar (los videojuegos) para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rubio, 2012).

Se propone la elección del videojuego como elemento central del taller por considerarse un medio idóneo para las características de los alumnos del centro donde se ha realizado la investigación. Wastiau, Kearney y Van den Berghen (2009) distinguen cuatro situaciones pedagógicas en las que se pueden enmarcan los programas de inclusión del videojuego: apoyar a los alumnos con dificultades, modernizar los sistemas de enseñanza, desarrollar en los estudiantes habilidades complejas y preparar a los futuros ciudadanos para vivir en un mundo con una creciente presencia virtual. Si bien todas ellas son interesantes, esta propuesta de taller pretende ahondar en la primera de estas tipologías: el videojuego como apoyo a alumnos con dificultades en el aprendizaje.

Introducir el videojuego en el aula trae consigo una serie de desafíos y dificultades, tanto pedagógicas como estructurales, sobre todo a la hora de organizar el tiempo de clase, de integrar las actividades en el currículum oficial, y de cubrir el contenido obligatorio establecido por las leyes educativas. Por ello se propone el uso del videojuego como taller, en un horario restringido y compartido con otros talleres, de manera que se puedan explorar sus características pedagógicas sin estar constreñidos por la necesidad de alcanzar unos objetivos fijados por autoridades externas.

La propuesta de incluir un taller de videojuegos dentro de los Talleres Excellent se apoya dentro del marco de experiencias similares que se han desarrollado con éxito en Estados Unidos. Concretamente, Durga y Squire (2009) exploraron las posibilidades de los videojuegos con un grupo de alumnos en riesgo de exclusión. Para ello, emplearon el videojuego Civilization III. Su objetivo era analizar si, un grupo de alumnos en riesgo de exclusión, jugando una serie de escenarios del juego Civilization III, se convertían en productores de medios y de conocimientos. Buscaba, como pretende la propuesta del videojuego como Taller Excellent, construir sobre la naturaleza participativa de las

comunidades de juegos que funcionan para los jugadores como terceros espacios. Para ello, entendían el tercer espacio como un espacio que emerge a través de una historia de información coherente y compartida y que tiende a perpetuar prácticas del juego más allá de las fronteras del mundo virtual y que fomentan interacciones sociales más allá del hogar y el lugar de trabajo (Steinkhueler & Williams, 2006). Un punto importante en este estudio lo constituye el hecho de que se desarrolló en un entorno extraescolar. Aunque los Talleres Excellent se encuentran dentro del horario lectivo, su planificación hace que se asemeje a una actividad fuera de la planificación curricular del centro, lo que crea un punto de unión con la experiencia de Durga y Squire.

Como resultado obtuvieron que las conversaciones en el Civ Camp (nombre que dieron a la actividad extraescolar) trascendían las mecánicas del juego y producían un contexto social específico. En este trabajo se intentará determinar si en los Talleres Excellent se producen también estas conversaciones y si se generan espacios de afinidad y comunidades de aprendizaje.

Otra investigación relevante para este proyecto es la realizada por Squire y Klopfer (2007) en la que estudiaron el uso de simulaciones con realidad aumentada en el aprendizaje. Con la premisa de resolver un caso, como si fueran detectives, los alumnos tuvieron que recorrer distintos lugares para recopilar información a través de entrevistas a personajes virtuales y pistas que se encontraban diseminadas a lo largo del campus. Para integrar la historia con el mundo real contaban con dispositivos de realidad aumentada que permitían la activación de los diferentes eventos cuando los estudiantes se encontraban en el lugar adecuado (por ejemplo, para recabar la información que les podía dar un científico virtual, tenían que trasladarse hasta los laboratorios reales de la escuela). En este estudio se analiza las diferentes elecciones que los alumnos realizaron a lo largo de la sesión, y las conclusiones que cada uno obtuvo del caso que se debía resolver; ya que en el tiempo proporcionado era imposible visitar todos los puntos de interés y realizar todas las interacciones.

5. METODOLOGÍA

"Nosotros somos su modelo. Si nosotros hacemos cosas positivas ellos van a coger ese modelo de cosas positivas"

5.1 Diseño metodológico. Objetivos

Para acercarnos a la realidad que se pretende investigar en el presente trabajo, es necesario establecer un conjunto de técnicas y prácticas de investigación que nos permitan obtener unos resultados. Se habla de acercamiento a la realidad, pues es ingenio pretender la validez total en un ámbito como el de las ciencias humanas, donde nuestro objeto de estudio es, por fortuna, cambiante (y en ocasiones volátil). Parte de la metodología de este trabajo se encuentra dentro de la raíz de la tradición etnográfica, que insiste en un enfoque que obliga al investigador a salir del laboratorio y entrar al campo donde se desarrolla la actividad (Stevens, Satwicz & McCarthy, 2008). Es necesario ser conscientes de que esta investigación, aunque se haga de manera rigurosa, no puede ofrecer datos que sean automáticamente extrapolables a cualquier otro entorno escolar. Los frutos de este estudio, a través de la metodología que se propone a continuación, pueden ser una guía, una pequeña luz, pero en ningún caso tomados como una verdad absoluta.

El presente proyecto actúa sobre ámbitos que, aunque diversos, son complementarios: las inteligencias múltiples, las fortalezas de la persona, los grupos de afinidad, el videojuego… Todas apuntan hacia la capacidad del ser humano para el aprendizaje, ese aprendizaje que nos modela a cada uno de nosotros. No se puede perder de vista que en los Talleres Excellent conviven individuos con voluntad propia, que reaccionan de manera diferente ante el mismo impacto, mediado por sus experiencias previas, su contexto y sus emociones. Por tanto, como hemos apuntado anteriormente, no podemos plantear un método deductivo que iría contra el espíritu de este trabajo: un mismo modelo, una misma forma de hacer las cosas, no es válido para un entorno lleno de personas diferentes. El camino a seguir es el contrario, arrojar luz sobre un pequeño recoveco de la realidad, ver qué sucede en el e intentar sacar conclusiones, sin pretender hacer de ello una generalidad. Por tanto, lo que a continuación se propone, como toda metodología, puede ser reproducible y aplicable (y, desde estas páginas, se anima a utilizarlo a todo aquél que pueda encontrarlo de utilidad), el resultado obtenido puede variar. Esta variabilidad no se debe percibir como un fallo en el planteamiento, sino todo lo contrario, como el descubrimiento de nuevas variables, nuevas propuestas, que enriquezcan el fin común de toda persona preocupada por la educación: ayudar a que todos podamos aprender.

En este caso, se propone examinar el potencial de los grupos de trabajo por afinidades temáticas como herramienta educativa para la mejora del aprendizaje, las competencias básicas y las habilidades sociales de alumnos con dificultades de aprendizaje diagnosticadas, a través del cultivo de las inteligencias múltiples y las fortalezas de los estudiantes, así como la introducción de un nuevo taller que pueda agrupar estas y adaptarse a las características individuales de los alumnos. Para ello, se ve la necesidad de emplear diferentes técnicas.

En este punto es necesario determinar de qué manera van a interactuar los diferentes métodos empleados. La imposibilidad de obtener resultados que sean completamente verdaderos para todo el conjunto de la población implica que debemos obtener resultados a partir de distintos focos que nos ayuden a ver las interacciones reales del objeto a estudiar. En este caso, la triangulación de técnicas es tentadora, pues nos permite acercarnos al objeto desde distintas perspectivas. La triangulación, entendida como la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas que se aplican independientemente pero se orientan a estudiar un mismo aspecto de la realidad (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006), y también como un método para aumentar la validez de los datos obtenidos y controlar la calidad de la investigación (Ruiz Olabuénaga, 2007). No obstante, se valora el peligro que puede suponer el buscar conscientemente con cada método patrones que se han venido observando (Callejo y Viedma, 2006), y de esta manera únicamente emplear métodos cuyos resultados se prevean que van a estar en consonancia con lo que la investigadora desea obtener. Por tanto, se descarta la triangulación y se opta por una articulación diferente de métodos, como medio que aumenta la posibilidad de conocer el objeto de estudio a partir de diversos enfoques (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005). De esta manera, se elimina el riesgo de corroborar puntos que ya se hayan dado probados con un método anterior, sin suponer así que la concordancia en un resultado empleando dos métodos distintos den por válidos estos (es lo que se conoce como confirmación mutua o argumento circular).

Para poder entender las posibilidades del uso de las inteligencias múltiples y la educación basada en las fortalezas y afinidades del alumno es necesario ampliar los conocimientos dela investigadora en este ámbito a través del análisis de la literatura generada acerca de estos aspectos, en especial aquella que haga referencia a su implantación en el aula. Este conocimiento quedará plasmado en el marco teórico, que

respalda y justifica las acciones de la investigación y observación en el campo a la vez que la dotará de mayor exactitud terminológica, lingüística y conceptual.

Para alcanzar los objetivos de la investigación se utilizará una aproximación a través de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, por lo que se hace necesario articular metodologías. Para ello dividiremos la investigación en dos fases. La primera de ellas seguirá la lógica de la articulación encadenada, en la que el empleo de una práctica de investigación sucede a la anterior, de manera que los resultados de una son utilizados por otra (Callejo y Viedma, 2006). En este caso, los resultados de la aplicación de técnicas cualitativas, en concreto el análisis de la literatura y la observación participante informarán a la investigadora para realizar la actividad/taller final, así como la propuesta del taller de videojuegos. Con el empleo de las técnicas cualitativas profundizaremos en la comprensión del tema estudiado a partir del análisis de las actitudes y creencias de los agentes (tanto productores como receptores) de los Talleres Excellent (Cabrero y Loscertales, 1996), de tal manera que no se partirá de cero cuando seelaboren las propuestas de actividad final y del nuevo taller.

El empleo de la articulación encadenada se considera, por tanto, el más adecuado para responder a las necesidades del estudio pero su naturaleza secuencial implica la necesidad de seguir una serie de acciones diacrónicas (pues es necesario haber terminado cada parte de la investigación para que sus resultados enriquezcan la siguiente), lo que alargará la duración de la investigación y hace imprescindible una buena planificación que establezca las secuencias temporales.

En primer lugar se realizará un análisis de la literatura, tras lo cual se procederá a una observación directa del funcionamiento de tres aspectos del centro: los Talleres Excellent, los espacios comunes de convivencia alumno/profesor (pasillos, salas de coordinación) y el campamento de verano. Una vez analizados los datos obtenidos se realizó una experimentación con los alumnos en la que se introdujeron, durante un día, actividades mediadas por el universo de los videojuegos, con el objetivo de ver la aceptación de los alumnos hacia este medio.

De manera paralela a la observación realizaremos entrevistas semiestructuradas a una muestra de docentes del centro, que se complementarán con una encuesta a la totalidad del equipo de profesores.

Los resultados de la observación participante, así como el análisis de las entrevistas y las encuestas a los docentes, servirán para realizar la propuesta de actividad final, y la del taller de videojuegos.

Por último, se realizará una encuesta a la totalidad de los alumnos para conocer sus opiniones y actitudes ante la experiencia del Taller Excellent realizado durante el curso.

De esta manera, la planificación metodológica presenta la siguiente estructura:

<table>
<tr><th colspan="6">CALENDARIO METODOLÓGICO</th></tr>
<tr><th colspan="3">FASE 1</th><th>HITO 1</th><th>FASE 2</th><th>HITO 2</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Análisis de la literatura / Entrevista dirección del centro</td><td>Observación participante / Estudios de caso</td><td></td><td rowspan="3">Actividad final / Experimentación</td><td rowspan="2">Encuestas a alumnos</td><td rowspan="3">Propuesta de taller de videojuegos / Propuesta de mejoras talleres / Propuesta de mejora al centro</td></tr>
<tr><td></td><td>Entrevistas</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Encuestas a profesores</td><td>Análisis en profundidad de resultados</td></tr>
</table>

Tabla 2. Calendario de aplicación de la metodología

En los siguientes apartados se exponen de manera detallada los métodos seguidos para desarrollar la investigación:

5.2 Población y muestra

Para el diseño de la presente investigación, es fundamental determinar la población y la muestra que se pretende analizar. Teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden conseguir, el tiempo del que se dispone y la información que necesita recopilarse, la apropiada selección de la muestra es determinante para alcanzar las metas propuestas.

Por población entenderemos, siguiendo a Selltiz (1980), al conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones, el "conjunto de unidades sobre el que se desea obtener cierta información" (Sánchez Crespo, 1971:11). En este proyecto, la población es la comunidad educativa del Colegio Areteia en su totalidad, comprendiendo por esta al conjunto formado por alumnos, docentes y equipo psicopedagógico, así como a los padres de los alumnos como agentes de apoyo a los alumnos y a las metodologías de la escuela, aunque no participen de manera activa en los Talleres Excellent.

La muestra, entendida como una parte representativa de la población sobre la que realizaremos el análisis (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2003), se ha realizado siguiendo un muestreo no probabilístico atendiendo a criterios de conveniencia. El criterio que se ha seguido para seleccionar a los miembros de la comunidad escolar es el siguiente:

- Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que asistan a Talleres Excellent. Esto incluye a la totalidad de los alumnos al ser una actividad obligatoria en el centro. La decisión de restringir la muestra a los alumnos de secundaria se debe al mayor nivel madurativo de estos estudiantes, lo que permite el empleo de técnicas más variadas, como las encuestas, así como ofrecen más posibilidades de observación.
- Todos los docentes del centro escolar, impartan o no Talleres Excellent. Al comprender la comunidad docente del centro como un núcleo cohesionado, la investigación contará tanto con profesores que imparten taller como con aquellos que no para formar una visión global del fenómeno (tanto desde dentro como desde fuera).

Siguiendo a Cea D'Ancona (1999), se puede apreciar que el muestreo no probabilístico es el que mejor encaja con los objetivos a alcanzar en este trabajo, pues según esta autora es apropiado para:

- La indagación exploratoria (estudios piloto). Es el primer estudio sobre los Talleres Excellent desarrollados en este centro educativo, por lo que se hace necesario un acercamiento previo a su naturaleza.
- Estudios cualitativos, más interesados en profundizar en la información aportada que en su representatividad estadística. En efecto, en el presente trabajo no se pretende inferir los resultados al total de la población escolar.
- Investigaciones sobre "población marginal" de difícil registro y localización. Aunque el término marginal no resulte quizá el más apropiado, sí es cierto que es una población muy localizada y específica, como los alumnos con dificultades de aprendizaje y su entorno escolar. Al estar todos presentes en un mismo espacio educativo, se hace ideal para analizar sus motivaciones y características.

5.2.1 Población y muestra de alumnos

La investigación se realizó sobre la totalidad de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria del Colegio Areteia. No obstante, aunque los talleres tenían alumnos fijos, en ocasiones participaban alumnos de Educación Primaria, Bachillerato o Ciclos Formativos, aunque de manera aislada y puntual. Estos alumnos no han sido incluidos en la muestra a efectos de investigación, si bien sí han podido tenerse en cuenta para la observación, al formar parte integrada del grupo y poder ser generadores de interacciones.

El total de alumnos que han formado parte de la muestra ha sido de 174, repartidos de la siguiente manera:

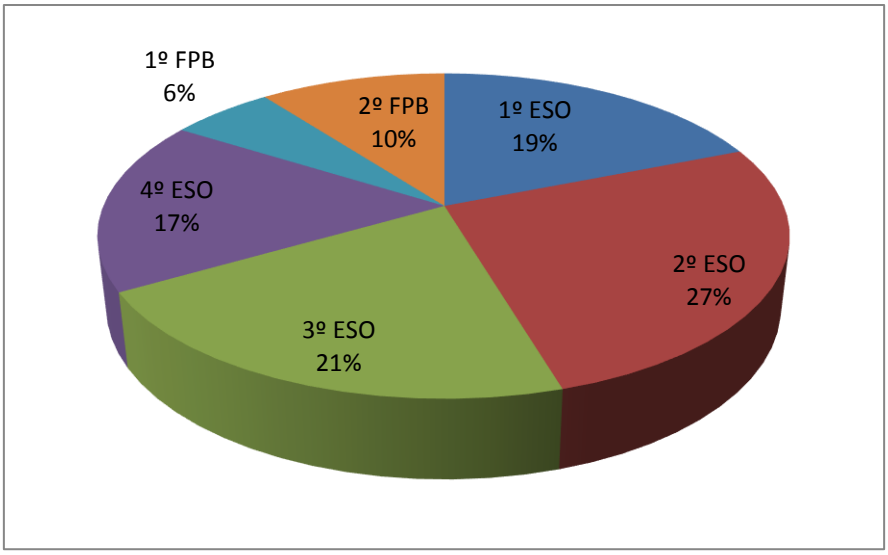


Gráfico 1. Distribución de la muestra por curso

Podemos observar que los alumnos se dividen de manera similar entre los cuatro cursos de la ESO, si bien es algo mayor en segundo. Esto se debe a que en la planificación curricular del colegio, a los alumnos con más dificultades se les plantea directamente realizar segundo en dos años, por lo que nos encontramos con un curso en el que abundan los "repetidores programados". Los cursos de Formación Profesional Básica también son representativos en la muestra, y son un 16% del total de alumnos.

El género de los estudiantes no es relevante en el presente estudio, y no se tratará como variable en el análisis de resultados. No obstante, para determinar las características de la muestra, a continuación se ofrece la distribución por género.

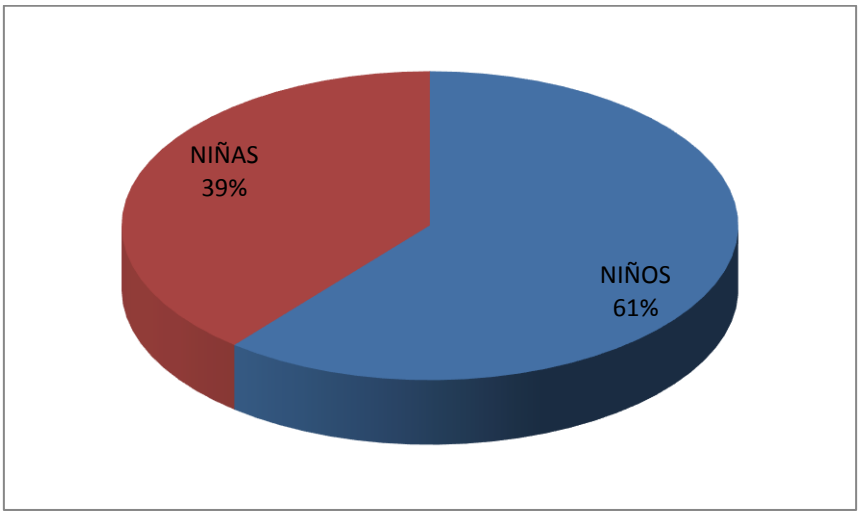


Gráfico 2. Distribución de la muestra por género

5.3 Instrumentos metodológicos empleados

5.3.1 Observaciónparticipante

5.3.1.1 Justificación

Con la observación participante se pretende descubrir desde dentro (Corbetta, 2007) las actividades que se realizan dentro de cada taller. Empleando el método cualitativo de la observación participante, el investigador forma parte de la rutina, actividades o acontecimientos de un grupo de personas como una manera de aprender diferentes aspectos de su cultura o de su vida (Musante (DeWalt) & DeWalt, 2010). En este sentido, la observación propuesta será participante pues la investigadora se integrará de manera activa en el grupo, si bien no contribuirá al desarrollo de las sesiones excepto en los casos en que así lo establezca el docente encargado de cada taller. Esto proporcionará información sobre el día a día de los talleres, de las relaciones que se establecen entre estudiantes y profesores, de las interacciones (Schmuck, 1997)…

La observación participante, entendida como "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador" (Schensul, Schensul & Lecompte, 1999:91 citado por Kawulich, 2006), pretende tener una visión holística del fenómeno a observar (DeWalt & DeWalt, 2002). Estos autores también añaden la palabra "objetiva" a la visión de la realidad observada; sin embargo, la investigadora propone sustituir esta palabra y reemplazarla por "honesta". La objetividad total es imposible de conseguir, desde el momento en que quien observa es un individuo con un contexto, esquemas mentales y vivencias propias; cualquier palabra que escriba estará mediada por sus propias características, a pesar del esfuerzo por la asepsia. Una mirada limpia y honesta, atenta a todo lo que sucede alrededor y deseosa de aprender es lo que el investigador aporta a la observación participante.

La investigación participante permitirá a la investigadora identificar cómo están organizados los talleres y las fuerzas que en ellos interactúan, así como la interrelación de los individuos (Schensul, Schensul & Lecompte, 1999) y, por otro lado, hacer a la investigadora reconocible para la comunidad educativa; su presencia habitual en el centro educativo y en los talleres paliará su percepción como una extraña o una intrusa

y facilitará el desarrollo de la investigación, sobre todo en fases posteriores que requieran su intervención directa (como las entrevistas a los docentes y, sobre todo, la actividad final con los alumnos).

La observación participante implica invariablemente al investigador con los individuos investigados (AngrosinoLa postura que adoptará la investigadora será la que Gold (1958) define como "observador como participante", en la que puede tomar parte en las actividades del grupo si es necesario pero el papel primordial es el de la observación y la recopilación de información y datos. Hacia el final de la observación, y culminando con la propuesta de la actividad, la investigadora habrá virado hacia lo que Gold denomina "participante como observador". En este momento la investigadora será la organizadora de la actividad y el papel de observación quedará para los alumnos en segundo plano.

5.3.1.2 Construcción del instrumento

La observación participante tuvo lugar desde el mes de marzo hasta el mes de junio de 2016, en el horario de los Talleres Excellent, impartidos todos los viernes por la tarde durante una hora y media. Debido al amplio número de talleres en los que estaban implicados todos los alumnos del centro, se hace imposible un seguimiento individual de cada uno. Por ello se tomó la decisión de observar el funcionamiento de los talleres rotando por cada uno de ellos durante fragmentos cortos de tiempo. Esto permite, por un lado, aumentar el número de momentos presenciados por la investigadora alcanzando así una mayor variedad de situaciones y, por otro, poder evaluar si las dinámicas observadas eran constantes a lo largo de las sesiones, o si se producían grandes variaciones en estas, según la actividad o su intensidad.

Para complementar la observación, se seguirán más de cerca dos únicos talleres, escogidos por contraste según la tecnología fuese un elemento fundamental en ellos o no, y sobre estos se realizarán estudios de caso. Para ello, se seleccionarán el taller de diseño gráfico y fotografía, y el taller de lectura/escritura.

La observación participante se ha centrado en percibir:

- Interacciones entre alumnos en el aula
- La naturaleza de las actividades

- El papel del profesor
- La presencia de un espacio de afinidad

Como se puede observar, los parámetros observados se corresponden con la dimensión social y personal de los Talleres Excellent. No se pretende en ningún momento establecer inferencias a mejoras curriculares o del desarrollo cuantificable de las fortalezas de cada uno. Esto se debe, en primer lugar, a que queda fuera de los objetivos de la investigación analizar el impacto de los talleres en la mejora académica de los alumnos; y, en segundo lugar, a la imposibilidad de "medir" una miríada de talentos que cada estudiante puede mostrar, incluso dentro del mismo taller. Desde luego, pretender establecer indicadores que midan los talentos de cada alumno y analizar cómo se desarrollan en un taller se presenta como una idea tentadora y fascinante, desde luego inmensamente útil para su comunidad educativa, pero de una complejidad tal que sería objeto de una investigación (o varias) independientes. Por tanto, será en el comportamiento de alumnos y docentes, en sus acciones, en su forma de hacer (y no tanto en lo que hacen), en lo que se basará la observación.

El análisis de la observación se centrará en detectar dinámicas sociales e interacciones entre la comunidad de alumnos y profesor de cada taller, así como en la naturaleza de las actividades realizadas (más que en su contenido). Debido a la enorme oferta de talleres, se ha decidido centrar la observación en aquellos en los que las interacciones han sido detectadas más claramente, con el objetivo de dar validez a la percepción de la investigadora y no dejar que una acción aislada determine la categorización incorrecta de un taller.

Para poder analizar la información obtenida se ha diseñado una matriz que permite situar las interacciones y comportamientos presenciados en la comunidad del taller. Con esta plantilla se pretende, sobre todo, determinar si en el taller observado se ha creado, o puede germinar, un espacio de afinidad enriquecedor, según las características establecidas por Gee (2008) como definitorias de estas comunidades. Además de la matriz, se realizará un diario de observación que permitirá aportar contexto al centro, a los talleres y a la realización posterior de entrevistas y encuestas, lo que se reflejará al aportar profundidad de análisis en los resultados de la investigación.

5.3.1.3 La matriz de observación de los Talleres Excellent

A continuación se muestra la matriz empleada para realizar la extracción de datos de cada taller. En ella se han establecido los diferentes parámetros que pueden ser observados en el transcurso de las sesiones. El resultado mostrado en cada taller es el obtenido tras el periodo de observación, por lo que tiene un carácter generalista y no centrado en el desempeño de una única sesión.

La parte 1 se centra en las interacciones y comportamientos observados en los alumnos, y se han dividido entre cinco posibles conductas mostradas: ayuda, colaboración, amistad, conflicto y competencia. Cada una de ellas se evaluará de 0 (no se ha apreciado este comportamiento en ningún momento) al 10 (este comportamiento ha aparecido en los momentos relevantes). Es importante destacar la connotación de momento relevante, pues no todos los comportamientos pueden estar presentes en todas las situaciones, aunque sí puede ser una parte fundamental de ese taller.

Por este motivo, es posible que un taller tenga la máxima puntuación en varios parámetros que a primera vista parezcan opuestos. Por ejemplo, un taller podría tener un 10 en ayuda y un 10 en competencia, sería un entorno muy competitivo pero en el que los alumnos no tienen reparos en ofrecer consejo o guía a sus compañeros; de igual forma podría obtener un 10 en ayuda y en conflicto, si los alumnos no dudasen en ofrecerse sus conocimientos a los compañeros, pero en su relación personal existiesen dificultades (lo que en el mundo adulto habitualmente se conoce como "ser profesional").

La segunda parte de la matriz se centra en la naturaleza de las actividades observadas. Para su medición, se ha optado por la oposición de conceptos. De esta manera, podremos observar dos dimensiones de las actividades: si son grupales o individuales, y si son pautadas o de libre desarrollo. Para establecerlo, tomaremos el 100% de las actividades observadas y las dividiremos entre individuales y grupales. Lo mismo se realizará con las actividades pautadas o libres.

En la parte tercera observamos al profesor como individuo de especial relevancia dentro del taller, y "dividiremos" su persona en tres instancias: autoridad, guía y participante. Si nos imaginamos al profesor como un contenedor de todas estas capacidades, pretendemos averiguar en qué concentración presenta cada componente: ¿está formado de autoridad, acompañamiento y participación a partes iguales? ¿Se ha convertido en

uno más y no muestra autoridad? ¿Es autoritario pero no participa? En definitiva, ¿de qué está hecho un profesor de Talleres Excellent?

Por último, se emplearán las características identificadas por Gee en los espacios de afinidad enriquecedores para observar si se está formando uno en los talleres observados. Para ser considerados espacios de afinidad no necesitarán tenerlos todos, pero sí cumplir las siguientes condiciones:

- Presentar una mayoría simple de características de los espacios de afinidad.
- Aunque no presente una mayoría de características, que las que muestre sea en un grado superlativo.
- No presentar ninguna característica de entorno hostil (insultos, amenazas), ni ninguna característica opuesta a las establecidas en un espacio de afinidad enriquecedor.

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE TALLERES EXCELLENT

Taller observado: _____

PARTE 1: INTERACCIONES Y COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS ENTRE ALUMNOS

Ayuda entre alumnos:										
Colaboración entre alumnos:										
Muestras de amistad entre alumnos:										
Conflicto entre alumnos:										
Competencia entre alumnos:										

PARTE 2: NATURALEZA DE LAS ACTIVIDADES OBSERVADAS EN EL TALLER

Individuales											Grupales
Pautadas											Libres

PARTE 3: INDENTIDAD OBSERVADA DEL PROFESOR

Autoridad Guía Participante

PARTE 4: INDICADORES DE ESPACIO DE AFINIDAD ENRIQUECEDOR	
	Los participantes comparten una pasión
	No existe segregación por edad
	Conviven diferentes niveles de habilidad en un mismo espacio
	Se da la oportunidad de ser productor y no sólo consumidor
	La interacción va transformando el contenido del taller
	Los alumnos han generado nuevo conocimiento propio
	Se da importancia al conocimiento individual y al distribuido
	Se facilita el uso de conocimiento de diversas fuentes
	Se anima al conocimiento explícito y se honra el tácito
	Los alumnos tienen diversas maneras de participar
	Existen muchas vías de conseguir prestigio en el grupo
	El liderazgo es poroso
	Los papeles líder/seguidor son recíprocos
	El aprendizaje es proactivo
	Se reciben ánimos y feedback
	Los participantes han elegido el taller de manera voluntaria

Tabla 3. Matriz de observación de Talleres Excellent

5.3.2 Estudios de caso

5.3.2.1 Justificación del instrumento

El estudio de caso, entendido como una descripción y análisis detallado de entidades educativas únicas (Yin, 2013), permite acercarse y comprender en profundidad la complejidad del fenómeno que se pretende estudiar; en este caso, dos Talleres Excellent.

El estudio de casos, como método abierto y apropiado para investigaciones a pequeña escala, es además, según Latorre (1996), muy útil para el profesorado que participa, que puede sacar de esas observaciones diferentes conclusiones y reflexiones, lo que puede contribuir a la mejora de la práctica pedagógica y del desarrollo profesional. Por estas razones, el análisis de casos se considera un instrumento necesario, no sólo para profundizar en el conocimiento del objeto de estudio, sino para no perder de vista en ningún momento su función de utilidad para la comunidad educativa en la que se desarrolla y que le ha abierto sus puertas.

Siguiendo a Merriam (1988), los estudios de caso a realizar tendrán dos **objetivos** principales:

- Describir lo que sucede en cada caso y busca aportar información sobre una práctica innovadora en el aula.
- Explicar posteriormente los resultados de la investigación a través de esta visión particular. No obstante, debido a la brevedad de los estudios de caso, la información obtenida no se usará de manera inductiva para formular teorías o establecer categorías de talleres, alumnos o docentes.
- Complementar, prestando atención al detalle de dos talleres, la visión general sobre el conjunto de los Talleres Excellent.

5.3.2.2 Construcción de los estudios de caso

La selección de los dos talleres elegidos se ha realizado con el objeto de analizar dos tipos de actividades diferenciadas entre sí. Para ello, se ha empleado la variable (entendiendo por variable "una característica o cualidad; magnitud o cantidad, que puede sufrir cambios, y que es objeto de análisis, medición, manipulación o control en una

investigación" [Arias, 2012:57]) del empleo de la tecnología como parte troncal del taller. El seleccionar la presencia de tecnología como variable independiente nos va a permitir, por un lado, analizar dos realidades contrastadas y, por otro, identificar si genera un cambio sustancial (Arias, 2012) en la forma de concebir el taller (por ejemplo, la tecnología como medio y la tecnología como fin en sí misma). Estos dos talleres se concebirán como sistemas acotados, dentro del contexto global (Muñoz y Muñoz, 2001) que formaría el conjunto de los Talleres Excellent y el Colegio Areteia. Para ello, los talleres seleccionados son los siguientes:

- Taller con presencia tecnológica intrínseca: Taller de Diseño Gráfico y Multimedia
- Taller sin presencia tecnológica intrínseca: Taller Lectores que Escriben/Escritores que Leen

La información en los estudios de caso provendrá, principalmente de:

- Observación del desarrollo de los talleres
- Conversaciones establecidas con los profesores durante la sesión del taller
- Conversaciones establecidas con los alumnos durante la sesión del taller

La duración de la observación en cada caso será de 90 minutos, tiempo de duración de cada sesión de taller. Se realizarán en dos semanas consecutivas, con el objetivo de encontrar a los dos grupos de alumnos en un mismo periodo de desarrollo de su capacidad, de su madurez y de sus relaciones con los compañeros de taller. Esto evita un sesgo entre los dos estudios que podría darse si, por ejemplo, diésemos a uno de los grupos más tiempo para formar su comunidad social y de aprendizaje.

Durante los estudios de caso se responderá a las siguientes preguntas de investigación:

1) ¿Qué contexto rodea al taller?
    a. ¿En qué consiste el taller?
    b. ¿Cómo es su entorno físico?
    c. ¿Cómo es el sistema social presente en el taller?

2) ¿Qué actividad se va a realizar?

a. ¿Siguen todos los alumnos la misma actividad con las mismas pautas?
b. ¿Cómo se propone la actividad a los alumnos?
c. ¿Cuántas actividades se realizan por sesión?

3) ¿Cómo se desarrolla la sesión?
    a. ¿De qué manera trabajan los alumnos?
    b. ¿De qué manera manifiestan las dudas los alumnos?
    c. ¿Cómo se resuelven las dudas de los alumnos?
    d. ¿Qué actitud muestran los alumnos?
    e. ¿Qué actitud muestra el profesor?
    f. ¿Qué relaciones se establecen entre los alumnos?

Con el objetivo de profundizar en el conocimiento de los Talleres Excellent, además de la visión general que ofrece el método de la observación participante de estos en su conjunto, se realizarán estudios de caso de dos talleres concretos.

5.3.3 Entrevistas semiestructuradas

5.3.3.1 Justificación del instrumento

Con el empleo de entrevistas queremos conocer desde la perspectiva del sujeto estudiado (Corbetta, 2007), ahondar en su percepción del objeto de estudio, la terminología que emplean, sus experiencias vividas...

La entrevista permite obtener información mediante un diálogo entre la investigadora y los entrevistados, con una estructura y un propósito (Kvale, 2001) establecidos por esta. A partir de la conversación se busca la profundidad en el conocimiento (Arias, 2012); no se pretende, por tanto, abarcar muchos aspectos de la vida escolar o de los Talleres Excellent de manera superficial, sino centrarse de manera concreta en aquellos más relevantes para cada grupo de sujetos entrevistados.

Para el proyecto, se ha optado por la realización de entrevistas semiestructuradas. Esto requiere de la existencia de un guión previo de aspectos que deben tratarse y algunas preguntas preparadas (Kvale, 2001), pero el esquema de preguntas y respuestas no se encuentra fijo (Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995), lo que permite una flexibilidad y adaptación a las necesidades de la investigación, pero, principalmente, un respeto a la libertad de respuesta del entrevistado.

Mason (2002) considera que la entrevista semiestructurada permite:

- Intercambio interactivo de diálogo.
- Una aproximación narrativa, centrada en temas a tratar, pero con una estructura dotada de cierta flexibilidad.
- Una perspectiva del conocimiento obtenido como situado y contextual.

5.3.3.2 Construcción del instrumento

Para conocer el objeto del estudio en profundidad y desde las diferentes perspectivas que ofrece, se realizarán tres tipos de entrevistas semiestructuradas, que pretenden cubrir los diferentes puntos focales que podemos encontrar en el centro. Por un lado, los docentes que han impartido talleres; por otro, los docentes que aunque no hayan impartido talleres sí han estado con estos alumnos en las clases ordinarias. De manera previa a las entrevistas a estos dos colectivos, se realizará una con la dirección del centro,

con el objetivo de conocer su proyecto educativo, la comunidad educativa en la que se encuadra el centro y donde encajan los talleres en su propuesta académica.

5.3.3.2.1 Entrevista semiestructurada con la dirección del centro

De manera previa al inicio de la investigación se contactó con la dirección del centro para realizar una entrevista en la que la investigadora pudiese conocer el entorno educativo en el que esta se desarrollaría.

Los objetivos de esta entrevista con la dirección son los siguientes:

- Conocer los puntos más destacables del centro educativo y de su proyecto.
- Comprender las necesidades de los alumnos que acuden al centro y sus características diferenciadoras.
- Conocer las particularidades de los docentes que trabajan en este centro, si hubiese alguna.
- Entender el origen de los Talleres Excelent y su papel dentro del programa educativo del centro.

El contenido de esta entrevista servirá como una aproximación al entorno. De esta manera, la investigadora puede realizar la observación contando con una información previa sobre la realidad del centro, los alumnos que lo integran, sus necesidades y el objetivo que los Talleres Excellent persiguen a la hora de ayudar a estos alumnos a alcanzar sus metas. El objetivo metodológico que persigue es, por tanto, dotar de un contexto sólido y coherente a la investigación.

La entrevista se realizó en el despacho de dirección del Colegio Areteia, fue grabada y posteriormente transcrita para su análisis. A continuación se expone el guión empleado con las preguntas clave, así como los objetivos de información que se pretende recoger con cada una de ellas:

PREGUNTAS A LA DIRECCIÓN DEL COLEGIO ARETEIA	OBJETIVOS
En el Colegio Areteia estáis especializados en trabajar con alumnos que, por diversos motivos, han tenido algún tipo de dificultad en el aprendizaje. Por ello, la primera pregunta es obligada, ¿qué significa tener una dificultad en el aprendizaje?	Comprender las necesidades de los alumnos que acuden al centro y sus características diferenciadoras.
¿Cuáles son los perfiles de alumnos que más comúnmente os encontráis en el Colegio Areteia?	
Estos niños con dificultades, normalmente se les dice que no valen, que no se esfuerzan… ¿Cómo afecta a su autoestima y a su relación con el aprendizaje?	
A la entrada del Colegio se puede leer "El mejor futuro para cada alumno". ¿Cómo cambia el futuro de estos niños una vez entran al centro?	
¿Cuáles son vuestras estrategias para atender a esa diversidad?	Conocer los puntos más destacables del centro educativo y de su proyecto
¿Qué importancia tiene el profesor en este proceso?	Conocer las particularidades de los docentes que trabajan en este centro, si hubiese alguna.
¿Qué perfil necesita tener un profesor para trabajar aquí?	
¿Qué importancia tiene el centro como entorno?	Conocer los puntos más destacables del centro educativo y de su proyecto
En este centro, defendéis que todos podemos brillar, que todos tenemos un talento. ¿Cómo trabajáis esas fortalezas en el aula? ¿Cómo ayudáis al alumno a descubrir las suyas?	

¿Qué papel tienen las inteligencias múltiples en vuestro día a día? ¿Las tenéis en cuenta?	
¿Qué papel juega la innovación metodológica en vuestro colegio?	
Una de esas innovaciones son los Talleres Excellent, ¿en qué consisten y cómo surge la idea?	Entender el origen de los Talleres Excelent y su papel dentro del programa educativo del centro
¿Consideras que los talleres funcionan como una comunidad de aprendizaje en sí mismas?	
¿Qué les aportan a los alumnos?	
Por último, en este proyecto se defiende que todos podemos aprender, pero no todos aprendemos de la misma manera. ¿Crees que se puede conseguir el aprendizaje de todos los niños en un centro ordinario, que no esté especializado en atender la diversidad como vosotros? Si no es así, ¿qué haría falta?	Entender la posibilidad de la atención a la diversidad a todos los centros educativos

Tabla 4. Guión de entrevista a la dirección del Colegio Areteia

5.3.3.2.2 Entrevistas a docentes

Una vez ha terminado el curso académico, y con él los Talleres Excellent, se realizarán un total de diez entrevistas semiestructuradas a los docentes, en las que se seguirá un guión de temas a tratar pero el orden y la manera de abordarlos quedan a la libre decisión de la investigadora.

Se considera que estas diez entrevistas, aunque sean un número pequeño, son representativas para ofrecer el punto de vista de los docentes que trabajan en el centro educativo, y para conocer sus opiniones y sentimientos hacia los Talleres Excellent.

Para asegurar una muestra equilibrada se han realizado entrevistas a docentes de todos los niveles educativos, incluyendo a aquellos de ciclos formativos. Con el objetivo de recoger los puntos de vista de la totalidad del profesorado, se ha contactado tanto con

profesores que actualmente imparten Talleres Excellent como con docentes que no participan en estos.

La muestra se reparte de la siguiente manera: ocho profesores que realizan talleres, divididos entre Educación Infantil, Primaria y Secundaria; y dos profesores que no realizan talleres, y que imparten docencia en Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio.

Las entrevistas se realizaron durante el transcurso de una misma jornada, fueron grabadas y posteriormente transcritas (pueden consultarse las transcripciones completas en el anexo). Los resultados de la encuesta se recogerán a través de un análisis de contenido de los conceptos tratados en ellas. Para ello, se han elaborado dos guiones de encuesta, atendiendo a si el docente impartía o no talleres.

Las preguntas a realizar para los docentes encargados de un taller siguen el siguiente esquema:

GUIÓN ENTREVISTA A PROFESORES DE TALLER	**OBJETIVOS**
1. ¿Qué taller has impartido?	Identificación y planificación de los talleres
2. ¿Qué actividades has realizado en el taller?	
3. ¿Cómo planeas las sesiones del taller?	
4. ¿Has tenido autonomía/libertad para planificar las sesiones?	
5. ¿Has tenido en cuenta las propuestas de los alumnos?	
6. ¿Tu taller tiene un impacto en el currículum?	
7. ¿Tenías diversidad de edades en el taller? ¿Cómo era su relación?	Identificación de la atención a la diversidad en el taller y de las dificultades percibidas
8. ¿Tenías diversidad de capacidades en el taller? ¿Cómo se conjugan las diferentes capacidades?	

9. ¿Se han desarrollado relaciones de ayuda entre los alumnos?	
10. ¿Cuál es la principal dificultad con la que te has encontrado?	Percepción de los talleres desde la dimensión personal del docente
11. ¿Qué te aporta el taller como docente y personalmente?	
12. ¿Sabes cuál ha sido la acogida entre los padres de los alumnos?	Evaluación del impacto del taller en la comunidad familiar del alumno

Tabla 5. Guion de entrevista a profesores de taller

Las preguntas de los docentes que no han participado en el taller siguen el siguiente esquema:

GUIÓN DE ENTREVISTA A PROFESORES QUE NO IMPARTEN TALLERES	**OBJETIVOS**
1. ¿Qué te parece la idea de los talleres?	Percepción de los talleres y su influencia en distintos aspectos y agentes de la comunidad educativa
2. ¿Qué crees que le aporta a los alumnos?	
3. ¿Qué le aporta al aula la existencia de los talleres?	
4. ¿Los padres te han hecho referencia sobre los talleres?	
5. ¿Crees que los alumnos eligen el taller de acuerdo a sus fortalezas?	Percepción de la idoneidad en la elección de los talleres
6. Visto desde fuera, ¿cambiarías algo en los talleres?	Propuestas de mejora percibidas del exterior
7. ¿Te gustaría añadir o impartir algún taller en el futuro?	

Tabla 6. Guion de entrevista a profesores que no imparten taller

Como se puede apreciar, con las entrevistas a docentes que imparten talleres se ha buscado ahondar en el componente interno de estos y la perspectiva del profesor como parte constituyente de la experiencia. Sin embargo, el enfoque con profesores que no han participado en talleres ha virado hacia el análisis externo de la experiencia. Esto se ha

realizado con el objetivo de obtener distintas perspectivas sobre la misma realidad aprovechando dos puntos de partida diferentes en docentes que, por lo demás, comparten el mismo espacio profesional.

5.3.4. Cuestionarios

5.3.4.1 Justificación del instrumento

Los cuestionarios son un método cuantitativo fundamental para el estudio de las relaciones sociales (Kerlinger, 1997). Para Monzón y Dader (1992: 465), los cuestionarios "*son un procedimiento para conseguir información que se traduce en opinión de un grupo de sujetos, que es la muestra, que pretende representar a un universo mayor de población dentro de unos márgenes de error controlados, la probabilidad*". Aunque se pretenda tomar este método como fiable y objetivo, no hay que olvidar el grado de subjetividad que entraña, pues el método de selección de los participantes y el número de estos puede alterar los resultados. Por este motivo, los resultados de los cuestionarios realizados, así como de la investigación, no deben tomarse como definitivos. Los cuestionarios nos permitirán contrastar y comparar resultados, visualizar estos de manera rápida y plantearlos de manera precisa.

Con los cuestionarios podremos analizar los pensamientos, actitudes o acciones de la muestra a través una serie de preguntas por escrito, con la ventaja de que estas pueden respondidas sin necesidad de que la investigadora esté presente. Para Sierra (1988), el cuestionario debe traducir los objetivos de la investigación a preguntas concretas, que podrán trasladarse a un número masivo de individuos y después ser analizadas y clasificadas siguiendo métodos estadísticos.

Debido a las características de una parte de la muestra (menores de edad con problemas de aprendizaje), se ha prestado especial atención a las características que debe tener una pregunta, según Hernández Sampieri et. al. (2003):

- Clara, precisa y sin significados ambiguos (Corbetta, 2003), sobre todo, comprensible para el individuo encuestado.
- Breves y concretas.
- Vocabulario simple, directo y eficaz.
- Sin incomodar al sujeto encuestado ni ser percibidas como amenazantes.

- Referidas a un solo aspecto.
- Las preguntas no deben inducir las respuestas.
- Las preguntas no deben usar argumentos de autoridad ni apoyarse en instituciones.
- Deben evitarse las preguntas con gramática negativa o que nieguen sobre el asunto que se interroga.
- No realizar preguntar racistas o sexistas.
- Evitar preguntas con varias categorías que ofrezcan únicamente una opción de respuesta.

El cuestionario como método de investigación sociológica plantea los problemas de la validez y la fiabilidad. Para Fox (1981) un instrumento tiene validez en su contenido cuando existe una base lógica de lo que se quiere medir. Esta base lógica viene implícita en el diseño del cuestionario y debe fundamentarse en un marco teórico sólido y en una precisión de los elementos que se pretenden evaluar. Para validar los cuestionarios se envió cada uno a cuatro expertos en educación a los que se pidió una valoración tanto de los cuestionarios en conjunto como de cada unas preguntas. Con la aportación de los expertos se diseñaron los cuestionarios definitivos que fueron entregados tanto a docentes como a alumnos.

5.3.4.2 Construcción del instrumento

En este trabajo se han realizado dos encuestas a un segmento de la población diferente: profesores y alumnos.

Con la primera de las encuestas mediremos las opiniones y actitudes que tienen los docentes hacia los Talleres Excellent y su papel en el centro. Las respuestas son cerradas, y se compone de dos partes diferenciadas. La primera es común para todos los docentes, la segunda únicamente debe ser rellenada por aquellos que hayan impartido un Taller Excellent durante el curso 2015/2016. Esta encuesta tiene como objetivos:

- Conocer la percepción los Talleres Excellent en el centro.
- Determinar la percepción de los motivos de selección de un Taller Excellent.
- Analizar la integración de los Talleres Excellent en estructura escolar.
- Conocer qué aspectos sociales se cultivan en los Talleres Excellent.

- Conocer las dificultades y obstáculos con que se encuentran los docentes en planificación y elaboración de las sesiones de los Talleres Excellent.

La muestra seleccionada es de 26 docentes de todos los niveles educativos del Colegio Areteia. La cumplimentación de la encuesta se realizó de manera escalonada durante la última semana del mes de junio, coincidiendo con el final de curso. Los docentes tuvieron acceso libre a la encuesta en papel, para completarla en el momento en que tuviesen un espacio libre de trabajo.

Para el cuestionario a los docentes se ha optado principalmente por preguntas cerradas que deben ser respondidas con elementos de tipo Likert. La escala de Likert nos permite medir el grado de las opiniones y actitudes de los encuestados. En este tipo de escalamiento se presentan afirmaciones y se pide a los sujetos que indiquen su grado de reacción o acuerdo con estas (Hernández Sampieri et. al., 2003). En este caso, se propondrán una serie de afirmaciones con respecto a los Talleres Excellent con los que tendrán que mostrarse más o menos de acuerdo, en una escala con cinco grados de reacción, desde "nada de acuerdo" (1) hasta "totalmente de acuerdo" (5).

Para el análisis de los resultados obtenidos del cuestionario de docentes se han agrupado las preguntas en los siguientes bloques temáticos:

- El papel de los Talleres Excellent en la vida escolar.
- Los motivos de elección de los Talleres Excellent.
- Organización de los Talleres Excellent.
- El funcionamiento interno de los Talleres Excellent.
- El desarrollo de las sesiones de los Talleres Excellent.
- El aspecto social de los Talleres Excellent.
- Percepción de la experiencia en los Talleres Excellent.

La segunda encuesta se dirige a los alumnos, y tiene como objetivo conocer su opinión sobre los Talleres Excellent desarrollados este curso académico. En concreto:

- Conocer la percepción del aprendizaje obtenido por los alumnos en estos talleres.
- Advertir los puntos débiles de los talleres según los alumnos.
- Estimar el interés de los alumnos en los talleres del curso siguiente, y los cambios que proponen.

La encuesta es de una brevedad deliberada, y su lenguaje adaptado a la edad de los alumnos, con el objetivo de que pueda ser completada por todos. Debido a las diferentes características de los estudiantes de este centro (déficit de atención, hiperactividad, trastornos generalizados del desarrollo…), se ha visto contraproducente la elaboración de una encuesta demasiado extensa, que podría dejar incompletas un porcentaje significativo.

La encuesta de los alumnos está formada por dos partes diferenciadas. Por un lado, se compone de preguntas cerradas en las que se ha empleado un escalamiento Likert pero adaptada a una realidad que los alumnos conocen: las notas. Así, tendrán que calificarlo de 0 "suspenso" a 10 "sobresaliente". Una segunda tipología de preguntas abiertas permitirá conocer las opiniones de los alumnos que no se pretenden categorizar desde un principio, como saber qué le ha aportado el taller, o qué es lo más importante que ha aprendido.

Para el análisis de los resultados obtenidos del cuestionario de alumnos se han agrupado las preguntas en los siguientes bloques temáticos:

- La impresión general de los alumnos sobre los Talleres Excellent.
- El desarrollo de los talentos de los alumnos en los Talleres Excellent.
- Ayuda prestada y recibida.
- La aportación de los Talleres Excellent a los alumnos.
- El futuro de los talleres para los alumnos.

La muestra de la encuesta es de 102 estudiantes, siendo la totalidad de los matriculados en el centro 359. Las encuestas se cumplimentaron simultáneamente por todos los alumnos en una hora destinada a tutoría de la primera semana del año escolar. Por decisión de la dirección del centro, se esperó al inicio del curso para que los alumnos pudiesen responder a la encuesta de manera pausada y con vistas a diseñar los talleres Excellent del curso académico 2016/2017. Es decir, se esperó a pasar el verano para que los alumnos la rellenasen "frescos", con la vista puesta en el curso que empezaba y sin dejarse guiar por las emociones del final de curso.

5.3.5 Experiencia/propuesta de actividad.

5.3.5.1 Justificación

El desarrollo de una actividad, a modo de experiencia,va a permitir observar el grado de implicación y aceptación de los alumnos ante una actividad nueva diseñada con el objetivo de ser motivadora y de emplear el universo de los videojuegos como hilo conductor. En el caso de este trabajo, el enfoque que se da a esta actividad será cuasiexperimental (Cea d'Ancona, 1999), pues la situación no es controlada en un laboratorio y sometida a diferentes variables, sino que se produce en un contexto real y naturalizado para los alumnos, que les permite comportarse con libertad y no bajo los parámetros establecidos por el investigador. Por esta misma razón, no se ha contado con un grupo de control ni con una muestra aleatoria, sino que ha sido seleccionada por criterio docente y de presencia en el centro el día de la actividad. Con este sistema podemos ver las interacciones entre los alumnos, su implicación ante la actividad y su actitud ante la posibilidad de repetirla.

5.3.5.2 Diseño de la experiencia

La experiencia consistirá en el diseño de una actividad final que, diseñada a modo de gymkana, implique a los alumnos en la resolución de problemas y pistas con el objetivo de poder llegar hasta el final del juego en primer lugar. Se adopta el nombre experiencia con un objetivo ético, al estar presente la investigadora como parte no sólo activa, sino generadora del evento. Esto provoca que, aunque no tome un papel activo durante la sesión, sino que actúe como moderadora y acompañante, el elemento de novedad que provoca la actividad en sí y la presencia de una persona ajena al entorno del centro (aunque muchos de los alumnos participantes ya conozcan a la investigadora por el tiempo pasado en el colegio durante la observación), pueden provocar cambios en las actitudes y comportamientos de los alumnos que no se producirían en el entorno normal del aula.

Teniendo en cuenta, por tanto, que con respecto a la rutina diaria de las clases, la actividad no supone sólo la presencia de una persona ajena al entorno docente, sino también un cambio en el espacio físico en el que se desarrolla el día a día (la actividad

implicaba moverse por distintas estancias y colaborar con diferentes alumnos y profesores), es normal que la manera de interactuar de los alumnos entre ellos pueda verse alterada. No obstante, los elementos a analizar, como son principalmente la interacción entre ellos, el grado de motivación y la actitud ante la resolución de problemas, pueden ser observados a pesar de este cambio.

La actividad final estuvo diseñada específicamente teniendo en cuenta las características de cada alumno, el curso en el que estaban y los contenidos que necesitaban reforzar. Al enmarcarse en el último día del campamento de verano, donde los alumnos (recordemos que son alumnos con dificultades graves de aprendizaje) repasaban el contenido de cara a los exámenes de septiembre, o al curso siguiente, se vio como oportunidad de celebrar el fin del campamento y el inicio de las vacaciones de verano. Por ello, se aprovechó la experiencia de manera que, para ir superando las pruebas y obteniendo pistas, tuviesen que responder preguntas relativas a las áreas en las que cada uno de esos alumnos estuvo trabajando durante el campamento de verano.

Con el objetivo de analizar distintas posibilidades de opción de los participantes se establecen los siguientes parámetros que la investigadora pretende analizar en los grupos:

- **Respuesta a preguntas**: Para obtener pistas, un alumno del grupo debía responder correctamente una pregunta. Esta cuestión estaba formulada únicamente para ese estudiante por el profesor con el que ha repasado contenidos durante el campamento de verano.
- **Análisis de pistas**: Una vez respondida la pregunta, se le daba una pista al grupo, que, a modo de adivinanza, debían decodificar.
- **Uso de tecnología**: La solución a la pista era siempre un objeto de la habitación en la que el grupo se encontraba, que se había programado previamente para interactuar con un programa de realidad aumentada que los alumnos tenían instalados en sus teléfonos móviles. Este objeto apuntaba al lugar donde podrían recabar la siguiente pista.
- **Reacción ante el entorno del videojuego**: Todas las pistas apuntaban a conseguir liberar un Pokémon (aprovechando que en el momento acababa de lanzarse el juego para móvil PokémonGo, y la fiebre que esto despertó en los alumnos). En este caso, la imposibilidad técnica hizo que no se pudiese usar un videojuego

real, por lo que se decidió trasladar el videojuego al colegio, a través de modelos y maquetas de los Pokémon a rescatar escondidas por el centro.

- **Orientación espacial**: una parte crucial de la gymkana llega cuando, tras resolver todas las pistas, consiguen un código que les da acceso a un mapa interactivo en el que se muestran diferentes objetos escondidos por el colegio que tienen que encontrar para conseguir la llave que les permita localizar al enemigo final.
- **Resolución de problemas**. Llegados a un momento de la gymkana, el grupo ve que sólo ha conseguido recabar trozos de papel que aparentemente no dicen nada. Han de darse cuenta de que esos trozos forman un puzle que, correctamente ordenado, forman un código QR que revela la localización del enemigo final.
- **Trabajo en equipo**. Los grupos se han formado deliberadamente de manera que coincidan alumnos con distintas edades, dificultades e incluso condición física. Uno de los requisitos para ganar es que tienen que llegar primeros pero sin dejar a nadie atrás, lo que da pie a numerosas interacciones de ayuda/queja.

Para su realización fue necesaria la coordinación de todo el personal que se encontraba presente en el centro. Cada uno de ellos custodiaba una pregunta, una pista o una insignia para los jugadores. La implicación de los docentes, personal de administración y cocina fue crucial para el éxito de la actividad, pues todos tenían que estar "en sus puestos" a la hora a la que daba comienzo la gymkana. Al contar con todos ellos, se consiguió además que sintieran la experiencia como propia, ampliando el área de motivación al conjunto del centro, lo que sin duda contribuyó a crear la atmósfera necesaria para el éxito de la actividad. La presencia de los docentes también supone una garantía para la investigación, al servir de doble filtro y poder avisar en caso de detectar alguna sospecha de mala práctica en la investigación.

Los grupos de alumnos participantes fueron decididos por el equipo docente de acuerdo a sus características. Se buscaba la diversidad de perfiles en cada uno de los grupos y una composición equilibrada entre estos. La configuración final se dejó en manos de los profesores debido a que son quienes mejor conocen a sus alumnos, y por tanto con más competencia que la investigadora para esta tarea. En la actividad participaron 15 alumnos según la planificación inicial, a la que no obstante se fueron apuntaron más estudiantes (como acompañantes) según se corrió la voz de la gymkana.

Al finalizar la sesión se repartieron premios y recuerdos de la jornada para los alumnos que participaron, así como una medalla de "gimnasio Pokémon" a cada integrante de cada equipo.

6. RESULTADOS

"Es maravilloso verlo en ese taller. ¿Por qué? Porque hace lo que le gusta. Dibujar"

6.1 El Centro y la comunidad educativa

6.1.1La selección del Centro: El Colegio Areteia

El colegio escogido para realizar la investigación no es fruto del azar, la casualidad o la conveniencia. Aunque la mayoría de los centros adoptan medidas para atender a la diversidad y se está tendiendo hacia una educación integradora, la característica que define al Colegio Areteia es su atención en exclusiva a la educación de alumnos con dificultades en el aprendizaje. Es necesario aclarar que no se trata de un centro para alumnos con necesidades educativas especiales, sino para aquellos estudiantes que, teniendo la capacidad de seguir el programa de estudios oficial, necesitan de un mayor apoyo para alcanzar los objetivos establecidos por el currículum. Por ejemplo, alumnos con dislexia, discalculia, déficit de atención o hiperactividad, alumnos adoptados que necesitan adaptarse a su nuevo entorno, etc.

El Colegio Areteia es adecuado para llevar a cabo esta investigación por que cubre la totalidad de la oferta educativa, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, y además incluye en su programa varios Ciclos Formativos de Grado Medio; en segundo lugar por la antigüedad del Centro, pues al llevar desde 1980 educando exclusivamente alumnos con dificultades se presupone a su dirección y a sus docentes una experiencia y un conocimiento profundo de las necesidades y características de estos estudiantes; en último lugar, es un Centro que apuesta por la innovación metodológica en el aula a través, como ya hemos mencionado, talleres basados en el aprendizaje cooperativo y las fortalezas de los alumnos (que denominan Talleres Excellent) que buscan desarrollar las habilidades en las que cada estudiante es sobresaliente.

Las opciones de aprendizaje a través de la observación de los talleres y de la vida del centro, así como su apertura ante propuestas innovadoras como la inclusión de un taller de videojuegos encaja, por tanto, como un perfecto lugar en el que poder desarrollar la parte de trabajo de campo del presente proyecto, un sitio que está dispuesto a aceptar la propuesta de una forma diferente de enseñar para aquellos que necesitan aprender de una forma diferente.

6.1.2 La comunidad educativa: los alumnos

Al Colegio Areteia asisten diariamente 359 alumnos desde los tres hasta los dieciocho años (en ocasiones, también se admite a estudiantes de mayor edad). Su itinerario educativo sigue el de una escuela ordinaria, si bien en su diseño orgánico se contempla de forma natural la presencia de aquellos cursos de secundaria destinados a atender a la diversidad. En concreto, cuenta con cursos de Formación Profesional Básica, al que los alumnos cuyas capacidades no se ajustan a lo establecido por el programa curricular de la Educación Secundaria Obligatoria pueden asistir para posteriormente poder cursar Ciclos Formativos de Grado Medio, que también se ofertan en el centro. Los estudiantes se encuentran distribuidos por cursos de la siguiente manera:

NIVEL EDUCATIVO	CURSO	NÚMERO DE ALUMNOS
EDUCACIÓN INFANTIL	4 AÑOS	1
	5 AÑOS	6
PRIMARIA	1º PRIMARIA	6
	2º PRIMARIA	10
	3º PRIMARIA	10
	4º PRIMARIA	14
	5º PRIMARIA	12
	6º PRIMARIA	24
EDUCACIÓN SECUNDARIA	1º ESO	33
	2º ESO	46
	3º ESO	37
	4º ESO	30
BACHILLERATO	1º BACHILLERATO	37
	2º BACHILLERATO	36
FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA	1º FPB	10
	2º FPB	18
CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO	1º CICLOS FORMATIVOS	15
	2º CICLOS FORMATIVOS	14
TOTAL		**359**

Tabla 7. Número de alumnos del Colegio Areteia

Como se puede apreciar en la tabla anterior, los alumnos presentes en el centro aumentan significativamente con el inicio de la Educación Secundaria Obligatoria. Es en estos momentos, en el fin de la educación primaria, cuando muchos progenitores toman mayor conciencia de las dificultades de sus hijos (aunque ya se lleven presentando desde hace varios cursos académicos) y deciden acudir a un centro especializado para obtener la ayuda necesaria. En muchas ocasiones, no obstante, señala el equipo de orientación psicopedagógica del Colegio Areteia, se llega tarde para atender la diversidad con garantías, y muchas veces los primeros pasos han de ser paliar las secuelas emocionales y "recuperar moralmente" al niño, lo que implica dejar lo académico en un provisional segundo plano.

6.1.2.1 El perfil de los alumnos del Colegio Areteia

El Colegio Areteia es un centro, como ya se ha mencionado, especializado en atender alumnos con dificultades de aprendizaje. Este término, no obstante, no convence a la dirección pedagógica del centro. En lugar de dificultades de aprendizaje, en el Colegio Areteia se habla de "ritmos diferentes". Desde esta perspectiva, no son dificultades del sujeto, sino limitaciones de la escuela para atender estos ritmos. Es decir, estamos inculpando a unos estudiantes por unas carencias estructurales de una institución que se mide por parámetros estandarizados. A estas insuficiencias que presenta la escuela se les ha dado en llamar "dificultades de aprendizaje" de los niños.

Siguiendo este pensamiento, los alumnos que están en el Colegio Areteia han sufrido la incapacidad de las escuelas para adaptarse a ellos. Algunos de ellos presentan diagnósticos médicos y psicológicos que apuntan a trastornos que afectan al aprendizaje, en porcentajes muy superiores a la prevalencia media de este diagnóstico en la sociedad, tales como:

- Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad.
- Trastornos del Espectro Autista, concretamente Asperger.
- Dificultades lingüísticas y dislexias.
- Déficits cognitivos leves: alumnos que se encuentran a caballo entre la educación. ordinaria y la educación especial.

En mayo de 2015, el departamento de orientación realizó el siguiente gráfico con la distribución de los diagnósticos de los alumnos del centro (únicamente aquellos con un diagnóstico profesional confirmado).

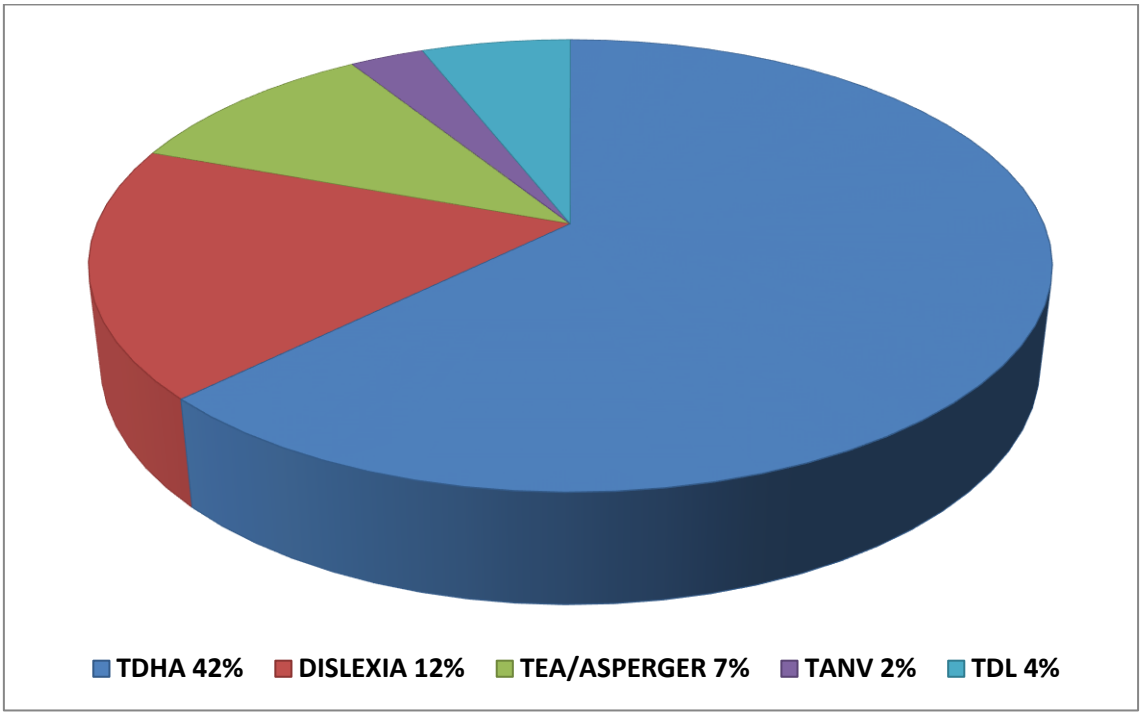


Gráfico 3. Diagnósticos de los alumnos del centro. Mayo 2015. Fuente: Departamento de orientación del Colegio Areteia

Estos alumnos diagnosticados encuentran más complicado el conseguir unos conocimientos y habilidades de la manera en que la escuela tradicional los ofrece. No obstante, apuntan desde la dirección del Colegio Areteia, con unos apoyos y unos seguimientos oportunos, sí pueden desarrollar sus aprendizajes.

Por otro lado, en el centro se encuentra un amplio grupo de alumnos que, aunque no tienen ningún diagnóstico específico, no han podido adaptarse a los ritmos estandarizados que exige una escuela convencional y, como consecuencia, han pasado a ser parte del llamado "fracaso escolar".

6.1.2.2 El Colegio Areteia y su acción sobre la situación emocional de los alumnos

Cuando un alumno entra en el Colegio Areteia, no suele ser su primera experiencia con el mundo escolar. Sus vivencias en los colegios anteriores, además, es probable que no hayan sido agradables. Los alumnos suelen venir con un equipaje, una maleta que pesa mucho y se compone de sentimientos negativos: no se siente útil, no tiene autoestima, no son capaces de conseguir lo que sus compañeros adquirían sin dificultad.

De inicio, su actitud ante la escuela es negativa. El centro es un lugar de reclusión, los profesores son el enemigo, los compañeros son rivales. La primera labor del profesorado del Colegio Areteia es cambiar esa percepción. Tienen la obligación profesional y moral de convertirse en aliados de los alumnos, de ayudarles a recuperar la autoestima y a sentirse capaces de alcanzar sus metas y conseguir los retos que se propongan. Les enseñan, sobre todo, a perseverar y mirar a la adversidad a la cara. No olvidemos que en una sociedad mediada por el academicismo para determinar el futuro de sus niños y adolescentes, aquellos que no se adaptan a los ritmos estandarizados van a tener que enfrentarse a obstáculos de manera continuada, a sobrevivir en un mundo que, normalmente, no está pensado para ellos.

El centro escolar lo primero que tiene que hacer es convertirse en un lugar seguro para el alumno. Son alumnos que necesitan ambientes estructurados y rutinas establecidas, normas claras, precisas y firmes, pero siempre con comprensión y afecto. En el Colegio Areteia se percibe que los alumnos se sienten apoyados por toda la comunidad educativa: compañeros, profesorado y personal no docente. Saber que están rodeados de"personas con las que los chicos pueden contar", apunta el director, es vital para que se sientan protegidos. Estos estudiantes provienen de centros que no han sabido responder a sus necesidades académicas ni emocionales, por lo que encontrarse en un ambiente donde ellos perciben que se les acepta incondicionalmente favorece su integración y el derribo de las barreras y escudos que los alumnos han construido a su alrededor.

6.1.2.3 El Colegio Areteia y su acción sobre la situación académica de los alumnos

La visión negativa que de la escuela muestran los alumnos se debe, en parte, a la dificultad para conseguir los objetivos estandarizados que se requieren para cada curso. El centro educativo es un lugar donde esos estudiantes solo han podido fracasar, y los profesores son los artífices de esos aprendizajes no conseguidos… El proyecto educativo del Colegio Areteia se centra en proponer a cada alumno retos asequibles, desafíos que pueden conseguir y, como resultado, ser felicitados por ello. "El refuerzo es la gasolina del estudiante", afirma el director del centro, y está asociado a metas accesibles. Con esta dinámica de desafíos conseguidos, el alumno cambia su visión de fracaso por una perspectiva del "soy capaz", del "me han felicitado", que les permite crecer en confianza.

El centro educativo tiene que abrir puertas, no cerrarlas. Pero tiene que ser capaz de abrir la puerta adecuada a cada alumno, no hacer que todos pasen por la misma. Para ello es indispensable que proponga itinerarios adecuados a las capacidades y las fortalezas de cada alumno, de proporcionarle el futuro que mejor se adapte a sus potencialidades. Todos tenemos un futuro, pero no todos tenemos el mismo futuro, y lo que cada alumno ansía conseguir no puede ser restringido a alcanzarse de una única manera.

"La escuela se encarga y se implica en hacer repetir a los alumnos aquello que se les da mal, en lugar de favorecer el hacer aquello que se les da bien", resalta el director del centro. Para el Colegio Areteia, por tanto, la clave está en que el alumno vaya consiguiendo retos, basándose en las fortalezas del alumno, en lo que sí sabe hacer.

6.1.3La comunidad educativa: el equipo docente

6.1.3.1 Las características del equipo docente

El equipo docente del Colegio Areteia está formado por cerca de cincuenta profesionales, de los cuales siete pertenecen a un equipo de orientación formado por psicólogos y pedagogos. Esto nos da como resultado una media de un profesional por cada siete alumnos, lo que sin duda ofrece posibilidades para la atención individual a la diversidad.

Aunque se trate de una escuela que sigue el programa ordinario, es evidente que sus alumnos presentan unas peculiaridades que no se encuentran tan frecuentemente en otros centros educativos ("las escuelas del ranking", como las denomina la dirección). Se busca que los docentes tengan los conocimientos necesarios, pero sobre todo la sensibilidad indispensable para sintonizar y empatizar con sus alumnos.

La búsqueda de profesionales a partir de los currículos que reciben a diario debe ir más allá de las certificaciones, de los títulos, de los cursos… Debe ser capaz de encontrar a ese profesional que no sólo sepa enseñar a los alumnos información sobre el exterior, sino también y, principalmente, sobre su interior.

Podríamos decir, entonces, que un docente del Colegio Areteia está formado por:

- Conocimientos, que le permiten desarrollar su función académica con garantías.
- Sensibilidad y capacidad de empatía con los alumnos.
- Capacidad de aprender, de evolucionar.
- Capacidad de trabajo: asumir que cada curso escolar el trabajo se realiza de cero, pues cada alumno es único, cada grupo es único, cada año es único.
- Perseverancia: saber que los avances no se realizan de la noche a la mañana, que los resultados son consecuencia de procesos largos y duros.
- Capacidad de resistencia a la frustración, resiliencia. En palabras del centro, los "milagros no existen. Sólo existen procesos lentos de convencimiento y de conquista".

6.1.3.2 El papel del equipo docente en la educación de los alumnos del Colegio Areteia

Aunque la pedagogía moderna ponga al alumno como centro y protagonista del aprendizaje, el Colegio Areteia sabe que la figura del profesor en indiscutible. El director del centro hace una metáfora que pone la luz exacta en la situación: aunque el alumno sea el protagonista de la película, necesita de un director, de un guionista, de un productor… El docente es todo eso que no se ve pero hace que la estrella, el protagonista, pueda brillar.

En ese sentido, el docente es el que realmente entiende a sus alumnos, el que les guía y les acompaña. Para eso, debe conquistarlos con su cercanía, su carisma y su talante. Debe hacerse una figura de referencia y de confianza, un modelo a seguir y una roca en la que apoyarse. El profesor es un aliado (que no un amigo, apunta el director), un catalizador para que el alumno desarrolle su potencial.

6.1.3.3 El equipo docente y la atención a la diversidad: educación personalizada/educación individualizada

En un centro especializado en alumnos con dificultades, o como ellos lo denominan, alumnos que rinden a un ritmo diferente al de la escuela estandarizada, la clave de su éxito radica en la atención a la diversidad. Para conseguir incluir la variedad de necesidades que presentan sus estudiantes siguen dos estrategias principalmente: la educación personalizada y la educación individualizada.

La enseñanza personalizada implica, como su nombre indica, una educación centrada en la persona, la persona como eje central de todos los procesos. El ámbito académico se encuentra al servicio de la persona, se supedita a ella.

Por detrás de la enseñanza personalizada se encuentra la enseñanza individualizada, que permite a los docentes atender a cada alumno y satisfacer sus necesidades. Para ello, establecen unas ratios máximas de quince alumnos en primaria y dieciocho en secundaria, bachillerato y ciclos formativos. De manera complementaria, dividen las

necesidades metodológicas y de evaluación de estos alumnos y realizan la agrupación académica atendiendo a ellas: los grupos A tienen unas características, los grupos B otras, los grupos C otras.

Para unir la enseñanza personalizada y la individualizada cuentan con un equipo de orientación psicopedagógica formado por siete personas con dedicación exclusiva, que se encargan de guiar a los docentes a la hora de interactuar con los alumnos y de diseñar herramientas metodológicas que se ajusten a las necesidades de cada uno. Este departamento también trabaja directamente con los alumnos y con sus padres, de manera que toda la comunidad educativa sigue un plan de acción individualizado y coordinado para lograr el bienestar y el éxito de todos los alumnos.

6.1.3.4 El equipo docente y la metodología pedagógica

Un centro especializado en detectar y promocionar las potencialidades de los alumnos debe asentarse en unos principios metodológicos que les permita abordar con garantías la educación de estudiantes con necesidades y características radicalmente diferentes.

Por ello, su metodología sigue el lema de que "la innovación, de la mano de la tradición, es lo que hace a las instituciones crecer por la vía adecuada". Por tanto, su planteamiento tiene tres vertientes principales:

- Dar continuidad a las prácticas docentes que se han demostrado exitosas para este perfil de alumnos durante todos los años de experiencia del centro.
- Innovar a partir de la experiencia previa, sin asumir que todo lo nuevo es bueno ni que todo lo conocido es lo mejor. Es, en definitiva, tal y como indica la dirección del centro, entender que "la escuela aprende como los niños aprenden".
- Asumir que cada curso escolar es diferente y que lo que se hace un año no valdrá para el siguiente, bien por quedar obsoleto o por no adaptarse a las necesidades concretas del grupo de alumnos que llega.

Todas las prácticas docentes, como se ha señalado anteriormente, se centran en potenciar las fortalezas de los alumnos, en enseñar a favor de sus puntos fuertes, y no en contra de estos, tal y como sugieren Clifton &Harter(2003). Para ello, se apoyan en las

inteligencias múltiples. Sin embargo, la dirección pedagógica del Colegio Areteia perifrasea a Gardner e indica que lo que un buen profesor ha hecho en el aula siempre (antes del "descubrimiento" de estas inteligencias), es lo que un profesor que cree en las inteligencias múltiples debe hacer en su aula. Una vez más, no existe la innovación pura, sino la mejora sobre las experiencias que han demostrado que funcionan. Para ello, siguen estrategias variadas, que buscan romper monotonías, desarrollar diferentes capacidades, ver el currículum desde distintas ópticas;abrir, en definitiva, los caminos al descubrimiento…

6.1.4 La comunidad educativa: los padres

Si bien no forman parte protagonista del objeto de esta investigación, es innegable que los padres tienen un papel y una influencia primordial en la educación de sus hijos. Los alumnos con dificultades provienen de diversos entornos y contextos. Lejos de pretender establecer si estos entornos son favorecedores u obstaculizadores del éxito académico o de la generación de talento, sí es evidente que la dificultad de los alumnos repercute en los padres. Un estudiante catalogado de "malo", de no esforzarse, de sabotear sus aprendizajes… tiene un impacto en el entorno familiar. Los padres no saben qué está pasando, qué están haciendo mal (asumen que algo están haciendo mal). El Colegio Areteia, cuando matricula a un alumno, es consciente de que los padres también se incluyen en la mochila. Estos padres también tienen unas necesidades, problemas, inseguridades… que el centro educativo puede y debe satisfacer.

El departamento de orientación psicopedagógica del Colegio Areteia ha determinado, a través de los años continuados de experiencia, cuatro áreas en las que los padres centran sus principales demandas a la escuela:

- Educación individualizada: un centro que atienda las dificultades de sus hijos, con una metodología apropiada a sus necesidades, supervisión cercana y diaria de deberes y materias…
- Comunicación escuela-familias: personalizada, por el canal adecuado, a tiempo y eficaz.

- Apoyo a las familias: buscan motivación, aliento, acompañamiento, guía para afrontar situaciones difíciles… Centrado en el desarrollo académico, pero sobre todo personal de cada alumno.
- Profesionalidad: Un equipo dedicado y eficaz, que trabaje en sintonía, coordinado y compacto, con experiencia para detectar y atender las dificultades y promocionar la diversidad.

Los padres, de acuerdo a lo manifestado por los docentes entrevistados, muestran sorpresa ante algunos cambios de los alumnos cuando entran al centro educativo. En primer lugar, valoran que los niños vayan contentos y no forzados. Además, les llama la atención que quieran hacer los deberes en casa y, sobre todo, que cuenten las cosas que hacen en la escuela. "Eso es señal de que están motivados", indica una profesora de Educación Infantil. "Porque los padres, la mayoría de los padres -continúa-, a mí me decían: si es que antes no me contaba nada de lo que hacía en el colegio. Y, sin embargo, cuentan. Cuentan todo lo que hacen".

6.2 Los Talleres Excellent

6.2.1 Orígenes de los Talleres Excellent

Desde el curso escolar 2010/2011, el Centro Areteia ofrece dentro de su planificación ordinaria una serie de talleres en los que los alumnos pueden trabajar sobre lo que ellos consideran que son sus talentos y sus fortalezas.

La idea de los Talleres Excellent surge a raíz de una propuesta de una de las fundadoras del Colegio Areteia, Carmen Castelló, directora técnica del centro en ese momento. El planteamiento sobre el que se fundamentan es la necesidad de dedicar un espacio y un tiempo en el diseño ordinario de la jornada escolar (es decir, no como actividades de carácter extraescolar), en el que los alumnos pudiesen mostrar esos aspectos en los que son talentosos.

Su origen se encuentra en la observación directa de los alumnos y sus inquietudes: se aprecia que la mayor motivación, donde mayor esfuerzo y mayores recompensas encontraban, era en las actividades dedicadas al festival de fin de curso. Este festival, que tantos centros educativos realizan, se convertía en el motor que mantenía en movimiento a los alumnos prácticamente desde el inicio del curso escolar. Al observar las actividades realizadas en las funciones, se ve que tienen tintes creativos: actuar, cantar, bailar, decorar… que habitualmente no tienen protagonismo en la vida académica, pero en la que algunos alumnos (incluso en casos en los que nadie lo espera) son brillantes.

La idea de los talleres nace con la intención de extrapolar esas experiencias positivas del festival de fin de curso y proporcionarlas una vez a la semana. En concreto, a la tarde del viernes, con la intención de que la última experiencia colegial de la semana sea positiva y los alumnos se vayan a su casa felices, con un buen recuerdo del colegio de cara al fin de semana, "satisfechos de haber hecho eso en lo que son realmente buenos y aquello con lo que realmente disfrutan", en palabras del director del centro.

6.2.2. Organización de los Talleres Excellent

Todos los Talleres Excellent se desarrollan de forma sincrónica en las sesiones del viernes por la tarde. De 15:15 a 16:45 las agrupaciones de los alumnos son totalmente flexibles para que puedan asistir al Taller Excellent escogido.

Para ello, a inicios de cada curso se realiza una pregunta a los docentes: ¿En qué crees que eres bueno? Como se ve, el proceso empieza por el reconocimiento por parte del docente de sus talentos y fortalezas, como primer paso indispensable para potenciar las de sus alumnos, tal y como indican Lopez y Louis en sus investigaciones(2009). La respuesta de los profesores es abrumadora año tras año, y se observa un fenómeno común: todas tienen relación con la creatividad o la expresión corporal.

Es relevante el hecho de que las fortalezas identificadas por los docentes en sí mismos no tienen por qué tener relación con su formación académica o con la asignatura que imparten en la escuela. El psicólogo hace cómic, el filósofo hace rock, la profesora de matemáticas hace manualidades, el biólogo hace fotografía, el profesor de lengua sabe de cine, el profesor de tecnología quiere hacer botánica… Esta explosión de creatividad tiene un reflejo positivo en la comunidad educativa y en los alumnos. El profesor no está desarrollando su profesión, sino que está explorando su pasión y su talento.

6.2.3. Los Talleres Excellent como comunidad de aprendizaje

La dirección del Colegio Areteia entiende la comunidad de aprendizaje como un agrupamiento flexible en el que conviven personas con un interés y una capacidad común. En este entorno se desdibuja la figura del docente y aparece la idea de comunidad, como un conjunto de individuos que tienen "unos objetivos comunes, que comparten unos intereses comunes y que trabajan juntos en el desarrollo de esas habilidades".

No obstante, no se puede ignorar el hecho de que si bien la figura del docente puede difuminarse, él es el germen y el motor del taller. Por esta misma razón, se aprecia que la continuidad en los talleres puede ser variable: un profesor plantea su taller como una actividad de un año, mientras que otros pretenden darle continuidad; un taller debe

verse interrumpido por la necesidad horaria del profesor que lo imparte, o porque este profesional ha planteado desarrollar otro taller… En este sentido, la metáfora de la comunidad de aprendizaje se tambalea. En estas, el liderazgo es poroso y transitorio; en cuanto desaparece un líder surge otro, bien por deseo o por obligación de no "descabezar" la asociación. En los Talleres Excellent la figura creadora es el profesor y, si este desaparece, la esencia de la comunidad lo hace con él.

Quizá por esta razón, en vez de comunidad de aprendizaje se debería hablar de la creación de espacios de afinidad definidos por el entorno del taller. En estos espacios alumnos y docentes comparten una pasión guiados por sus inquietudes e impulsados por sus fortalezas.

6.2.4. Los Talleres Excellent durante el curso 2015/2016. Descubriendo la posibilidad de los espacios de afinidad enriquecedores

Con el objetivo de determinar si el entorno en el que se desarrollan los Talleres Excellentpueden constituirse como germen para el desarrollo de un espacio de afinidad enriquecedor se realizó la observación de diversos talleres durante un periodo de tres meses. Como se ha mencionado anteriormente, esta observación se realizó de manera periférica en la mayoría de estos talleres, es decir, con la investigadora presente pero sin involucración directa (salvo indicación expresa del tutor), y en otros con una observación más detenida, que se corresponderán con los estudios de caso, que no obstante también se han analizado de manera paralela bajo los parámetros comunes establecidos para el resto de talleres.

6.2.4.1 TALLER 1. Escritores que leen/Lectores que escriben

En el taller "Lectores que escriben/Escritores que leen" los alumnos realizaban actividades relacionadas con la lectura, la escritura y la interacción entre las dos caras de esta misma realidad.

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE TALLERES EXCELLENT Taller observado: Escritores que Leen/Lectores que Escriben
PARTE 1: INTERACCIONES Y COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS ENTRE ALUMNOS

Ayuda entre alumnos:										
Colaboración entre alumnos:										
Muestras de amistad entre alumnos:										
Conflicto entre alumnos:										
Competencia entre alumnos:										

PARTE 2: NATURALEZA DE LAS ACTIVIDADES OBSERVADAS EN EL TALLER

Individuales	30%	70%	Grupales

Pautadas	60%	40%	Libres

PARTE 3: INDENTIDAD OBSERVADA DEL PROFESOR

Autoridad 30%	Guía 40%	Participante 30%

PARTE 4: INDICADORES DE ESPACIO DE AFINIDAD ENRIQUECEDOR

✓	Los participantes comparten una pasión
✓	No existe segregación por edad
✓	Conviven diferentes niveles de habilidad en un mismo espacio
✓	Se da la oportunidad de ser productor y no sólo consumidor
✓	La interacción va transformando el contenido del taller

✓	Los alumnos han generado nuevo conocimiento propio
✓	Se da importancia al conocimiento individual y al distribuido
✓	Se facilita el uso de conocimiento de diversas fuentes
✓	Se anima al conocimiento explícito y se honra el tácito
✓	Los alumnos tienen diversas maneras de participar
✓	Existen muchas vías de conseguir prestigio en el grupo
✓	El liderazgo es poroso
✓	Los papeles líder/seguidor son recíprocos
✓	El aprendizaje es proactivo
✓	Se reciben ánimos y feedback
✓	Los participantes han elegido el taller de manera voluntaria

Tabla 8. Matriz del Taller 1. Escritores que leen/Lectores que escriben

En el presente taller observamos que predominan las acciones de colaboración y ayuda. No se observaron acciones de amistad significativas, si bien sí se fue apreciando un acercamiento entre algunos miembros del taller, mientras que otros permanecían distanciados y segregados del grupo de manera voluntaria. Las actitudes de conflicto no eran frecuentes si bien se observaron reticencias puntuales a participar en determinadas actividades, dependiendo de si eran del gusto del participante o no. Por último, el apartado competencia está presente en un alumno concreto, que sí muestra una actitud de "creer ser mejor que sus compañeros".

Predominan las actividades grupales a las individuales, si bien existe libertad de plantear la actividad de varias formas. La profesora pauta las actividades inicialmente y realiza un seguimiento de estas, corrigiendo desviaciones, si bien tienen libertad creativa a la hora de desarrollarlas.

La docente muestra un equilibrio entre sus facetas de autoridad/guía/participante. Puede predominar la de guía en algún momento, debido a la necesidad de pautas y consejos demandados por los alumnos.

Como puede apreciarse, en este taller se cumplen todos los parámetros que Gee observa en un espacio de afinidad enriquecedor, por lo que se puede afirmar que en este taller se pueden originar dichos espacios.

6.2.4.2 Taller 2. Defensa personal

En el Taller Excellent de defensa personal se busca dotar a los alumnos de herramientas que les permitan defenderse y saber actuar en caso de sufrir alguna agresión o situación violenta no deseada. Asimismo, realiza una fuerte apuesta en valores y concienciación social al estar planteado especialmente para las mujeres, como colectivo vulnerable ante la violencia.

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE TALLERES EXCELLENT

Taller observado: Defensa personal

PARTE 1: INTERACCIONES Y COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS ENTRE ALUMNOS

Ayuda entre alumnos:										
Colaboración entre alumnos:										
Muestras de amistad entre alumnos:										
Conflicto entre alumnos:										
Competencia entre alumnos:										

PARTE 2: NATURALEZA DE LAS ACTIVIDADES OBSERVADAS EN EL TALLER

Individuales	100%	Grupales

Pautadas	100%	Libres

PARTE 3: INDENTIDAD OBSERVADA DEL PROFESOR

Autoridad 33%	Guía 33%	Participante 33%

PARTE 4: INDICADORES DE ESPACIO DE AFINIDAD ENRIQUECEDOR

✓	Los participantes comparten una pasión
✓	No existe segregación por edad
✓	Conviven diferentes niveles de habilidad en un mismo espacio
✓	Se da la oportunidad de ser productor y no sólo consumidor
✓	La interacción va transformando el contenido del taller
✓	Los alumnos han generado nuevo conocimiento propio

✓	Se da importancia al conocimiento individual y al distribuido
✓	Se facilita el uso de conocimiento de diversas fuentes
✓	Se anima al conocimiento explícito y se honra el tácito
✓	Los alumnos tienen diversas maneras de participar
✓	Existen muchas vías de conseguir prestigio en el grupo
✓	El liderazgo es poroso
✓	Los papeles líder/seguidor son recíprocos
✓	El aprendizaje es proactivo
✓	Se reciben ánimos y feedback
✓	Los participantes han elegido el taller de manera voluntaria

Tabla 9. Matriz del Taller 2. Defensa personal

Este taller está formado por una comunidad de alumnos muy unida que fomenta valores de compañerismo, ayuda y amistad. Es un entorno en el que el conflicto está presente de manera innata, no podemos obviar que estamos ante técnicas de defensa personal, pero es un conflicto y una competencia que se encuentra controlada únicamente por el profesor, que decide cuando empieza y cuando debe terminar. Al ser un taller que busca, casi literalmente, luchar contra la violencia, la competencia no existe, pues el esfuerzo se dirige a ser mejor que los oponentes, no que los compañeros.

Debido a la naturaleza del taller, todas las actividades son grupales y pautadas. No se realiza ninguna acción física sin estar mediada por la guía del profesor.

Este taller requiere de una actitud equilibrada del profesor que ha de ser a la vez autoridad (ha de impedir de los alumnos puedan ponerse en una situación de peligro al ejecutar las técnicas), de guía cercana en cada uno de los movimientos y de participante a la hora de demostrarlos.

Como puede apreciarse, en este taller se cumplen todos los parámetros que Gee observa en un espacio de afinidad enriquecedor, por lo que se puede afirmar que en este taller se pueden originar dichos espacios.

6.2.4.3 Taller 3. Matemáticas divertidas

En el Taller de matemáticas divertidas se realizaban actividades variadas que guardaban algún tipo de relación con esta rama científica, siempre desde una perspectiva lúdica y mirando a las matemáticas como un componente fundamental cuyas leyes expresan el mundo que nos rodea. Es una mirada matemática al entorno, que pretende fortalecer los talentos de los alumnos a los que interesa esta área.

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE TALLERES EXCELLENT

Taller observado: Matemáticas divertidas

PARTE 1: INTERACCIONES Y COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS ENTRE ALUMNOS

Ayuda entre alumnos:										
Colaboración entre alumnos:										
Muestras de amistad entre alumnos:										
Conflicto entre alumnos:										
Competencia entre alumnos:										

PARTE 2: NATURALEZA DE LAS ACTIVIDADES OBSERVADAS EN EL TALLER

Individuales	10%	90%	Grupales

Pautadas	100%	Libres

PARTE 3: INDENTIDAD OBSERVADA DEL PROFESOR

Autoridad 33%	Guía 33%	Participante 33%

PARTE 4: INDICADORES DE ESPACIO DE AFINIDAD ENRIQUECEDOR

✓	Los participantes comparten una pasión
✓	No existe segregación por edad
✗	Conviven diferentes niveles de habilidad en un mismo espacio
✓	Se da la oportunidad de ser productor y no sólo consumidor
✗	La interacción va transformando el contenido del taller
✗	Los alumnos han generado nuevo conocimiento propio

✓	Se da importancia al conocimiento individual y al distribuido
✓	Se facilita el uso de conocimiento de diversas fuentes
✓	Se anima al conocimiento explícito y se honra el tácito
✓	Los alumnos tienen diversas maneras de participar
✗	Existen muchas vías de conseguir prestigio en el grupo
✗	El liderazgo es poroso
✗	Los papeles líder/seguidor son recíprocos
✓	El aprendizaje es proactivo
✓	Se reciben ánimos y feedback
✓	Los participantes han elegido el taller de manera voluntaria

Tabla 10. Matriz del Taller 3. Matemáticas divertidas

El carácter totalmente lúdico de este taller, en el que las matemáticas son vistas como un elemento de asombro para el alumno, no están presentes componentes técnicos o que requieran una formación científica de los alumnos. Las actividades están guiadas por la docente, que busca principalmente el impacto y la implicación a los alumnos.

Debido al limitado nivel de los alumnos (con pasión por las matemáticas, pero poca capacidad, de momento, para ellas) las actividades eran totalmente pautadas y dinamizadas por la profesora. En el binomio "matemáticas divertidas" el adjetivo es el que tiene todo el acento, el sustantivo es, casi, el trasfondo. El papel de la docente muestra un equilibrio entre guía, autoridad y participante.

Aunque vemos que se cumplen muchas de las características que ha de tener un grupo de afinidad, se aprecia que carece de alguno de sus atributos más importantes, como la convivencia de diferentes espacios de habilidad, la transformación de los contenidos a través de la interacción y la posibilidad de adquirir y transferir papeles de liderazgo. Por tanto, estamos ante una actividad dinamizada enriquecedora, que puede formar un grupo social en el que el apoyo y la calidez del ambiente son evidentes, pero no tiene el sustento para conformar de momento (debido probablemente a la capacidad limitada de sus alumnos), un espacio de afinidad enriquecedor.

6.2.4.5 Taller 5. Diseño gráfico y multimedia (informática)

El Taller Excellent de diseño gráfico y multimedia es un espacio en el que se ponen a disposición de los alumnos diferentes herramientas tecnológicas de manera que estos adquieran habilidades digitales relacionadas con el diseño y la construcción de espacios virtuales. En él, los alumnos realizan tratamiento de imágenes, páginas web, fotografía digital, edición de vídeo o presentaciones multimedia.

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE TALLERES EXCELLENT

Taller observado: Diseño gráfico y multimedia

PARTE 1: INTERACCIONES Y COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS ENTRE ALUMNOS

Ayuda entre alumnos:										
Colaboración entre alumnos:										
Muestras de amistad entre alumnos:										
Conflicto entre alumnos:										
Competencia entre alumnos:										

PARTE 2: NATURALEZA DE LAS ACTIVIDADES OBSERVADAS EN EL TALLER

Individuales	70%	30%	Grupales

Pautadas	60%	40%	Libres

PARTE 3: INDENTIDAD OBSERVADA DEL PROFESOR

Autoridad 20%	Guía 40%	Participante 40%

PARTE 4: INDICADORES DE ESPACIO DE AFINIDAD ENRIQUECEDOR

✓	Los participantes comparten una pasión
✓	No existe segregación por edad
✓	Conviven diferentes niveles de habilidad en un mismo espacio
✓	Se da la oportunidad de ser productor y no sólo consumidor
✓	La interacción va transformando el contenido del taller
✓	Los alumnos han generado nuevo conocimiento propio

✓	Se da importancia al conocimiento individual y al distribuido
✓	Se facilita el uso de conocimiento de diversas fuentes
✓	Se anima al conocimiento explícito y se honra el tácito
✓	Los alumnos tienen diversas maneras de participar
✓	Existen muchas vías de conseguir prestigio en el grupo
✗	El liderazgo es poroso
✓	Los papeles líder/seguidor son recíprocos
✓	El aprendizaje es proactivo
✓	Se reciben ánimos y feedback
✓	Los participantes han elegido el taller de manera voluntaria

Tabla 11. Matriz del Taller 4. Diseño gráfico y multimedia

En el taller de diseño gráfico y multimedia también apreciamos un entorno colaborativo, de amistad y ayuda. Destaca, en comparación con el resto de talleres, la presencia de un componente de competición más elevado. Esto puede deberse a la naturaleza del taller: realización de páginas webs, presentaciones multimedia, diseño, montaje, programación… Esto, unido al componente individual y libre de las sesiones, puede hacer que florezcan conductas de competencia "mi página es mejor que la tuya", "yo sé hacer esto con el programa", "yo lo he conseguido más rápido"…

El docente presenta un perfil equilibrado entre guía y participante, si bien deja el papel de autoridad apartado, que sólo aparece en momentos marginales cuando es necesario. En este taller es en el que se presenciaron actitudes más cercanas del alumno al profesor, que en ocasiones se apreciaron como camaradería en lugar de cómo docente-alumno. Esto, en un taller con una población de alumnos en los últimos cursos de la educación secundaria, provocaba que en ocasiones perdiesen la noción de autoridad del profesor, que tenía que recordarles las pautas básicas de comportamiento en un aula (no gritar, llamar a las personas por su nombre, etc.).

6.2.4.6 Taller 6. Rock

En el taller de rock, alumnos con pasión por la música pero que no tienen por qué saber tocar ningún instrumento o haber tenido formación previa exploran el mundo de una banda de rock a través del conocimiento de los instrumentos y de la interpretación de canciones en grupo. El objetivo, en palabras del docente a cargo del taller, es "darse cuenta de que todos podemos aprender a tocar un instrumento y que, mejor o peor, todos podemos ser parte del mundo de la música".

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE TALLERES EXCELLENT

Taller observado: Taller de rock

PARTE 1: INTERACCIONES Y COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS ENTRE ALUMNOS

Ayuda entre alumnos:										
Colaboración entre alumnos:										
Muestras de amistad entre alumnos:										
Conflicto entre alumnos:										
Competencia entre alumnos:										

PARTE 2: NATURALEZA DE LAS ACTIVIDADES OBSERVADAS EN EL TALLER

Individuales	100%	Grupales

Pautadas	80%	20%	Libres

PARTE 3: INDENTIDAD OBSERVADA DEL PROFESOR

Autoridad 33%	Guía 33%	Participante 33%

PARTE 4: INDICADORES DE ESPACIO DE AFINIDAD ENRIQUECEDOR

✓	Los participantes comparten una pasión
✓	No existe segregación por edad
✓	Conviven diferentes niveles de habilidad en un mismo espacio
✓	Se da la oportunidad de ser productor y no sólo consumidor
✓	La interacción va transformando el contenido del taller

✓	Los alumnos han generado nuevo conocimiento propio
✓	Se da importancia al conocimiento individual y al distribuido
✓	Se facilita el uso de conocimiento de diversas fuentes
✗	Se anima al conocimiento explícito y se honra el tácito
✓	Los alumnos tienen diversas maneras de participar
✓	Existen muchas vías de conseguir prestigio en el grupo
✗	El liderazgo es poroso
✓	Los papeles líder/seguidor son recíprocos
✓	El aprendizaje es proactivo
✓	Se reciben ánimos y feedback
✓	Los participantes han elegido el taller de manera voluntaria

Tabla 12. Matriz del Taller 6. Rock

En el taller de rock se observa un predominio entre las acciones de ayuda, amistad y colaboración, que son las que guían el día a día de la actividad. No obstante, tienen presente cierto conflicto y competencia derivado, principalmente, de la necesidad de asignar a alumnos al manejo de instrumentos únicos (como la batería o el piano), y la alta demanda de estos puestos, que deben rotar diariamente.

Las actividades son a la vez individuales y grupales. Es decir, todos los alumnos tienen una tarea concreta que ejecutar durante el ejercicio grupal. El profesor es a la vez participante (con un instrumento), guía (pautando e indicando las acciones) y autoridad (determinando quién maneja los instrumentos y qué debe interpretarse).

En este taller se aprecia el génesis de un grupo de afinidad enriquecedor. Comparten espacio alumnos con distintos niveles de habilidad. En palabras del profesor, "alumnos que no dan una nota" y alumnos que afinan. El resultado es una acción grupal formada por la unión de la individualidad de los alumnos. Los alumnos pueden participar de distintas formas, podemos encontrar a la "estrella" capaz de hacer solos de guitarra y a los alumnos que aportan la base rítmica que hace que todo suene mejor. El liderazgo, además, surge espontáneamente como resultado de la asignación de tareas. Con la intención de conseguir que el conjunto tenga mayor calidad, son los propios alumnos los que ofrecen su ayuda unos a otros y se impulsan a mejorar: la mejora en la habilidad de uno de ellos mejorará el sonido de todos.

6.2.4.7 Taller 7. Taller de informática (nivel básico)

En el taller de informática de nivel básico los alumnos pueden tener un primer contacto con las principales funcionalidades de un ordenador, tales como aplicaciones de ofimática o navegación web. Por tanto, este taller tiene un componente elevado de alfabetización digital y de introducción a la computación. Su objetivo es, en palabras de la docente a su cargo "trabajar las habilidades sociales de los alumnos a través de la informática".

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE TALLERES EXCELLENT

Taller observado: Taller de informática (nivel básico)

PARTE 1: INTERACCIONES Y COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS ENTRE ALUMNOS

Ayuda entre alumnos:										
Colaboración entre alumnos:										
Muestras de amistad entre alumnos:										
Conflicto entre alumnos:										
Competencia entre alumnos:										

PARTE 2: NATURALEZA DE LAS ACTIVIDADES OBSERVADAS EN EL TALLER

Individuales	50%	50%	Grupales

Pautadas	50%	50%	Libres

PARTE 3: INDENTIDAD OBSERVADA DEL PROFESOR

Autoridad 33%	Guía 33%	Participante 33%

PARTE 4: INDICADORES DE ESPACIO DE AFINIDAD ENRIQUECEDOR

✓	Los participantes comparten una pasión
✓	No existe segregación por edad
✗	Conviven diferentes niveles de habilidad en un mismo espacio
✓	Se da la oportunidad de ser productor y no sólo consumidor
✓	La interacción va transformando el contenido del taller

✓	Los alumnos han generado nuevo conocimiento propio
✓	Se da importancia al conocimiento individual y al distribuido
✓	Se facilita el uso de conocimiento de diversas fuentes
✓	Se anima al conocimiento explícito y se honra el tácito
✓	Los alumnos tienen diversas maneras de participar
✓	Existen muchas vías de conseguir prestigio en el grupo
✓	El liderazgo es poroso
✓	Los papeles líder/seguidor son recíprocos
✓	El aprendizaje es proactivo
✓	Se reciben ánimos y feedback
✓	Los participantes han elegido el taller de manera voluntaria

Tabla 13. Matriz del Taller 7. Informática (nivel básico)

En el taller de informática con el nivel más básico se centra en el conjunto que forman los alumnos para introducir a los alumnos al mundo digital en el que desempeñarán muchas de las labores de su futuro. Además, pretende usar aplicaciones y páginas webs cotidianas y lúdicas para formar un grupo cohesionado de alumnos en el que trabajar habilidades sociales básicas.

Se ha observado una división equilibrada entre actividades grupales e individuales, así como entre las pautadas y las libres. En ocasiones, la actividad comienza como grupal y pautada, guiada por la profesora, y continúa como individual y libre para permitir explorar a los participantes. En ese sentido, la docente es tanto autoridad como guía y participante, pues ella misma afirma tener poca formación informática y servirle el taller para conectar con los alumnos (es miembro del equipo psicopedagógico del centro), además de para conocer aspectos de las nuevas tecnologías.

Al darse esta variación de habilidades, edades, caracteres, en las que todos colaboran para lograr una mejora en las capacidades informáticas (incluso la profesora reconoce partir de una base pequeña), se da la posibilidad de crear un espacio de afinidad enriquecedor, aunque precisamente por no existir un liderazgo en conocimientos destacables, este espacio de afinidad pueda formar una comunidad de aprendizaje, pero no aún una de conocimiento.

Se aprecia, además, que el nombre del taller carece de una descripción exacta de su objetivo. Al pretender cultivar las habilidades sociales de los alumnos a través de la

informática, se propone que trasladar el foco de la denominación del taller de "informática" a "habilidades sociales con la informática". La profesora, explica, quiere que los alumnos aprendan lo más importante del manejo del ordenador mientras puede reflexionar sobre lo que está haciendo de manera individual y en relación con sus compañeros. Una opción sería, por ejemplo, llamarlo "Taller de alfabetización digital".

6.2.4.8 Taller 8. Redecora tu mundo

El Taller Excellent "Redecora tu mundo" consiste en emplear materiales de la vida cotidiana que habitualmente se desechan y darles una segunda vida útil. Con ellos, realizaban manualidades, a las que podían dotar de un trasfondo ecológico.

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE TALLERES EXCELLENT

Taller observado: Redecora tu mundo

PARTE 1: INTERACCIONES Y COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS ENTRE ALUMNOS

Ayuda entre alumnos:										
Colaboración entre alumnos:										
Muestras de amistad entre alumnos:										
Conflicto entre alumnos:										
Competencia entre alumnos:										

PARTE 2: NATURALEZA DE LAS ACTIVIDADES OBSERVADAS EN EL TALLER

Individuales	70%	30%	Grupales

Pautadas	80%	20%	Libres

PARTE 3: INDENTIDAD OBSERVADA DEL PROFESOR

Autoridad 33%	Guía 33%	Participante 33%

PARTE 4: INDICADORES DE ESPACIO DE AFINIDAD ENRIQUECEDOR

✓	Los participantes comparten una pasión
✓	No existe segregación por edad
✓	Conviven diferentes niveles de habilidad en un mismo espacio
✓	Se da la oportunidad de ser productor y no sólo consumidor
✓	La interacción va transformando el contenido del taller
✓	Los alumnos han generado nuevo conocimiento propio
✓	Se da importancia al conocimiento individual y al distribuido
✓	Se facilita el uso de conocimiento de diversas fuentes

✓	Se anima al conocimiento explícito y se honra el tácito
✓	Los alumnos tienen diversas maneras de participar
✓	Existen muchas vías de conseguir prestigio en el grupo
✗	El liderazgo es poroso
✗	Los papeles líder/seguidor son recíprocos
✓	El aprendizaje es proactivo
✓	Se reciben ánimos y feedback
✓	Los participantes han elegido el taller de manera voluntaria

Tabla 14. Matriz del Taller 8. Redecora tu mundo

En el Taller Excellent "Redecora tu mundo" se aprecian actitudes de amistad y cooperación; no obstante, suceden de manera interna entre dos grupos diferenciados, que corresponden además con los dos niveles de habilidad: avanzado y básico. Estos dos grupos han permanecido impermeables a los contactos entre ellos y han seguido ritmos distintos durante el taller, lo que ha generado en ocasiones tiranteces entre ambos.

La naturaleza de las actividades ha sido individual por lo general (cada persona desarrollaba un objeto), si bien se han ayudado y colaborado entre ellos. A este respecto cabe diferenciar, una vez más, entre los dos niveles. Mientras el más avanzado podía realizar las actividades de manera autónoma, el más básico necesitaba un reparto de tareas, una supervisión y participación de la docente más directa.

Por esta razón resulta difícil analizar la formación de un espacio de afinidad. Si bien en cada grupo aparecen elementos que sí componen una comunidad, la falta de cohesión del grupo hace difícil su análisis conjunto. No obstante, una de las características de estos espacios es la descentralización de la producción y las múltiples maneras de participar, por lo que la presencia de estos dos grupos con distintas formas de concebir el taller puede ser, precisamente, un germen para la futura formación del grupo de afinidad enriquecedor. Para ello, lo que debería potenciarse en el futuro será la interacción entre los grupos con diferente capacidad, de manera que todos los miembros puedan nutrirse de las fortalezas de los demás participantes.

6.2.4.9 Taller 9. Cine

El Taller Excellent de cine, debido a su alta demanda, hubo de dividirse en dos grupos coordinados por dos docentes diferentes. Aunque las películas visionadas eran diferentes dependiendo de las características de cada conjunto, el planteamiento y las actividades propuestas eran similares en ambos. Por tanto, se hace pertinente su análisis simultáneo.

El taller de cine comenzó con un componente práctico: realización de vídeos, distinción entre planos… Debido a la capacidad y actitud de los alumnos, se decidió dar un giro hacia el análisis de la moral y la ética del cine. A través de visionados de películas, se debaten cuestiones éticas y filosóficas que ponen a los participantes ante dilemas y elecciones difíciles.

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE TALLERES EXCELLENT Taller observado: Cine										
PARTE 1: INTERACCIONES Y COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS ENTRE ALUMNOS										
Ayuda entre alumnos:										
Colaboración entre alumnos:										
Muestras de amistad entre alumnos:										
Conflicto entre alumnos:										
Competencia entre alumnos:										
PARTE 2: NATURALEZA DE LAS ACTIVIDADES OBSERVADAS EN EL TALLER										
Individuales	100%								Grupales	
Pautadas	80%							20%	Libres	
PARTE 3: INDENTIDAD OBSERVADA DEL PROFESOR										
Autoridad 33%			Guía 33%				Participante 33%			
PARTE 4: INDICADORES DE ESPACIO DE AFINIDAD ENRIQUECEDOR										
✓	Los participantes comparten una pasión									

✓	No existe segregación por edad
✓	Conviven diferentes niveles de habilidad en un mismo espacio
✓	Se da la oportunidad de ser productor y no sólo consumidor
✓	La interacción va transformando el contenido del taller
✓	Los alumnos han generado nuevo conocimiento propio
✓	Se da importancia al conocimiento individual y al distribuido
✓	Se facilita el uso de conocimiento de diversas fuentes
✓	Se anima al conocimiento explícito y se honra el tácito
✗	Los alumnos tienen diversas maneras de participar
✗	Existen muchas vías de conseguir prestigio en el grupo
✗	El liderazgo es poroso
✗	Los papeles líder/seguidor son recíprocos
✓	El aprendizaje es proactivo
✓	Se reciben ánimos y feedback
✓	Los participantes han elegido el taller de manera voluntaria

Tabla 15. Matriz del Taller 9. Cine

En el Taller de cina apreciamos que el desarrollo de las relaciones sociales no ha sido tan intenso como en otros talleres. Es decir, no han existido conflictos ni actitudes de competencia, pero tampoco se ha fomentado la ayuda y colaboración entre ellos ni se han desarrollado actitudes de amistad. Esto puede deberse a la naturaleza de las actividades. Aunque tengan un componente grupal, el visionado de las películas se realiza de manera individual y, excepto en los momentos planteados por el profesor para el debate, los alumnos adoptan una actitud pasiva (recostados en las sillas, algunos casi "echando la siesta" tras la comida).

Las actividades son pautadas por el profesor, que determina los momentos de visionado, los momentos de reflexión y los de debate. Aunque a principio de curso sí realizaron actividades con mayor libertad, como la grabación de vídeos, el resultado negativo de estas supuso el traslado del taller al ámbito del aula y el aumento de la pauta docente. En este sentido, el profesor es guía y autoridad, y la participación queda en manos de los alumnos que reflexionan y dan su opinión ante situaciones planteadas por el contenido visionado. En ocasiones, no obstante, se cede ante las demandas de los alumnos y se proyectan las películas demandadas por estos.

En este sentido, la actitud de los alumnos como agentes que reaccionan a estímulos impide la creación de un espacio de afinidad enriquecedor en el que los participantes generen su propio contenido y estructura de liderazgo. La participación se encuentra mediada por las características de la película y las pausas previstas por el docente encargado del taller, y no se han observado papeles de liderazgo. Se aprecia que la actitud de los alumnos (en su mayoría) ante este taller es como un momento de esparcimiento, tal y como podrían tenerlo en su casa, en lugar de un espacio de trabajo y cultivo de talentos. Esto, no obstante, tiene un punto positivo en el sentido de que permite a los alumnos dedicar unos minutos de la jornada escolar a la reflexión y al silencio, elementos indispensables en el desarrollo personal de los individuos.

6.2.4.10. Taller 10. Taller de coro

El Taller Excellent de coro se centra en buscar las mejores voces del colegio con el objetivo de preparar un repertorio que posteriormente se representará en eventos. Su planteamiento desde el origen no se centra en descubrir talentos, sino en aprovechar, explotar y aumentar las capacidades de los alumnos con buena calidad vocal. La adscripción a este conjunto debe ser autorizada por la docente a su cargo, y los participantes han de reunir unas aptitudes mínimas para el canto. Por tanto, es interesante analizarlo en comparación con el resto de talleres que no presentan barrera de entrada alguna.

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE TALLERES EXCELLENT

Taller observado: Coro

PARTE 1: INTERACCIONES Y COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS ENTRE ALUMNOS

Ayuda entre alumnos:										
Colaboración entre alumnos:										
Muestras de amistad entre alumnos:										
Conflicto entre alumnos:										
Competencia entre alumnos:										

PARTE 2: NATURALEZA DE LAS ACTIVIDADES OBSERVADAS EN EL TALLER

Individuales	100%	Grupales

Pautadas	100%	Libres

PARTE 3: INDENTIDAD OBSERVADA DEL PROFESOR

Autoridad 40%	Guía 40%	Participante 20%

PARTE 4: INDICADORES DE ESPACIO DE AFINIDAD ENRIQUECEDOR

✓	Los participantes comparten una pasión
✓	No existe segregación por edad
✓	Conviven diferentes niveles de habilidad en un mismo espacio

✓	Se da la oportunidad de ser productor y no sólo consumidor
✗	La interacción va transformando el contenido del taller
✓	Los alumnos han generado nuevo conocimiento propio
✓	Se da importancia al conocimiento individual y al distribuido
✓	Se facilita el uso de conocimiento de diversas fuentes
✓	Se anima al conocimiento explícito y se honra el tácito
✓	Los alumnos tienen diversas maneras de participar
✗	Existen muchas vías de conseguir prestigio en el grupo
✗	El liderazgo es poroso
✗	Los papeles líder/seguidor son recíprocos
✓	El aprendizaje es proactivo
✓	Se reciben ánimos y feedback
✗	Los participantes han elegido el taller de manera voluntaria

Tabla 16. Matriz del Taller 10. Coro

El conjunto de alumnos está formado mayoritariamente por chicas, y entre ellos se observan actitudes de ayuda y colaboración, especialmente de parte de los alumnos más mayores hacia los más pequeños, a los que animan y apoyan. Al ser una actividad pensada para mostrarse a un público externo, se promueve el trabajo grupal, pero la presencia de solistas en algunos temas provoca la competencia para conseguirlos.

En todo momento, es la profesora la que guía, pauta y decide las canciones que se van a interpretar. Es la autoridad completa en el taller y la figura de referencia respetada. La decisión sobre el repertorio de las canciones para los eventos recae sólo en ella y la decisión sobre interpretación y coreografía también. La voz de los participantes aparece únicamente cuando no tienen que preparar ninguna actuación, momentos en los que permite que elijan temas a modo de karaoke.

Por este liderazgo establecido y la autoridad a la hora de elegir la evolución del taller, los contenidos y el papel de cada miembro, no se puede considerar el taller de canto como un espacio de afinidad enriquecedor, puesto que en él no se cumplen algunos de los puntos definitorios de estos. Además, es de resaltar el hecho de que al taller no se puede acceder de manera voluntaria: no todos los alumnos que quieren acceder a él pueden hacerlo, al requerirse un nivel mínimo, y todos los alumnos con buena voz son animados a unirse al taller, aunque puedan tener otros intereses de cara a los talleres.

6.3. Estudio de caso: Taller Excellent de diseño gráfico y multimedia

6.3.1 Contexto

El Taller Excellent de diseño gráfico y multimedia es un espacio en el que se ponen a disposición de los alumnos diferentes herramientas tecnológicas de manera que estos adquieran habilidades digitales relacionadas con el diseño y la construcción de espacios virtuales. En él, los alumnos realizan tratamiento de imágenes, páginas web, fotografía digital, edición de vídeo o presentaciones multimedia.

El taller necesita de una infraestructura informática para poder llevarse a cabo, por lo que se sitúa dentro de una de las aulas multimedia del centro. Esta se encuentra dotada de 20 ordenadores en los que se previamente se han instalado las aplicaciones que utilizarán los alumnos. Cada ordenador se encuentra en un puesto con capacidad para dos personas, pero el número de alumnos presente en el taller permite que cada estudiante cuente con un equipo propio.

La disposición de los puestos de trabajo corresponde a la manera tradicional de concebir el aula: cuatro filas de mesas orientadas hacia una pizarra en la que el profesor puede impartir docencia. La orientación de la clase permite trabajar por parejas, o con las personas colindantes a cada puesto, pero no favorece el movimiento libre ni el trabajo colaborativo (no obstante, al ser un taller donde la tecnología está presente, pueden usar herramientas colaborativas online que les permitan trabajar sincrónicamente sobre un mismo objetivo sin estar físicamente en el mismo espacio). La mesa del docente cuenta con un proyector al que conectar su equipo para mostrar los pasos a seguir. Un lateral del aula, sin ventanas, está completamente ocupado por armarios en los que se apilan periféricos y partes de ordenadores, así como un pupitre en el que puede acomodarse un alumno más con una tableta o un portátil. En el lado opuesto de la clase, amplios ventanales dejan entrar luz natural.

La sala es lo suficientemente espaciosa para los alumnos que asisten al taller. En el día de la observación, son nueve: ocho chicos y una chica. Los estudiantes pertenecen a los cursos superiores de la enseñanza secundaria obligatoria, excepto uno de ellos que se encuentra en sexto de primaria. Normalmente, en los talleres se encuentran alumnos de

diferentes edades, si bien todos suelen pertenecer a la misma etapa educativa (talleres de primaria, talleres de secundaria). En ocasiones, no obstante, se producen excepciones. En este caso, el chico puede asistir al taller como una recompensa al buen comportamiento de la semana. "*En ocasiones le cuesta un poquito controlarse en el cole durante la semana*", indica el profesor encargado del taller, "*cuando lo consigue, puede venirse al taller con los mayores*". Ante la cuestión de si la diferencia de edad le hace más difícil seguir las sesiones, el docente lo tiene claro: "*no, lo hace muy bien, lo coge todo en seguida*".

6.3.2 Descripción de la actividad

La sesión del taller se centra en aprender el manejo de una herramienta online para hacer presentaciones multimedia llamada PowToon. Esta plataforma es gratuita y online. El hecho de trabajar con software libre y en línea, indica el docente, "*les hace darse cuenta de que no es necesario comprar programas caros para sacar un proyecto adelante*". El profesor comienza con una explicación de qué permite hacer la herramienta y da las instrucciones para la actividad: los alumnos deberán comenzar a crear una presentación con una temática libre. Los estudiantes podrán elegir, según sus aficiones, el contenido de las diapositivas, si bien deberá ser diferente de la que escogieron en una sesión anterior para desarrollar una página web: "*así les hacemos cambiar de tema, para que no hagan siempre lo mismo*", apunta el profesor.

Durante la exposición se refiere expresamente al alumno de primaria, y le indica que continúe con la página web en la que ha trabajado las semanas anteriores. En un momento posterior de la sesión, mientras los estudiantes están concentrados en sus tareas, la investigadora pregunta por la razón de esta decisión; por qué si el alumno tiene capacidad para aprender la nueva herramienta, el docente prefiere que profundice en su página: "*es un tema que le apasiona, vamos a darle el tiempo que necesita para completarla*". Nos dirigimos hacia su puesto de trabajo para ver cómo está quedando su web. En la portada se lee "Mi página de física", y debajo aparece un artículo, sacado de Wikipedia, sobre la teoría de cuerdas. "*Le encanta la física*", dice el profesor. "*Teoría de cuerdas, nada menos, para qué empezar con Newton*", contesta la investigadora. El alumno, con sus once años, gira la cabeza y muy seriamente afirma: "*La física mecánica es un rollo*". Se da la vuelta y continúa trabajando.

6.3.3 Desarrollo de la sesión

Una vez finalizada la presentación inicial, y sin ayuda del proyector o de la pantalla, el profesor va guiando a los alumnos y les orienta sobre los pasos que debe seguir. Esto lo hace de dos maneras: en primer lugar, en voz alta para toda la clase. A continuación, pasa mesa por mesa comprobando que los pasos se están siguiendo correctamente. La secuencia de instrucciones a lo largo de la clase sigue el siguiente esquema:

- Registro en la página web de PowToon
- Activación de la cuenta
- Selección de plantilla
- Contenido de las viñetas
- Animación de las viñetas

Con esta estructura en mente, es interesante observar el hecho de que los alumnos, según su capacidad y su autonomía, fueron pasando por los diversos pasos pautados, sin embargo la duración fija del taller no permitió que en su mayoría completaran la totalidad de los estadios.

La diferente capacidad de los alumnos también queda patente, por tanto, en aquellos que fueron capaces de completar la tarea y elaborar su presentación sin necesidad de consultar al docente, y el contraste con quienes requirieron de atención individualizada en cada uno de sus pasos. Estos alumnos, en palabras del profesor, tienen más voluntad que capacidad, pero son capaces de avanzar a base de esfuerzo y atención.

Para el registro de cuentas en la herramienta PowToon deben introducir un correo. El docente indica que usen la cuenta de correo con la que se han registrado en todos los programas usados durante el Taller. En este punto surgen las primeras dificultades: algún alumno no recuerda el correo, otros recuerdan el correo pero no la contraseña… Las soluciones creativas afloran: una alumna tiene el permiso de su madre para registrarse desde su cuenta, otro crea una cuenta nueva; en uno de los casos, el docente presta su propia cuenta de PowToon a uno de ellos.

El paso intermedio entre registrarse y comenzar a usar la plataforma es verificar la cuenta desde un mensaje de correo electrónico. Esto resultó confuso para algunos alumnos, pues veían que no podían empezar a crear tras el registro, y al no acordarse de la verificación alcanzaban un punto muerto en el que tenía que intervenir el docente.

Una vez los alumnos lograron acceder a la plataforma, no obstante, su empleo les resultó sencillo e intuitivo, a pesar de manejarse conceptos de diseño que pueden resultar complejos como las capas y agrupaciones de elementos.

Como se ha dicho antes, mientras algunos alumnos ya desarrollaban sus presentaciones, otros no habían conseguido terminar el registro. La atención a partir de este punto es individualizada frente a la pantalla de cada uno, lo que por un lado mejora la comprensión de los conceptos pero por otro aumenta el tiempo de espera de cada alumno para recibir ayuda, lo que lleva a la pérdida de concentración de algún alumno, a desconexión de las sesiones, etc.

El docente no actúa únicamente de transmisor de conocimientos e instrucciones, sino que va guiando a los estudiantes cada vez que tienen que enfrentarse a decisiones, no solo técnicas sino también personales. Por ejemplo, ante la dificultad de los alumnos para elegir temática, es capaz de guiarles al conocer sus aficiones: "*¿No sabes de qué quieres hacerlo? Piensa en cosas que te gustan, seguro que encuentras algo*", dice a un alumno. "*¿Lo vas a hacer de caballos? Ya hiciste la página web sobre los caballos, a ti te gusta mucho el tenis, ¿te apetece hacerlo de tenis?*". También interviene cuando no ve clara alguna temática: "*Respeto mucho que te guste la tauromaquia, pero ¿crees que es el mejor tema para tratar cuando estamos haciendo el proyecto de la naturaleza en el colegio?*".

Las dudas requieren de diverso tiempo de resolución según su complejidad, desde un simple "pincha aquí" hasta explicar cómo se anima un elemento de cada viñeta ("*yo tampoco controlo al cien por cien todo, voy aprendiendo un poco sobre la marcha, porque al final todos los programas se parecen*", confiesa).

Los alumnos más avanzados, mientras progresan en su conocimiento del programa, llega un momento en el que parecen olvidarse del objetivo temático para centrarse en conocer todas las funciones del programa y sus posibilidades de animación. Uno de ellos quiere conseguir que un personaje salude y que, a continuación, aparezca un bocadillo de comic en su boca que diga "Hola", que a su vez, a los pocos segundos, se reemplazará por otro que indique "hoy voy a hablaros de coches". Los primeros intentos muestran bocadillos que aparecen y desaparecen, se colocan detrás de la imagen, se mueven descontrolados... El profesor le comenta brevemente la importancia de indicar el segundo en el que debe aparecer y desaparecer la animación, y asegurarse de que este

no es más largo que el tiempo programado para la primera viñeta, de modo que no aparezca en la segunda.

Una vez entendido el concepto de la sincronía entre los elementos de la imagen, el alumno es capaz de organizar una sucesión de animaciones que fluyen según los comandos introducidos. Lo que antes era un caos ahora se ha transformado en orden. El alumno dice en voz alta: "¡*Mirad lo que he hecho*!", lo que atrae la atención y las preguntas de sus compañeros. Al poco tiempo, las diapositivas de los alumnos más avanzados, que coincide con aquellos sentados en la última fila, son un maremágnum de imágenes en movimiento.

La atención individualizada significa que el tiempo dedicado a un alumno en exclusiva, es tiempo que otro alumno está esperando. Esto genera diferentes reacciones entre los asistentes al taller. Un grupo, el avanzado, no requiere casi ningún apoyo. Como mucho, aprovechan la cercanía del docente para preguntarle opinión. Los demás emplean diferentes estrategias para obtener la atención, entre las que se observan:

- Levantar la mano y esperar en silencio a que el profesor llegue. Esta fue la estrategia, tradicional en el aula, seguida por los alumnos con más dificultad. Debido a que el resto de sus compañeros verbalizaban más las peticiones de ayuda, en ocasiones estos alumnos podían pasar desapercibidos, lo que unido a una capacidad menor que la de sus compañeros provocó que al final de la sesión sus proyectos se encontrasen todavía en un estadio primario (uno de ellos sólo logró completar el registro y entrar a la plataforma).
- Verbalizar la petición de ayuda. En otros casos al docente se le llamaba directamente: "M*e he quedado atascado, ¿qué hago ahora?*" manifestaba uno de los alumnos.
- Verbalización apelativa. Las llamadas de ayuda de los alumnos más mayores se manifiestan más vehementes que la del resto de sus compañeros "*¡Eh! ¡(Apellido del docente), ven aquí!*". El tiempo de interacción no permitió a la investigadora distinguir si esto se debió a patrones normales en el comportamiento de los alumnos, o a un aumento de la confianza por ser un docente con el que coinciden en las clases fuera de la hora de taller.

Al ser un taller mediado por la tecnología, sin la cual no podría siquiera plantearse, están sujetos a su correcto funcionamiento para el desarrollo de la clase. Durante la

observación, uno de los ordenadores quedó bloqueado, lo que impidió al alumno continuar el trabajo. El docente le indicó otro equipo desde el que trabajar, pero el alumno rechazó moverse de su sitio, y concentró sus energías en interferir con un compañero, lo que provocó las quejas de este. "*Te he dicho que te cambies de sitio tres veces ya. Si no quieres hacerlo, al menos no molestes a tu compañero que está trabajando*", indica el profesor. El estudiante continuó durante la sesión delante de la pantalla del ordenador bloqueado, pero sin interactuar con ningún compañero.

El protagonismo de la tecnología, junto con la imaginación de los alumnos, hace que el nivel de auto-exigencia de alguno sea demasiado elevado. El estudiante más joven, al que habíamos dejado haciendo la página web de física, quiere incluir tantos vídeos como pueda. Para ello acude a Youtube, y selecciona los que más le gustan. Consigue generar una biblioteca de vídeos, pero el número es tan elevado que la página web queda colapsada. Cuando vuelve a funcionar, ha perdido la información. Repite el proceso, con el mismo resultado. Frustrado, decide dejarlo: "*para qué, si no va a funcionar*". "*Lo importante no es que no haya conseguido subir todos los vídeos, lo que importa es que ya sabe cómo subirlos cuando los necesite*", aclara el profesor a la investigadora. Y, con este mensaje de optimismo, suena el timbre. Termina el taller, los alumnos apagan los ordenadores y se dirigen cada uno a su aula. En quince minutos comenzará el esperado fin de semana.

6.4 Estudio de caso: Taller Excellent Escritores que leen/Lectores que escriben

6.4.1 Contexto

El Taller Excellent Escritores que leen/Lectores que escriben(a partir de ahora, para abreviar, se referirá a él como "taller de escritura", nombre por el que se dirigen a él los asistentes) es un lugar en el que los alumnos pueden desarrollar su talento a través de la palabra escrita, bien sea leída o generada. En él los participantes pueden explorar los diversos géneros literarios y las posibilidades de la lengua para crear nuevos mundos, situaciones y emociones.

La naturaleza del taller permite que sea desarrollado en cualquier espacio en el que puedan reunirse los alumnos y el profesor, pues no necesitan materiales específicos ni una infraestructura tecnológica que soporte las actividades. El lugar donde se desarrolla el taller es el salón de conferencias, probablemente el aula más grande del centro. La disposición de la sala es alargada. En un extremo se sitúa una tarima con una amplia mesa tras la cual pueden situarse varios conferenciantes, con un enorme proyector en la pared. Delante de ellos, se sitúan numerosas filas con sillas que pueden albergar a unos cien alumnos. En el extremo opuesto, una amplia mesa cuadrada, con capacidad para unas doce personas, permite el trabajo en grupos. Es en este espacio donde se realizan las sesiones del taller. Completan la estancia tres puestos de informática, situados cerca de la mesa de trabajo grupal.

La situación de los alumnos y el profesor en el taller, por tanto, es la necesaria para fomentar el trabajo colaborativo y grupal. Los participantes se colocan alrededor de la mesa y tienen el suficiente espacio para levantarse y moverse alrededor de una amplia sala. No obstante, es de destacar que los alumnos se colocan alrededor de tres lados de la mesa, y dejan que la profesora ocupe el restante, que se encuentra, casualmente, delante de una pizarra blanca; como si fuese el lugar que por naturaleza le corresponde ocupar.

Todos los alumnos del taller pertenecen a diversos cursos de la enseñanza secundaria obligatoria. El día de la observación acuden cinco: tres chicas y dos chicos. Las chicas se

ponen juntas y parecen formar un grupo. Los dos chicos se colocan a continuación y no establecen contacto espontáneo con ellas. Cuando la investigadora entra en la sala, los participantes asumen inmediatamente que debe colocarse al lado de la profesora, como si ella también fuese una figura de autoridad (algo que en ningún momento se les indicó), como se verá en el desarrollo de la sesión.

6.4.2 Descripción de la actividad

La sesión del taller observada comprende dos partes diferenciadas. La primera de ellas se centra en terminar la actividad de la semana anterior: una escena de una obra de teatro que luego deberán representar. El festival de fin de curso, que se realizará dos semanas después de la observación, es el punto álgido del año escolar. Para la ocasión, el taller de escritura va a representar una escena escrita por su profesora "*quería prepararles algo a su alcance para que ellos también participasen*", indica. No obstante, como escritores apasionados, ellos querían representar una obra escrita por ellos mismos. "*Eso no va a poder ser, como comprenderás, pero sí quería darles la oportunidad escribir una escena y representarla aquí en el taller*".

La segunda parte, revela la profesora, es una sorpresa para los alumnos. Consiste en realizar poemas colaborativos, en el que cada participante ha de contribuir con un verso a partir de lo que haya hecho la persona anterior. Como en la actividad participarán siete escritores, el resultado será de siete poemas totalmente diferentes, pero en los que todos han aportado.

La participación en las dos actividades propuestas tiene marcadas diferencias. En la primera, la docente actúa como guía y supervisora, pero no influye directamente en el resultado de la obra, a no ser que sea necesaria su intervención para desbloquear alguna situación. En la segunda, la profesora participó como una escritora más en la confección de los poemas. Es de destacar que el papel de la investigadora en este taller fue participativo, pues automáticamente los alumnos la incluyeron bajo el aura de la docente. De hecho, se refirieron a ella durante el taller como "profe".

6.4.3 Desarrollo de la sesión

La sesión del taller comienza con un recuerdo de lo realizado la semana anterior. Los alumnos han trabajado en una escena de teatro que representarán para ellos mismos al final de la jornada. La primera actividad es, por tanto, finalizar la escena. Con la excusa de ponerme al corriente de la temática, la profesora les indica que cuenten lo que han creado; de esta manera, les permite recordar el trabajo completado, y repasar los puntos más importantes de la escritura teatral. La escena representa una comida familiar en la que se producen situaciones humorísticas y tensas que recrean los ambientes estereotipados de este tipo de reuniones: el abuelo dicharachero, la abuela estresada por la cocina, rencillas entre los hermanos por las herencias, adolescentes con el teléfono móvil en la mano…

La profesora aprovecha la narración de la escena para recordar diversos conceptos. Lo hace a través de preguntas relacionadas con el texto:

> —En esta parte decíais que el abuelo hacía un gesto, pero que no decía nada, ¿cómo se llamaba esa parte?
>
> — Acotación —contestan los alumnos.
>
> —Pero... ¿Cómo podemos escribirlo para que los actores sepan que no tienen que decirlo?

Una vez ha finalizado el recordatorio, la profesora les pide que lean lo que hasta el momento han escrito. Para ello, cada uno tiene que interpretar un papel. En seguida una de las alumnas, que se mostrará más implicada con la tarea a lo largo de la sesión, reparte los papeles. En este momento ya se aprecia cómo uno de los participantes no parece muy entusiasmado con la idea de continuar con la escritura de la obra, pues acompaña sus líneas con un tono apático y sólo tras ser avisado por sus compañeros, por no estar siguiendo la lectura. "*Ya vas a ver durante este rato. Es un chico muy individualista, es un reto para él trabajar en grupo*". Cuando han terminado de leer la escena, se abre un debate para decidir qué sucederá a continuación. La profesora entrega un folio al alumno que antes se ha mostrado contrariado, y le indica que él se encargará de escribir en papel la escena. Motu proprio, la alumna que se sienta a su lado y que se ha encargado de organizar la lectura del guión y realizar el recordatorio, también decide transcribir la escena. Al final de la sesión, será esta segunda escritura la que se emplee para realizar la lectura final,

pues el folio del chico ha quedado cubierto por el dibujo de caricaturas encima de las letras. A pesar de esto, la docente no hace más énfasis en el alumno, sabe hasta donde se le puede presionar cuando ha de trabajar con otros compañeros.

En el grupo, las ideas van fluyendo de forma continua. Casi todos los participantes aportan o dan el visto bueno a las ideas de las compañeras. El liderazgo queda asumido por la alumna que está transcribiendo los diálogos y el resto del grupo lo acepta de forma natural: "*¿Hacemos que la abuela vaya a la cocina a por el asado, y que cuando vuelva se tropiece y se le caiga todo?*". A medida que avanzan en la escena, ven la necesidad de indagar en el pasado de sus personajes, de trazar un arco en su historia.

> —Espera, ¿por qué está sólo la madre con la hija? ¿No hemos puesto al padre? —Indica la alumna mientras escribe en el folio.
>
> — No tiene por qué haber un padre —Apunta otra.
>
> — A lo mejor están divorciados —Dice un tercero.
>
> —Pues entonces podemos aprovechar que están discutiendo para que la chica diga: Qué pesada eres, me dan ganas de irme con papá — Vuelve a tomar la palabra la primera alumna.
>
> — ¡Vale, vale!

Aprovechando que los alumnos están concentrados desarrollando la escena, la profesora se dirige a la investigadora para enseñarle los libros de poemas y relatos que han realizado durante el Taller: "*Los pasamos a ordenador, los encuadernamos y así lo tenemos de recuerdo*". Cultivar el amor por la lectura y la literatura es importante para el centro, por lo que convocan concursos de escritura a lo largo del año: "*claro, en este taller tenemos a los mejores; él* (señala al chico que está haciendo caricaturas, que levanta la cabeza sorprendido) *ha quedado finalista con un poema*". Automáticamente, el alumno vuelve a quedar conectado a la clase: *¡Enséñaselo, profe!*

En el momento en que la profesora abandona el taller para buscar un libro encuadernado con los ganadores y finalistas en el concurso literario (con un encuadernado casero de solapas transparentes y folios impresos), el ambiente en el taller se relaja. Son conscientes de que, aunque quede la investigadora, la voz de autoridad ya no está allí. Dos alumnas comparten una bolsa de kikos, un chico se levanta… La investigadora interviene

diciendo: "*Oye, ¿me voy a quedar sin saber cómo termina la escena?*" Todos vuelven a concentrarse en el papel, y, guiados por la alumna que transcribe el diálogo (que propone ideas, da la voz a uno y otro de sus compañeros y les felicita vehementemente cuando se les ocurre algo bueno), consiguen hacer avanzar la historia. Los alumnos más tímidos empiezan a participar, especialmente cuando ven que sus ideas se aceptan de buen grado por el grupo. En todo el proceso no se ha apreciado ni una discusión ni una tirantez, sino un grupo de personas construyendo una historia apoyándose en las ideas de los compañeros. Entre todos, poner el punto y final cuando la profesora vuelve. "*Sabía que se iban a comer los kikos*" dice sonriendo. Pide que lean la historia completa y da su aprobación: "*Pues no ha quedado nada mal, la han hecho muy divertida*". Y tiene toda la razón.

La docente continúa guiando los pasos a seguir en la actividad. Señala a dos alumnos y les pide que transcriban la escena en el ordenador, para poder imprimirla y sacar copias para todos. Los dos alumnos seleccionados son un chico y una chica que han tenido una participación menor en el desarrollo de la escena, pero cuya actitud ha sido en todo momento impecable. Dirigiéndose al estudiante que dibuja caricaturas, le indica que me va a enseñar el poema que escribió para el concurso.

> —Participaron muchos alumnos de todos los cursos —dice la profesora, — quedar finalista tiene mérito.
>
> —Tenía que haber ganado, mi poema es el mejor, por mucho. El jurado no tiene ni idea —replica el alumno, que ya ha olvidado por completo sus dibujos, con tono enfadado.
>
> — Bueno, eso es lo que tú piensas.
>
> —Esa es la verdad. Dáselo, a ver qué opina ella.

En el tiempo que dedicamos leyendo y comentando el poema del alumno, los dos estudiantes ya han transcrito la escena en el programa Word. Cuando lo entregan la profesora les comunica la siguiente actividad, a la que se dedicarán los últimos quince minutos del día. Cada participante coge un folio y escribe un verso, se lo pasa a la persona que tiene a su derecha y continúa con el poema que reciba del compañero de la izquierda. Después de dos vueltas completas, leeremos los resultados de los poemas.

La cara de los participantes se ilumina inmediatamente. Se aprecia desde el primer momento que esta actividad les parece motivadora. En seguida surgen los primeros

versos. Un alumno, no obstante, no parece dispuesto a dar su poema a la persona que tiene al lado: "*quiero terminarlo yo, lo voy a hacer mejor que ellos*", apunta. La profesora indica que la actividad no es así, y que ahora recibirá otro poema al que podrá dar su toque particular. Los papeles siguen girando, unos más rápidos que otros, más reflexivos, mimando las palabras o dejando que fluyan sin control. En algunos alumnos los folios de sus compañeros se acumulan: se han quedado atascado en algún poema, pero con un poco más de tiempo consiguen resolverlo y que la rueda continúe.

En este punto se ve vislumbra una parte de la personalidad de cada alumno. En algún caso, sus versos siempre se vuelven románticos, en otro, se opta por copiar el inicio del verso anterior… Una alumna acusa de copiar pero, simplemente, se le indica, es una opción que nos da la poesía, están haciendo, nada más ni nada menos, que una anáfora. Para otro alumno, no basta con añadir un verso, sino que ve la necesidad de modificar los anteriores...

Cuando faltan pocos minutos para terminar el taller, se procede a la lectura de los poemas. Vemos que ninguno ha terminado con el sentido que el autor del primer verso pretendía darle, vemos que estos poemas no nos pertenecen a ninguno de nosotros, porque son de todos a la vez. Con este sentimiento, suena el timbre. Los alumnos vuelven a sus clases; en quince minutos comenzará, por fin, el fin de semana.

6.5. Experiencia. Actividad final: Gymkana Pokémon

6.5.1 Concepción de la experiencia

Una vez finalizada la observación de los talleres y con el curso terminado dieron comienzo los campamentos de verano en el Colegio Areteia. En estos, los alumnos refuerzan los aprendizajes obtenidos durante el curso y reciben apoyo en las áreas que más lo necesitan, así como comienzan a preparar, en algunos casos, los exámenes de la convocatoria de septiembre. El equipo docente de los campamentos de verano es el propio profesorado del centro, por lo que estas actividades suponen una continuación directa de las técnicas empleadas durante el año escolar, con la particularidad de que el apoyo que reciben durante este periodo estival es mucho más cercano, pues las sesiones son completamente individualizadas y en algunos casos con dedicación completa de un profesor por cada alumno.

Como se puede apreciar, aunque se denominen campamentos de verano, son una actividad académica de refuerzo y apoyo educativo, por lo que en ocasiones carece del componente lúdico que tienen os programas estivales diseñados en otros centros ordinarios. Por ello, se propone la idea de organizar una actividad de final de campamento que, por un lado, permita introducir el entorno del videojuego como elemento innovador y motivador en el entorno escolar (como experiencia predecesora a la propuesta de un taller centrado en el videojuego) y, por otro lado, suponga una celebración final de los campamentos de verano, de manera que los alumnos se lleven un recuerdo agradable y positivo de estos, así como una recompensa por el esfuerzo realizado durante las semanas de julio y una alegoría a los retos superados en el camino.

En un primer momento se valora la posibilidad de desarrollar una experiencia enteramente en el mundo de un videojuego (es decir, jugando a este), pero se descarta por los siguientes motivos:

- Dificultades técnicas para disponer de los equipos necesarios y realizar la instalación del software.
- Dificultad para encontrar un juego que se adapte a un número indeterminado de alumnos sin conocer previamente sus características.

- Valoración del videojuego como una experiencia que, para ser provechosa, necesita de un ejercicio continuado, por lo que el tiempo limitado de la experiencia final no permitiría desarrollar su verdadero potencia.

Por estos motivos, se decide "dar la vuelta" al videojuego. Si no se dispone de la posibilidad de traer un videojuego a la escuela, el propio colegio será el videojuego. Para ello, se implicará a toda la comunidad escolar para crear un ambiente inmersivo, se generará una historia y se emplearán herramientas tecnológicas disponibles en dispositivos móviles y tablets con el objetivo de emplear la realidad aumentada para hacer que el juego "entre en el colegio".

6.5.2 Objetivos de la experiencia

6.5.2.1 Objetivos para la investigación

- Determinar si una actividad desarrollada con componentes de videojuegos genera motivación e implicación de los alumnos.

- Generar la posibilidad de un entorno lúdico en el espacio escolar.

- Observar el modo de interactuación de los alumnos con las herramientas TIC y apps móviles empleadas durante la actividad.

- Determinar las relaciones sociales que se forman en un equipo formado por alumnos con diferentes perfiles.

- Observar la implicación de la comunidad docente en el desarrollo de la actividad y la aceptación del videojuego en el entorno educativo.

- Introducir una experiencia basada en los videojuegos sin el uso explícito de estos en el entorno escolar.

6.5.2.2 Objetivos pedagógicos de la experiencia

- Repasar de manera lúdica los contenidos principales impartidos durante el campamento de verano.

- Hacer uso educativo de las TIC y apps móviles.

- Reforzar las conductas de cooperación, colaboración y trabajo en equipo.

6.5.3 Descripción de la experiencia

6.5.3.1 Alumnos

Los alumnos son los protagonistas de la actividad, el motivo principal por el que esta ha sido diseñada. Aunque detrás de la propuesta existan los objetivos que se han indicado anteriormente, de cara a los alumnos la finalidad es clara: van a hacer una gymkana, van a estar con sus compañeros, se lo van a pasar bien.

La actividad se planteó para un total de quince alumnos, divididos en tres grupos. No obstante, el número de alumnos aumentó debido a la presencia en el centro de más estudiantes que querían participar con sus compañeros.

Los alumnos fueron escogidos por los profesores del Colegio Areteia siguiendo criterios docentes y pedagógicos. La investigadora no participa en esta selección debido al mayor conocimiento sobre los estudiantes que poseen los profesores y a la necesidad de adaptar los grupos de manera que en cada uno existiese variedad de capacidades y edades. Los grupos originales se formaron por estudiantes desde 6º de Primaria hasta 1º de Bachillerato.

La actividad se mantuvo secreta hasta el último momento, pues los docentes vieron en ella la oportunidad de dar a los alumnos una sorpresa el último día de clase. En este sentido, la gymkana se planteó a los estudiantes como un premio al esfuerzo realizado.

6.5.3.2 Profesores

Para la actividad se requirió de la colaboración de la totalidad de la comunidad docente presente en el centro educativo. Todos los profesores se mostraron dispuestos a colaborar y se implicaron para que la gymkana fuera un éxito.

El papel de los docentes consistió en esconderse en los lugares indicados hasta la llegada de los alumnos, momento en que debían formularles una pregunta. Si la resolvían correctamente, procedían a darles una pista o consigna establecida anteriormente para que el grupo pudiera seguir avanzando, así como un sello que les serviría para "desbloquear" un enigma.

Por tanto, para coordinar a los docentes fue necesario:

- Dividirlos por el centro e indicar a cada uno dónde debía permanecer.
- Repartir las preguntas a los docentes indicados junto con el nombre del alumno al que iba dirigida.
- Indicar a cada docente la pista que debían dar a cada grupo, así como la solución en caso de no poder resolverla.
- Asociar docentes de apoyo con todas las preguntas y las localizaciones para poder realizar las sustituciones oportunas en caso de que algún profesor fuera requerido y tuviese que abandonar su puesto.
- Designar docentes en la "zona de salida" y la "zona de llegada" para controlar el progreso de cada equipo.

6.5.3.3 Personal no docente

Al pretender que la gymkana fuese una fiesta de fin de campamento de verano, también se quiso involucrar al personal no docente del Colegio Areteia, que colaboró en todos los aspectos que se le pidieron.

Para ello, se contó con el personal de cocina y el de administración. Su función fue la misma que la del personal docente: realizar preguntas y transmitir pistas, con la particularidad de que debían continuar atendiendo sus funciones mientras la actividad se desarrollaba. Además, el personal de limpieza colaboró con el control de alumnos en los pasillos, vigilando que cumpliesen las normas establecidas para los espacios comunes (no gritar, no correr, no empujarse…).

6.5.4 Procedimiento para realizar la experiencia

1. Antes de comenzar la actividad, se preparan las tarjetas con las preguntas de repaso correspondientes y se reparten al profesor indicado junto con su correspondiente sello. Con cada pregunta acertada se entrega un sello que servirá después a los alumnos para desbloquear el enigma final.

2. Instalar la aplicación Wikitude en las tablets a usar. Otra opción es decirle a los alumnos que vengan con ella en el móvil instalada. En este caso se optó por ambas opciones para evitar que un fallo en algún dispositivo móvil impidiese que un grupo pudiese seguir con la experiencia.

3. Realizar grupos de alumnos. Para esta gymkana se elaboraron tres grupos de cinco alumnos.

4. Entregar una copia del mapa a cada grupo. Este mapa muestra el centro educativo con seis zonas en blanco en las que deberán pegar los sellos que vayan consiguiendo. Antes del comienzo de la actividad se pedirá a cada grupo que reparta las tareas:uno de ellos será el encargado del mapa, otro de la tablet, otro de ir pegando los sellos, etc.

5. Cada grupo tendrá que ir rellenando el mapa del tesoro con los 6 sellos Pokémon que se les irá entregando cada vez que contesten a una pregunta para poder llegar a la pista final que indica dónde está escondido el tesoro.

6. Para conseguir cada sello, deberán ir primeramente al lugar donde empiece cada grupo y preguntar a la persona que esté allí para que les entregue la primera tarjeta con los contenidos a repasar y acertar (el profesor les ayudará si no lo resuelven). Les indicará una pista que deberán descifrar. La solución a cada adivinanza será un objeto que se encuentre en la sala en la que se ha hecho la pregunta, y que deberán escanear con la aplicación Wikitude. Cuando el grupo localice y escanee el objeto correcto, aparecerá el texto que les indica a qué sala tienen que ir a continuación.

7. El sexto y último sello viene de la mano de un personaje especial, un Pokémon que deberán custodiar hasta el final del juego. Detrás del Pokémon aparecerá un código QR que contiene un enlace a Google Maps donde aparecerán geolocalizados tres sitios del patio donde encontrarán 3 bolas Pokémon.

8. Cada bola Pokémon les servirá para poder atrapar al enemigo final y liberar a todos los demás Pokémons. Junto con cada bola se encuentra un fragmento de código QR que, por sí solo, no funciona. Deberán darse cuenta de que juntando los códigos de las tres bolas se forma uno más grande que revela la pista para localizar al enemigo final.

9. La pista que permite localizar al enemigo finalindicará que el misterio se ha escondido desde el primer momentoen cada uno de los sellos entregados al responder las preguntas. En ellos hay una serie de letras que, ordenadas, aparece el lugar donde se oculta el monstruo.

10. Al enemigo final se le atrapará lanzándole las tres bolas, momento en el que podrán cogerlo. Una vez acabado, se debe entregar a la investigadora todo el material recopilado: el mapa con los 6 sellos, el Pokémon rescatado y el enemigo derrotado junto con las 3 bolas. El primer grupo que lo complete, ganará un premio.

La organización general de la gymkana, que se entregó a los profesores al comienzo del día para explicar la planificación, se plasmó en la siguiente tabla (si bien sufrió modificaciones antes de la actividad):

EQUIPO	LUGAR DONDE BUSCAR	PROFESOR QUE HACE PREGUNTA Y ENTREGA LA INSIGNIA Y PISTA	PROFE QUE REDACTA LA PREGUNTA	ALUMNO QUE RESPONDE	ASIGNATURA A PREGUNTAR	IMAGEN REALIDAD AUMENTADA
EQUIPO A • JAVIER VAZQUEZ (6) • DIEGO PEREZ (6) • SANTIAGO (1ºBACH) • MANUEL FERN (6) • ALVARO M. (3ºB)	INICIO: SALA DE PROFES	CARMEN V	EDUARDO U	SANTIAGO 1ºBACH	QUÍMICA	LIBRO INGLES
	RECEPCIÓN	MARIA JOSÉ	ALBERTO	DIEGO 6º PRIM	LENGUA	FOTO NIÑA
	COCINA	PERSONAL COCINA	BEATRIZ	MANUEL 6º PRIM	MATEMÁTICAS	FOTO BERENJENA
	POLIDEPORTIVO	DAVID PLAZA	DAVID PLAZA	ALVARO M 3ºESO	SOCIALES	_____
	PRIMARIA	PILAR REINA/ RAMÓN	PILAR REINA/RAMÓN	JAVIER 6º PRIM	METEMÁTICAS	FOTO CERVANTES
	PATIO	RAMÓN/JUAN/JOSE /PACO/MARCELINO				
EQUIPO B • JAVIER YUSTE (1ºGA) • AKI (3º) • ADRIAN (2º) • AINARA (1º)	INICIO: SECRETARÍA	FUEN/AGUSTÍN/ ROSALÍA	EDUARDO U	ADRIAN 2º ESO	MATEMÁTICAS	FOTO PAISAJE
	AULA MÚSICA	ANABEL	ANABEL	AINARA 1ºESO	MÚSICA	FOTO GUITARRA
	DIRECCIÓN	LUIS	SARA REY	YUSTE 1ºGA	INFORMÁTICA	FOTO PREMIO OLIMPIADAS CIENCIA
	AULA	EDUARDO MARÍN/ MIRIAM	MIRIAM	YUSTE 1ºGA	INGLÉS	FOTO LIBRO BIOLOGÍA
	AULA DEPORTES	BEATRIZ	BEATRIZ	AKI 3º ESO	MATEMÁTICAS	_____
	PATIO	RAMÓN/JUAN/JOSE/ PACO/MARCELINO				
EQUIPO C • SERGIO RAMIREZ (1º) • DIEGO (2ºGA) • IRENE (1ºBACH) • PEDRO RODRIGUEZ (4º) • LAURA 1º BACH	INICIO: AULA MUSICA	ALBERTO	ESTHER PAREDES	SERGIO 1ºESO	LENGUA	
	GABINETE	ESTHER PAREDES	ESTHER SEVILLA	DIEGO ARISPE 2ºGA	CONTABILIDAD	FOTO PUERTA GABINETE
	SALA PROFES	EDUARDO MARÍN/MIRIAM	ESTHER SEVILLA	IRENA 1ºBACH	MATEMÁTICAS	FOTO LIBRO LENGUA
	2ºC	RAÚL M. /ESTHER SEVILLA	RAUL MARTÍNEZ	LAURA 1º BACH	LENGUA	FOTO LETRERO 2ºC
	POLIDEPORTIVO	MARCOS / MATEO	BEATRIZ	PEDRO 4º ESO	MATEMÁTICAS	_____
	PATIO	RAMÓN/JUAN/JOSE PACO/MARCELINO				
APOYO PASILLOS		PERSONAL LIMPIEZA				

Ilustración 1. Parrilla de organización del equipo docente para la gymkana

6.5.5 Material elaborado para la experiencia

6.5.5.1 Tarjetas con las preguntas

Las preguntas que realizaban los docentes a cada alumno fueron decididas previamente por los docentes de acuerdo a los contenidos curriculares que cada participante necesitaba reforzar. Para enfatizar el carácter lúdico de la experiencia, se diseñan tarjetones similares a los que aparecen en los concursos de televisión con el símbolo de Pokémon en cada uno de ellos. Cada tarjeta está identificada con el nombre del alumno y el curso al que pertenece, para así asegurarnos de que cada pregunta va dirigida al alumno que ha estado reforzando esos contenidos.

Ilustración 2. Tarjeta empleada durante la gymkana

6.5.5.2 Mapas del centro educativo

Puesto que una parte importante de la actividad se basa en la geolocalización de las bolas de Pokémon, se entrega a los alumnos un mapa en el que poder orientarse. Además, se añaden seis espacios en los que deberán pegar los sellos que obtengan al responder adecuadamente a cada pregunta

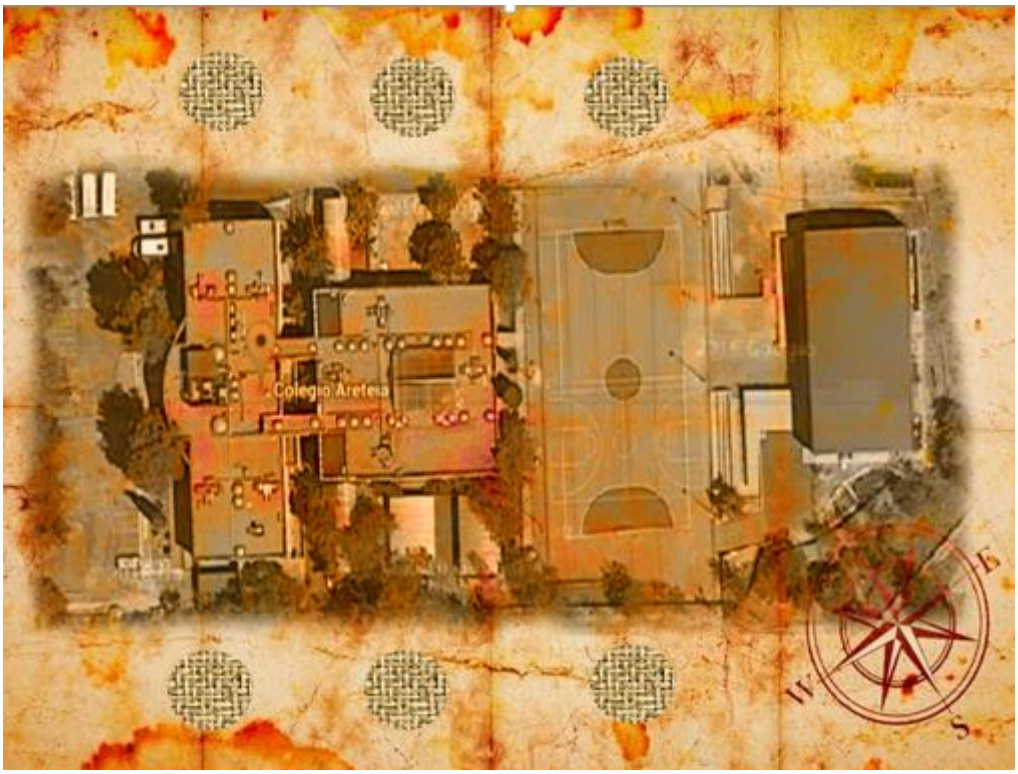


Ilustración 3. Mapa entregado a los alumnos

6.5.5.3 Sellos

Con cada pregunta acertada, a cada equipo se le entregará un sello que deberá pegar en el mapa (observar los círculos más oscuros en las zonas superior e inferior del mapa, que indican los puntos en los que debe colocarse cada sello). Estos sellos contienen el secreto del escondite del monstruo final.

Ilustración 4. Sellos entregados a los alumnos

6.5.5.4 Pokémons

La atmósfera del videojuego se completa con la "presencia" en el mundo real de algunos Pokémon, así como de las bolas necesarias para atrapar al monstruo final, un Pokémon malvado que ha atrapado al resto de Pokémons. Para ello la investigadora realizó figuras de diversos Pokémon con la técnica de Hama Beads, pequeñas cuentas de plástico que al ser planchadas se derriten y quedan fusionadas unas con otras.

Con Hama Beads se diseñaron nueve Pokémons, nueve Pokéballs (bolas para atrapar Pokémon) y las medallas de tres gimnasios Pokémon (sol, fuego y planta) para entregar como premio a los alumnos que completasen el desafío.

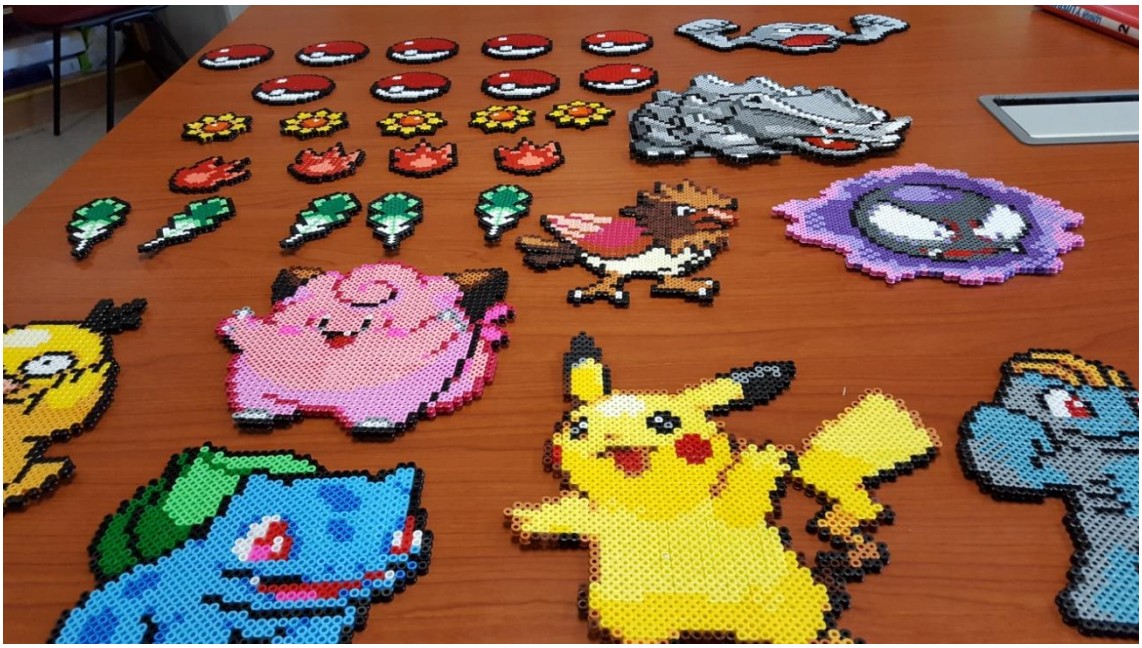


Ilustración 5. Pokémon y recompensas para los alumnos realizados a mano para la gymkana

6.5.6 Aplicaciones utilizadas

6.5.6.1 Wikitude

Wikitude es una aplicación de Realidad Aumentada para dispositivos móviles Android o iOS. La realidad aumentada nos permite conectar datos virtuales al mundo real (Squire & Klopfer, 2007). Con ella podemos asignar a un objeto (por ejemplo, un libro), un contenido (fotografías, textos, etc.). Cuando el usuario apunte con su teléfono móvil o tablet al lugar escogido por el diseñador, el contenido programado se desplegará en la pantalla.

En la experiencia, las pistas les animaban a buscar objetos presentes en la sala. Por ejemplo, la pista "busca algo para desayunar", ofrecida por el personal de cocina, llevaba a los alumnos a investigar el comedor escolar en busca de productos de desayuno. El dibujo de un cruasán en la pared es el objeto que reacciona con el dispositivo de realidad virtual. Cuando los alumnos pasen con su móvil por encima de él aparecerá un cartel en la pantalla del teléfono o el tablet indicándoles dónde se encuentra la siguiente pista.

6.5.6.2 Google Maps

Google Maps es una herramienta TIC disponible en Internet que permite crear itinerarios y localizar puntos geográficos. Esto permite poder crear experiencias educativas basadas en la localización sobre el terreno, al ofrecer coordenadas GPS. Para la actividad, se geolocalizaron nueve zonas de la escuela entre las que se repartieron las bolas Pokémon que los alumnos debían encontrar.

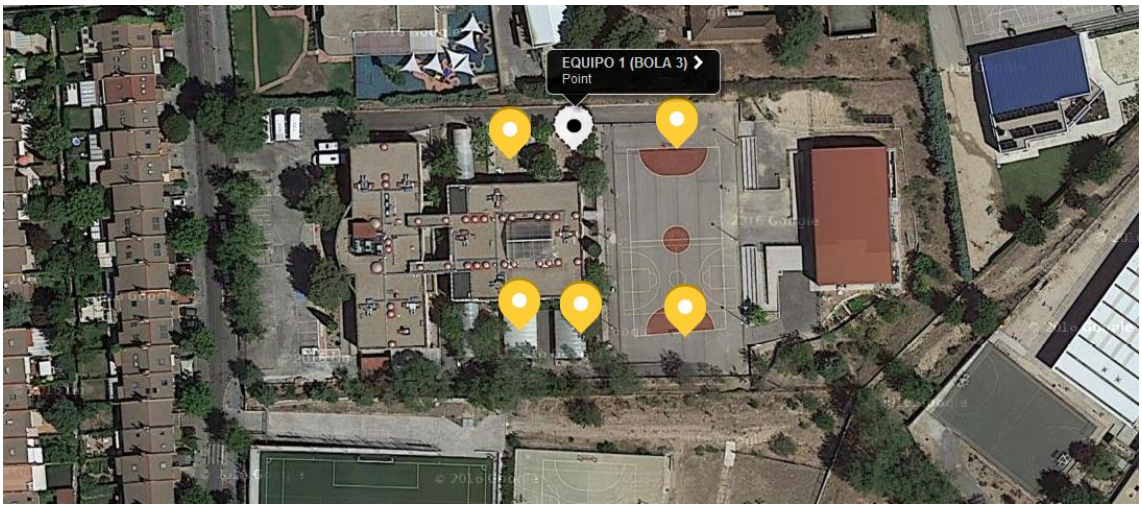


Ilustración 6. Mapa del Colegio Areteia con la geologalización de los objetos a recolectar por los alumnos

6.5.6.3 QRCode

Para generar los códigos QR se utilizó la aplicación QRCode, que permite crear estos códigos y vincularlos a una página web o al texto que el usuario desee. Durante la experiencia se generaron dos códigos diferentes: el primero vinculado a la página web de Google Maps donde aparecía geolocalizada cada bola Pokémon que el grupo debía encontrar, y un segundo código con el texto que contenía la pista final.

6.5.7 Desarrollo de la experiencia

6.5.7.1 Fase 1: Reunión de los alumnos

Todos los alumnos seleccionados para realizar la gymkana fueron convocados en la sala de conferencias del centro para explicarles la actividad. La introducción corre a cargo tanto de los profesores como de la investigadora. La actitud de los alumnos es en principio pasiva, como quien tiene que participar en otra actividad escolar sólo porque los docentes así se lo han dicho. Sin embargo, en cuanto se pronuncia la palabra Pokémon, las caras cambian y se escuchan comentarios como "entonces sí quiero participar" o, "¿nos vais a dejar hacer algo de videojuegos?".

Con la implicación de los alumnos conseguida, se procede a repartir los grupos y a identificar los miembros de cada uno con una tarjeta plastificada elaborada previamente, que deben tener colgada al cuello para facilitar el control de los equipos (que no se mezclen grupos, que no se separen…).

Se explica la actividad y se les cuenta una historia muy simple para introducirlos en el mundo del juego: los Pokémon han sido secuestrados por un enemigo y deben liberarse. Para ello, tendrán que encontrar los seis sellos que les permitirán rescatar a un Pokémon, este les dará la pista para conseguir las bolas Pokémon necesarias para derrotar al malo. Una vez derrotado, los Pokémon se liberan y deben volver a la investigadora en la sala de conferencias para dar fin a la actividad. En la propia sala de conferencias se da la primera pista a cada uno de los grupos para que comiencen a conseguir los sellos.

Ilustración 7. Explicación de la experiencia a los alumnos

6.5.7.2 Fase 2: Recolectando los sellos

Cada uno de los grupos debe conseguir los 6 sellos respondiendo a una serie de preguntas formuladas por un miembro del equipo del centro apostado en el lugar al que se deben dirigir según las pistas obtenidas. Para evitar que aparezca otro grupo y responda preguntas que no les corresponden, consiguiendo así los sellos simplemente al preguntar a profesores que se encuentren por el camino, se entregan las cuestiones a cada profesor identificadas con el alumno al que deben ir dirigidas y el grupo al que pertenecen. También se realizan sellos de diferentes colores según los grupos, de forma que el grupo tiene que tener los seis del mismo color. Este es un dato importante puesto que los sellos de cada color contienen una letra que, juntas, forman una palabra que permitirá localizar dónde se esconde el enemigo final; si se mezclan, ninguna de las tres palabras tendrá sentido.

Ilustración 8. Alumnos resolviendo las cuestiones

Con la respuesta correcta a la pregunta los alumnos obtienen un sello, que deben pegar en el mapa, y una pista, que les remite a un objeto de la sala en el que se encuentra la localización del siguiente sello. Para obtener esa localización deberán escanear el objeto con una aplicación móvil de realidad aumentada. Por ejemplo, la pista "deberíais mirar

en el libro" remite a un libro que se encuentra en esa habitación. Como se ve en la imagen, una vez se localiza el elemento adecuado, aparece un mensaje que guía a los alumnos al próximo punto de interés.

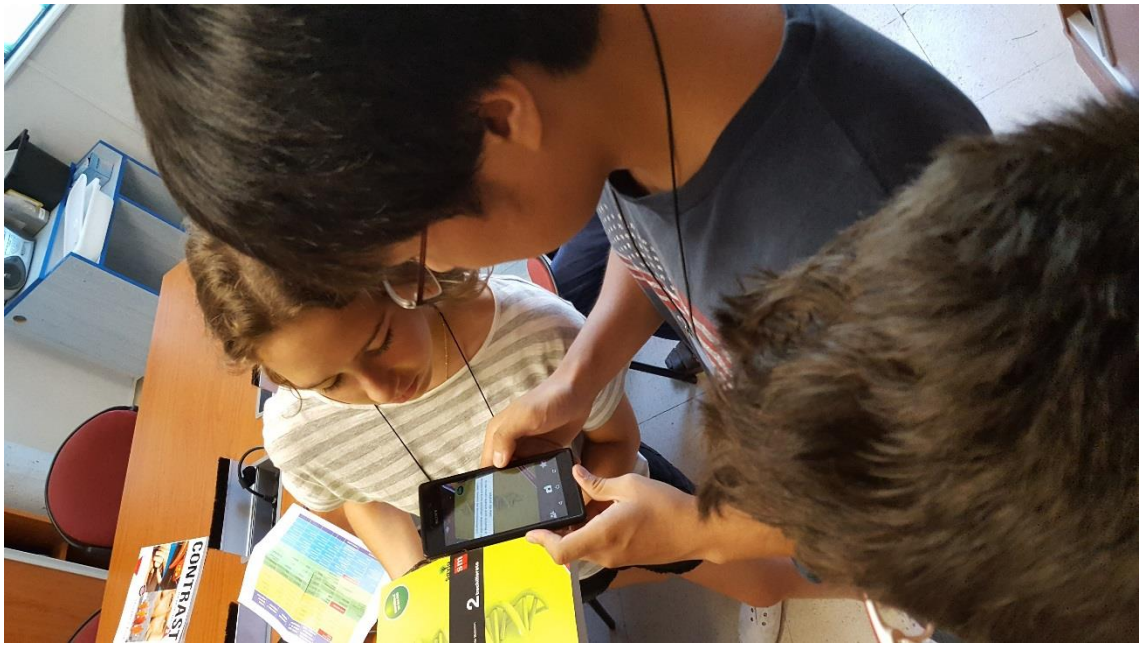


Ilustración 9. Alumnos interactuando con la realidad aumentada

Durante esta fase se aprecia que algunos alumnos comienzan a dejarse llevar por la emoción del momento. Esto hace que, por ejemplo, las preguntas destinadas a los alumnos más pequeños que necesitan reforzar esos contenidos concretos, sean respondidas por los alumnos mayores de manera instantánea, con la intención de no perder tiempo. Es necesario insistirles en la importancia de que sólo respondan los alumnos a los que van dirigidas las preguntas. Aunque somos conscientes de que esto puede ir contra el espíritu colaborativo del videojuego, se ve necesario para atender las necesidades académicas de los alumnos, así como para fomentar el respeto al compañero y las conductas de espera y paciencia, en las que algunos de estos chicos muestran dificultades.

La fase de recolección de sellos termina cuando se entrega el sexto, que permite liberar a un Pokémon que revela a los alumnos dónde se encuentran las bolas que permitirán atrapar al Pokémon malvado. El Pokémon no puede hablar, así que se comunica a través de un código QR que contiene la localización de las bolas.

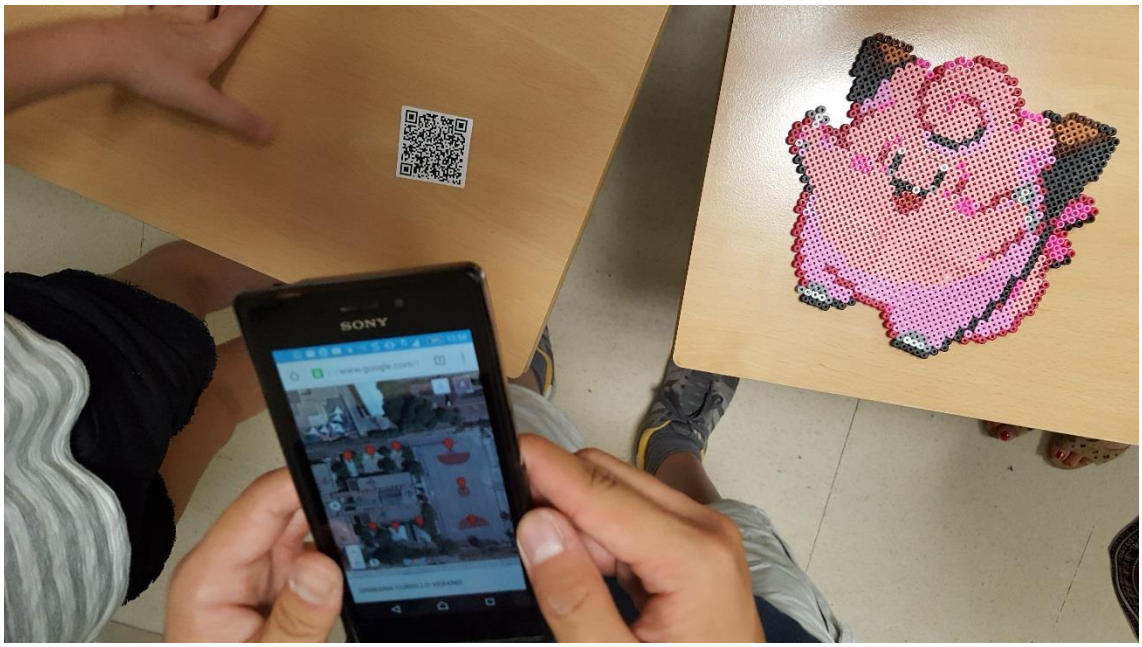


Ilustración 10. Alumnos leyendo códigos QR

6.5.7.3 Fase 3: Buscando las bolas Pokémon

Para aumentar la dificultad de la localización de las bolas Pokémon, a los alumnos no les aparecen sólo las suyas. En el mapa salen 9 bolas, 3 por cada equipo, sólo recogiendo las tres que pertenezcan a su grupo podrán juntar las piezas del código QR que se ocultan detrás de cada una para descubrir el escondite del enemigo final. Si, por avanzar más rápido, cogen las bolas que no les corresponden según vayan encontrando, no sólo no podrán localizar al monstruo, sino que impedirán al resto de los equipos conseguir el objetivo. Con esto se pretendía fomentar la capacidad de autocontrol y la empatía con los demás: sólo si pensamos en todos podremos conseguirlo, y, si no lo pueden conseguir todos (si no todos tienen las mismas oportunidades), no lo podrá conseguir nadie.

Ilustración 11. Alumnos desarrollando la actividad

Todas las bolas fueron escondidas en las zonas al aire libre del centro educativo, para permitir mayor libertad de movimiento a los alumnos. En algunos grupos, esto provocó que los alumnos más mayores o más rápidos corriesen a por las bolas y dejasen atrás a los pequeños. La investigadora tuvo que intervenir, puesto que se apreciaba que algunos alumnos estaban empezando a tener problemas físicos para seguir el ritmo, y se puso la condición de que el grupo tenía que permanecer junto en todo momento.

Con las bolas recopiladas, los alumnos han de juntar los códigos QR como si de un puzzle se tratase y acertar la pista final. Este acertijo les dice que la respuesta está en las letras de los sellos. Por tanto, necesitarán los sellos recopilados anteriormente, cuyas letras forman una palabra, dependiendo del grupo: HUERTO, MÚSICA, PROFES. El enemigo final de un grupo se esconde en el huerto, el de otro grupo en la sala de música, el tercero en la sala de profesores.

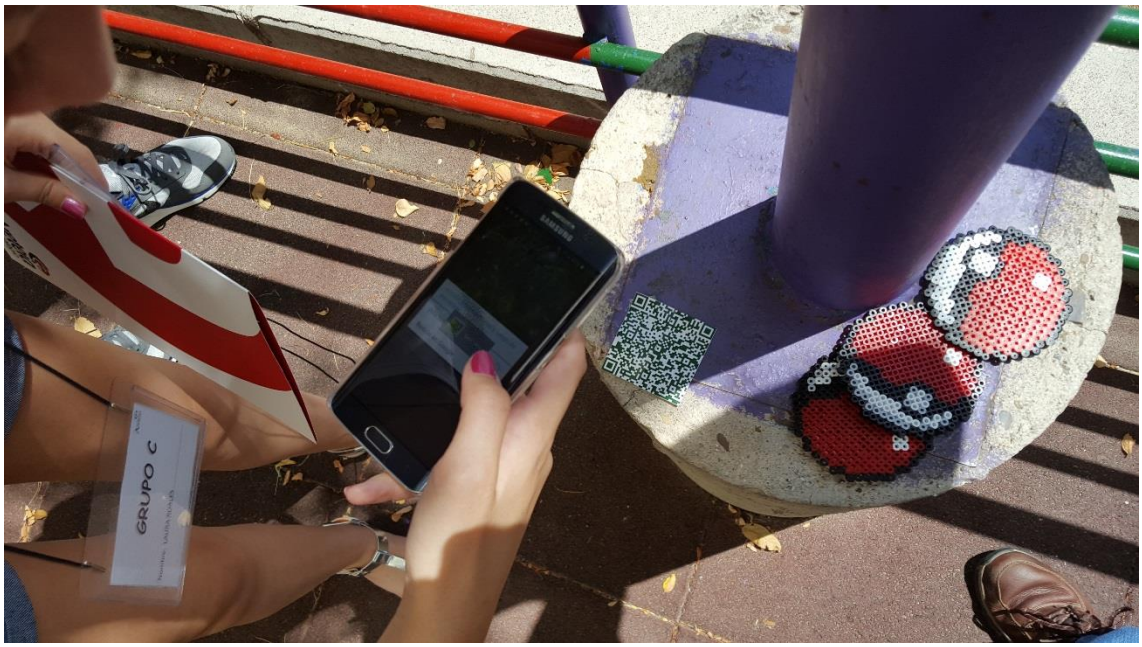


Ilustración 12

6.5.7.4 Fase final

La fase final es la más simple y está basada únicamente en la recompensa. Una vez los alumnos acuden al lugar oculto en los sellos, se encontrarán con el enemigo final (un Pokémon impreso en un folio tamaño DIN-A3). Como ya cuentan con las herramientas para derrotarlo, sólo tienen que tirarle las bolas (acto simbólico en referencia al juego, pues los Pokémon se capturan al lanzar estos artefactos). Con el Pokémon cazado (recogen el folio), vuelven al aula de conferencias y terminan el juego.

Una vez han llegado todos los grupos, se reparten las medallas y los premios. Al final, el centro decide comprar pequeños detalles para todos los alumnos y dejar elegir a cada uno el preferido.

6.5.8 Conclusiones

Esta actividad, planteada como una celebración del fin de curso, ha permitido a los alumnos reforzar los contenidos académicos, a la vez que trabajar en equipo con compañeros con los que normalmente no coinciden (al igual que con los Talleres Excellent, se han juntado alumnos de diversas edades).

La naturaleza lúdica de la actividad, en un primer momento, no fue suficiente para motivar a los alumnos. Esta implicación apareció de manera tremendamente drástica en cuanto se habló de ambientar la experiencia en un videojuego. Los videojuegos parecen ser, como se podía prever, un elemento altamente motivador que consigue la implicación inmediata de los alumnos. Utilizar esta herramienta en el centro puede ser muy útil para conseguir mover a los estudiantes y provocar su ilusión ante la actividad propuesta.

La actividad ha requerido de un nivel de organización y coordinación muy superior al pensado en un primer momento, fue necesario que más de 20 trabajadores presentes en el centro supiesen en cada momento lo que estaba sucediendo y qué necesitaban hacer. La colaboración de todo el equipo del centro es indispensable para que la experiencia salga bien.

La experiencia fue considerada extremadamente positiva por todos los miembros de la comunidad escolar: los alumnos, nada más terminar la actividad, preguntaban cuándo iban a poder jugar de nuevo. Los docentes se mostraban asombrados ante la respuesta de los alumnos y se plantearon organizar una actividad similar cada fin de trimestre. Para ello, se quedaron con las bolas Pokémon, de manera que pudiesen usarlas para las actividades del centro. Esta motivación y resultados positivos son coherentes con las conclusiones de otros estudios similares que también usan elementos de videojuegos y de realidad aumentada (Davis, 2003; Cabrera, 2005; Wagner, D., Pintaric, T., Ledermann, F., & Schmalstieg, D. 2005; Squire,2006; Squire & Klopfer, 2007; Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R., 2009; Specht, M., Ternier, S., & Greller, W. 2011).

No obstante, es necesario realizar cambios a la actividad de forma que permita controlar los impulsos de los alumnos, sobre todo de aquellos con un carácter más competitivo: el deseo de ganar y ser el primero llevó, en algunos casos, a querer dejar atrás a los alumnos más pequeños, o con menos capacidad física para correr tan rápido como ellos, o los que necesitaban más tiempo para pensar la respuesta a cada pregunta. La actividad debería plantearse de manera que cubra y atienda a las necesidades de estos alumnos, a la vez que satisfaga a los estudiantes más inquietos (por ejemplo, alternando fases físicas realizadas por unos y fases de reflexión realizadas por los otros, o minimizando los espacios en los que los alumnos sientan la necesidad de correr).

6.6 Los docentes y los Talleres Excellent

6.6.1 Información estadística de respuesta a la encuesta de docentes

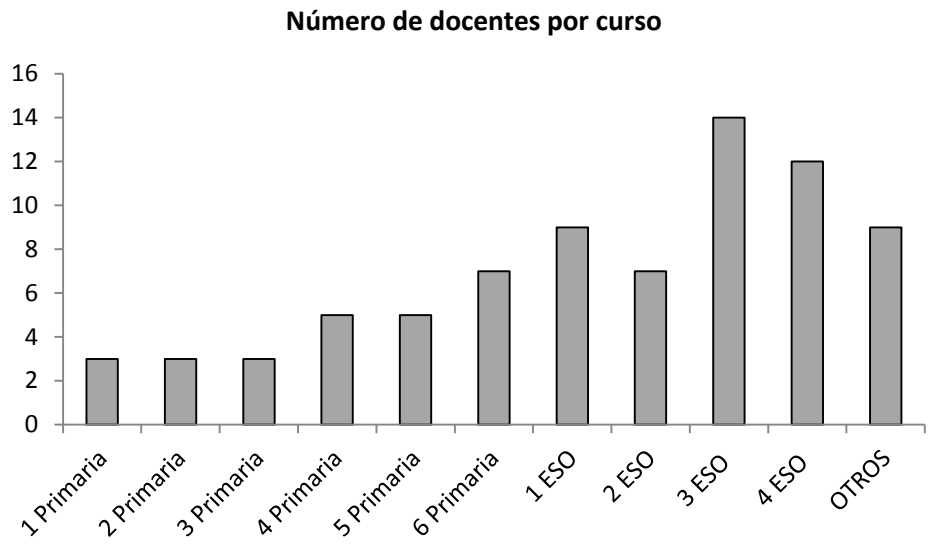


Gráfico 4. Número de docentes por curso

Un número total de 26 docentes respondieron a la encuesta, lo que supone un 53% del profesorado del Colegio Areteia. Como se puede apreciar en el gráfico, cada profesional imparte clase a más de un curso, siendo la media casi tres cursos por docente (sin tener en cuenta los grupos de los que se compone cada uno).

La densidad de docentes se concentra en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Esto se debe, en primer lugar, al aumento de alumnos matriculados en el Colegio Areteia en estos cursos con respecto a los que asisten en Educación Primaria y, en segundo lugar a la existencia de un mayor número de docentes en estos cursos debido a la necesidad de una mayor especialización en las asignaturas.

El 38% de los profesores que han respondido a la encuesta no imparten talleres, mientras que el 68% restante sí lo hacen.

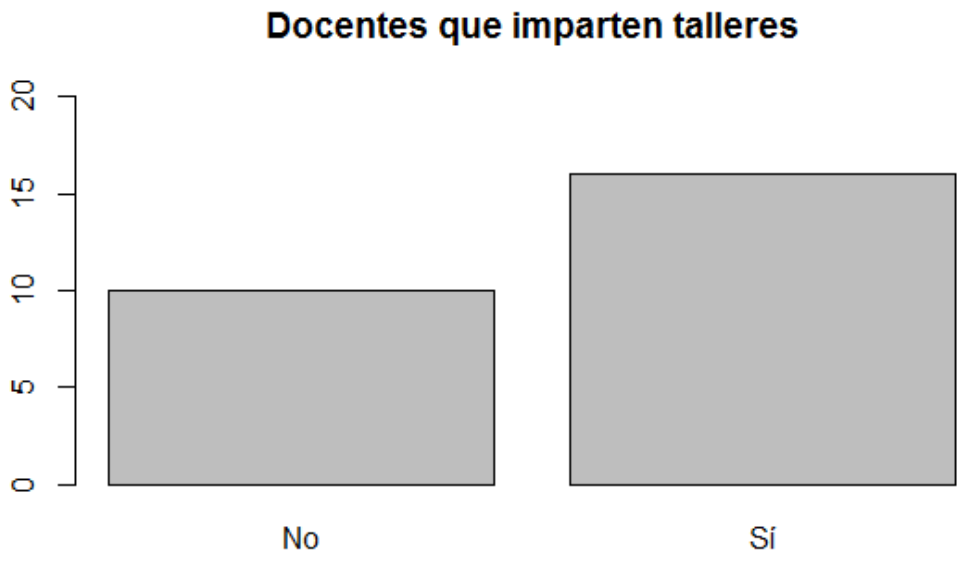


Gráfico 5. Docentes que imparten talleres

6.6.2 Sobre el papel de los Talleres Excellent en la vida escolar

En este apartado se recogen los resultados sobre la opinión de los docentes del papel que cumplen los Talleres Excellent en la organización académica del centro, así como los motivos por los que los alumnos los escogen y su impacto en la organización del colegio, siempre desde la perspectiva de los docentes.

Para analizar la percepción de los docentes de los talleres como parte de la vida escolar se dividirán las respuestas obtenidas en tres campos de influencia: el desarrollo de las competencias y contenidos del aprendizaje, la actitud de los alumnos ante el aprendizaje y el impacto en la vida social de los alumnos.

6.6.2.1 Los Talleres Excellent y el desarrollo competencial de los aprendizajes

A continuación se muestran los resultados obtenidos en aquellas preguntas en las que se valora el papel de los talleres como entorno que propicie una mejora o desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Es decir, si lo que sucede en el taller tiene repercusión e impacto en los aspectos de la vida escolar regidos por el currículo oficial.

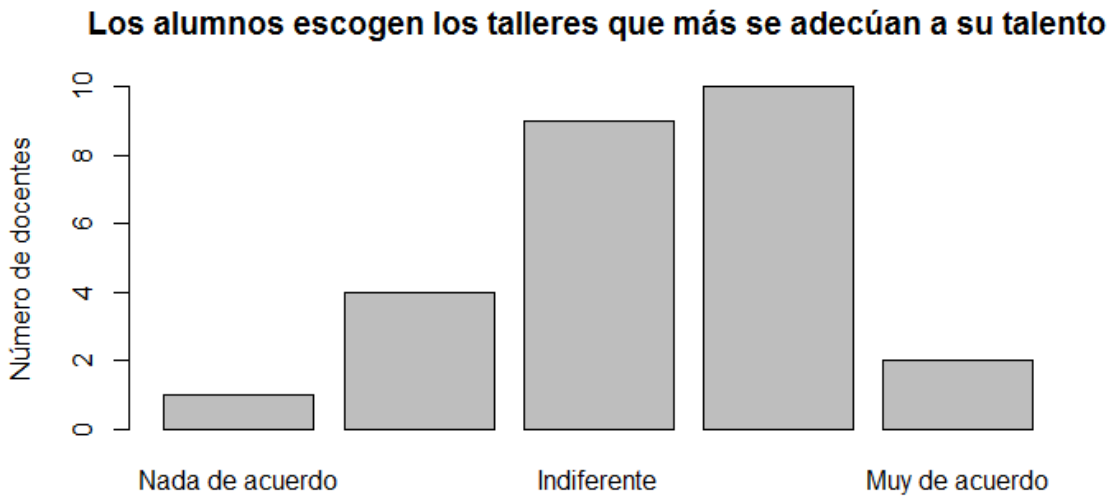


Gráfico 6. Adeuación de la elección del taller al talento del alumno

Los Talleres Excellent tienen como objetivo descubrir, potenciar y desarrollar los talentos de los alumnos. El 46% de los docentes opina que los estudiantes escogen los talleres que más de adecúan a sus talentos y fortalezas. No obstante, el 39% creen que los alumnos son indiferentes a la consideración de su talento a la hora de elegir un taller, si bien sus capacidades no se muestran contrarias al taller escogido. El 15% restante considera que el taller elegido por el alumno no se ajusta a su talento. Este grupo de profesores afirma que los Talleres Excellent son una buena idea, siempre que, según sus palabras: "sepan elegir el taller, sus necesidades, sepan interpretar un poco el objetivo de estos talleres".

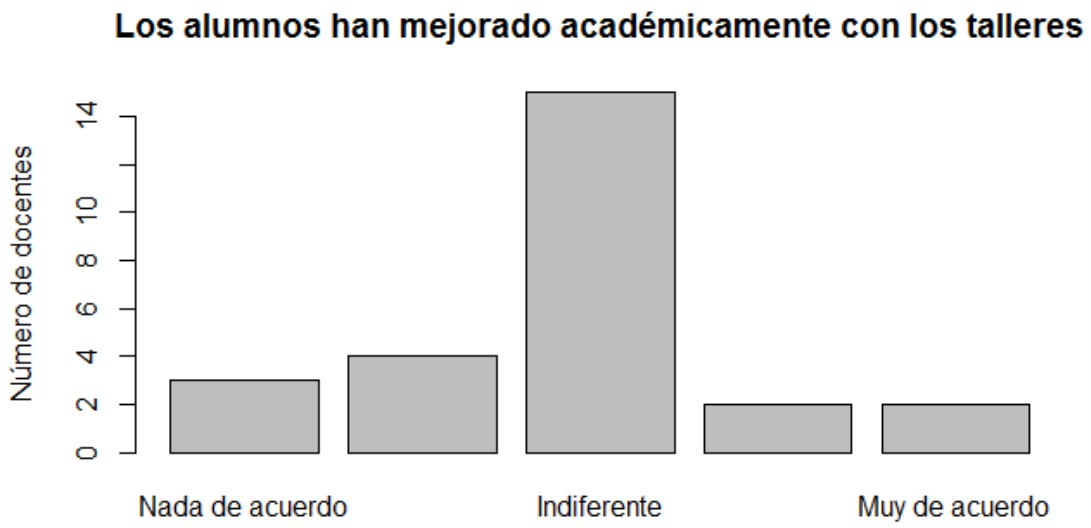


Gráfico 7. Mejora académica de los alumnos con los Talleres Excellent

Con respecto a si los talleres son un elemento determinante para la mejora académica del alumno, el 54% de los docentes manifiesta no poder discernir si una evolución positiva del alumno en su rendimiento se debe a su asistencia al taller o a otro conjunto de circunstancias que complementan la vida escolar de los estudiantes. El resto de docentes de reparte de manera equilibrada entre los que opinan que los talleres no suponen una mejora académica del alumno y los que sí lo hacen.

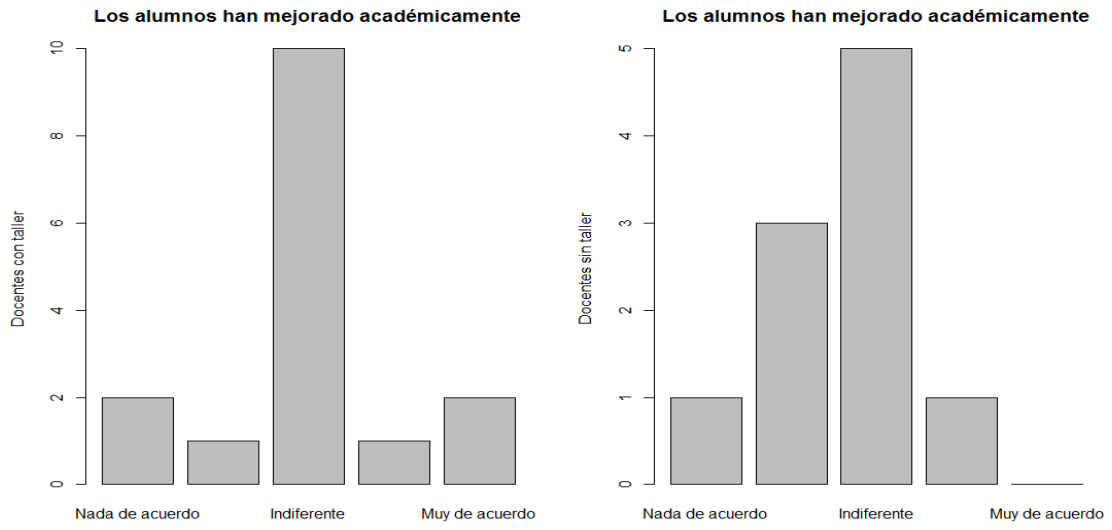


Gráfico 8. Comparación de la percepción de la mejora académica de los alumnos

No obstante, se aprecia que los profesores que no han impartido talleres se inclinan a pensar que no son un factor determinante para el avance académico, mientras que los

que sí se han encargado de uno se dividen entre los que consideran que no lo son y los que sí influyen. De hecho, todos los que han señalado la opción "Muy de acuerdo con la afirmación" son profesores de taller.

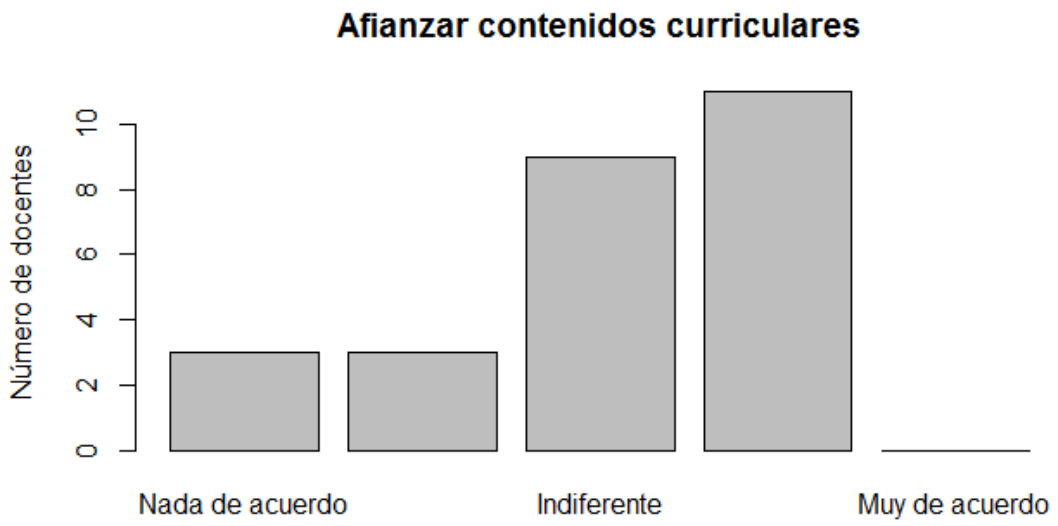


Gráfico 9. Los Talleres Excellent como medio para afianzar contenidos curriculares

Debido a la variedad en la oferta de talleres, se puede observar una dispersión en la opinión de los docentes con respecto a si estos ayudan o no a afianzar los contenidos curriculares. El 42% de los profesores admite que les supone una ayuda, mientras que el resto opina que o bien los talleres no son un elemento destacable a la hora de consolidar los contenidos, o bien que no tienen relación con estos.

Esto puede deberse a la naturaleza de cada taller o a las materias que imparte cada docente. Por ejemplo, el taller de escritura, el de matemáticas o los de dibujo tienen una correlación directa con los contenidos que pueden trabajarse en el aula, bien en las materias con el mismo nombre o bien de manera transversal. Sin embargo, talleres como tiempo libre o hábitos saludables no tienen un reflejo directo en el aula, por lo que sus impactos son menos visibles en un entorno puramente académico. Del mismo modo, un profesor, por ejemplo, de historia, puede no observar una proyección directa del taller en el aula como sí podrá hacerlo uno de educación plástica.

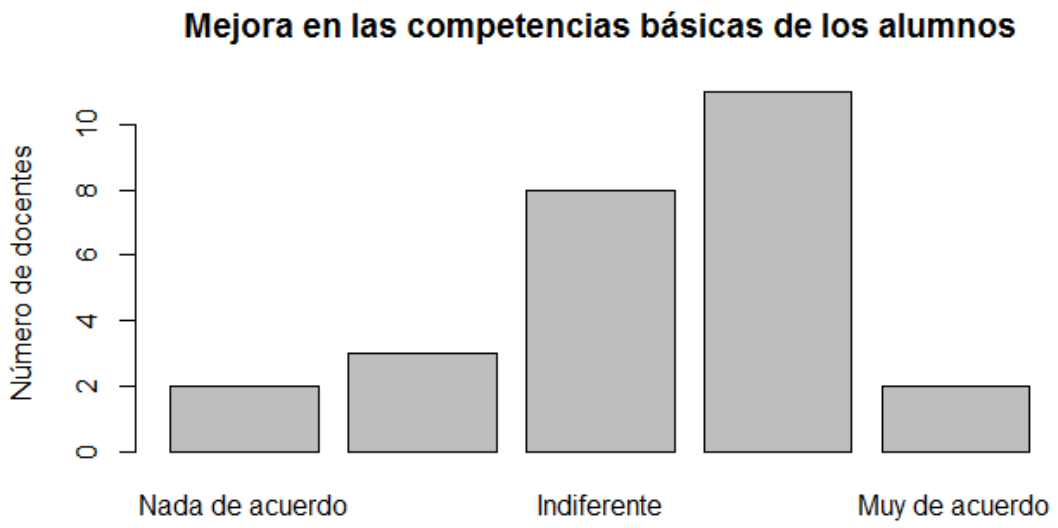


Gráfico 10. Percepción de mejora en las competencias básicas de los alumnos

En la misma línea que hemos comentado en la gráfica anterior, se muestra que el 42% de los docentes sí observan una mejora en las competencias básicas de los alumnos. Una vez más, esta percepción puede variar dependiendo del taller al que asista cada estudiante y la materia que imparta cada profesor en el aula. Es interesante destacar cómo, en este caso, sí hay quienes se muestran muy de acuerdo con esta afirmación. Esto puede deberse a la importancia de las competencias de los alumnos como herramientas transversales del aprendizaje. Por ejemplo, el profesor de Ciencias Naturales puede no apreciar una ayuda directa en la mejora del aprendizaje de los alumnos de su asignatura que asistan a un taller de dibujo, pero sí reconozca que estos han contribuido a la mejora de aspectos periféricos que permiten la consolidación de los aprendizajes (como pueda ser realizar los dibujos y esquemas anatómicos requeridos en estas asignaturas).

6.6.2.2 Sobre los Talleres Excellent y la actitud del alumno ante los aprendizajes

La actitud y predisposición de los estudiantes ante los aprendizajes es indispensable a la hora de conseguir los objetivos curriculares propuestos y de superar los retos que estos

alumnos con dificultades se encuentran a diario en la escuela. Por ello, se plantean las siguientes preguntas a los docentes, con la intención de observar si ellos perciben algún cambio respecto a esta actitud mostrada desde que los estudiantes asisten a estas actividades.

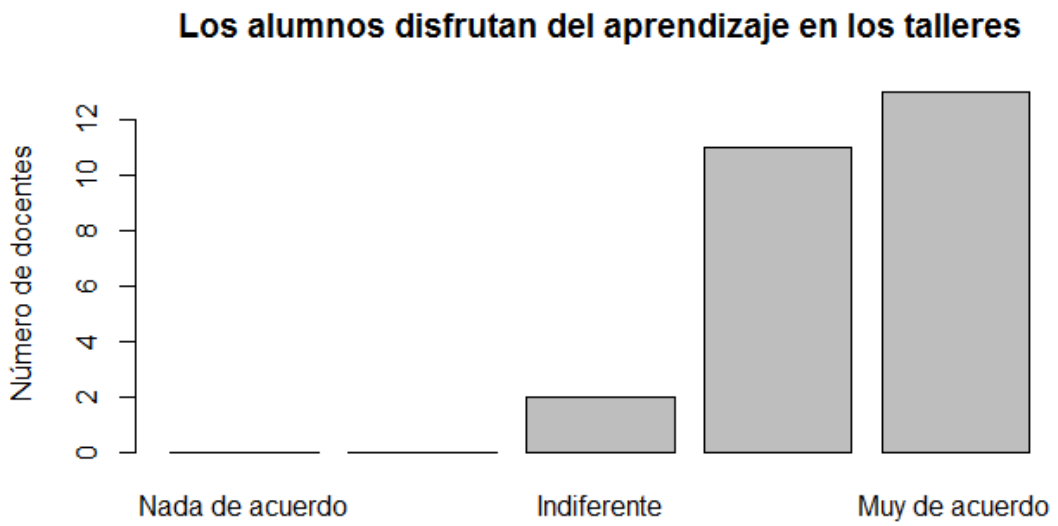


Gráfico 11. Percepción del disfrute del alumno con los aprendizajes en los Talleres Excellent

Como se percibe en el gráfico, existe un amplio consenso entre los docentes (92%)sobre que los alumnos disfrutan del aprendizaje mientras se encuentran en los talleres. Teniendo en cuenta que los talleres son la última experiencia lectiva de la semana, es importante el hecho de que hayan sido concebidos, de manera intencionada, con el objetivo de hacer disfrutar al alumno de lo aprendido, como método de refuerzo de la escuela como entorno seguro y del aprendizaje como elemento positivo. Los talleres les permiten salirse del currículum oficial y enfrentarse a situaciones, que también son aprendizajes. Al estar situados dentro de un contexto, se comprueba que en los Talleres Excellent se produce la mejora en la adquisición de aprendizajes a la que se refiere DiSessa (2001) cuando un estudiante recibe estímulos significativos para ellos. Ningún profesor considera que los alumnos no disfruten con el aprendizaje en los talleres, con lo cual puede afirmarse que la comunidad docente valora estas actividades como un elemento positivo para el alumno.

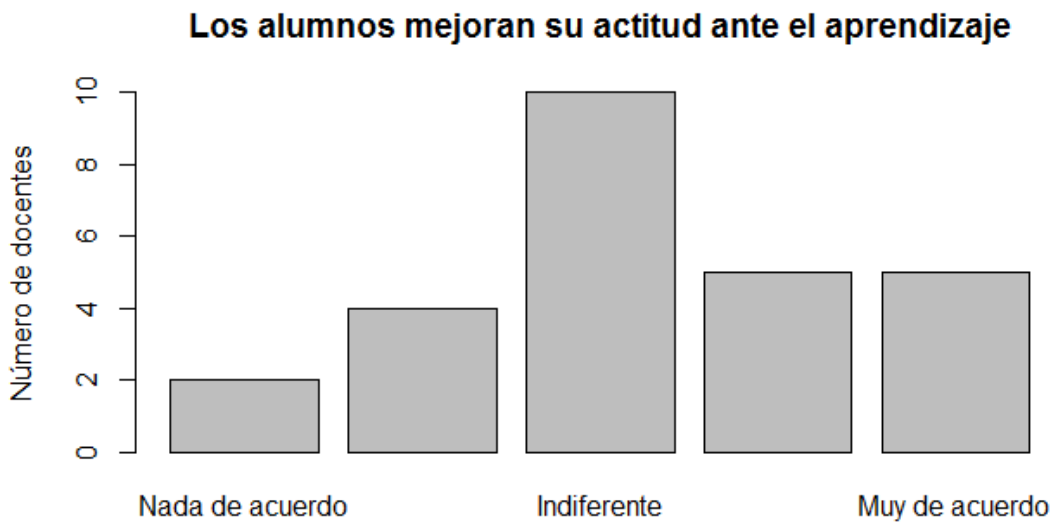


Gráfico 12. Percepción de la actitud de los alumnos en el aprendizaje con los Talleres Excellent

Una vez se ha determinado que los estudiantes disfrutan de lo aprendido en los Talleres Excellent, es interesante determinar si esta experiencia reporta una mejora de la actitud de los alumnos ante el resto de materias del centro, o si bien no tiene consecuencias. A este respecto, los docentes se muestran cautos. Un 39% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación "Los alumnos han mejorado su actitud ante el aprendizaje desde que existen los Talleres Excellent", mientras que otro 39% no puede determinar la influencia de los talleres en esta afirmación y un 22% niegan que esto haya sucedido. Aunque no se pueda reflejar en el resto de aprendizajes académicos, sí están de acuerdo en que "tener una actividad en la que ellos pueden brillar, de alguna manera, estar a gusto, hacer cosas en las que son más o menos capaces, pues les gusta mucho".

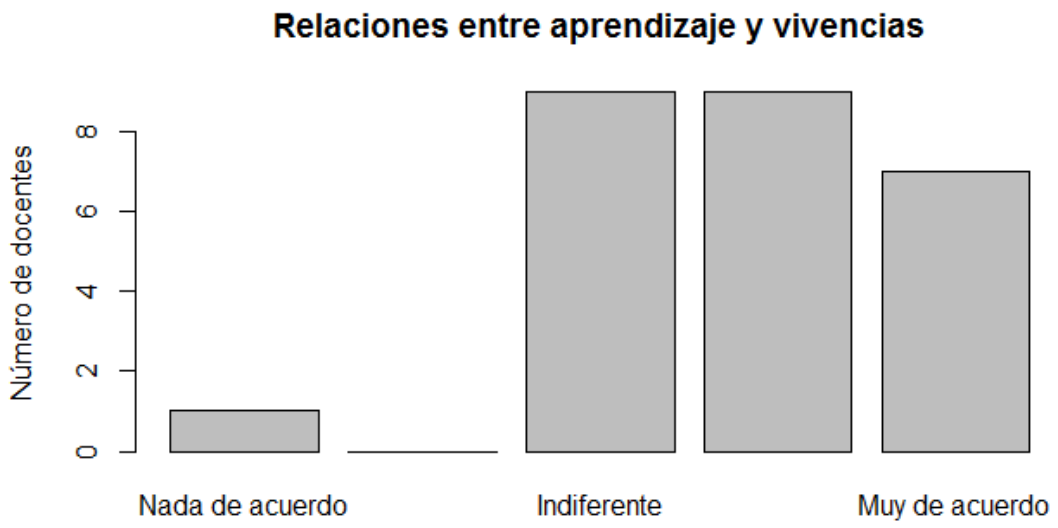


Gráfico 13. Percepción de la relación entre aprendizaje y vivencias en los Talleres Excellent

Uno de los aspectos más relevantes para adquirir nuevos aprendizajes es la posibilidad de ofrecer a los alumnos métodos y experiencias que les permitan relacionar los contenidos con sus vivencias (Dunn & Dunn, 1999). A este respecto, el 62% de los docentes del Colegio Areteia opinan que los Talleres Excellent permiten a los alumnos establecer relaciones entre sus vivencias y los aprendizajes.

6.6.2.3 Sobre el aspecto social de los Talleres Excellent

Los talleres son una experiencia de aprendizaje y de desarrollo de talento, pero también en una gran parte son un entorno social en el que convivir con compañeros de diferentes edades y cursos con los que normalmente no coinciden durante la jornada escolar.

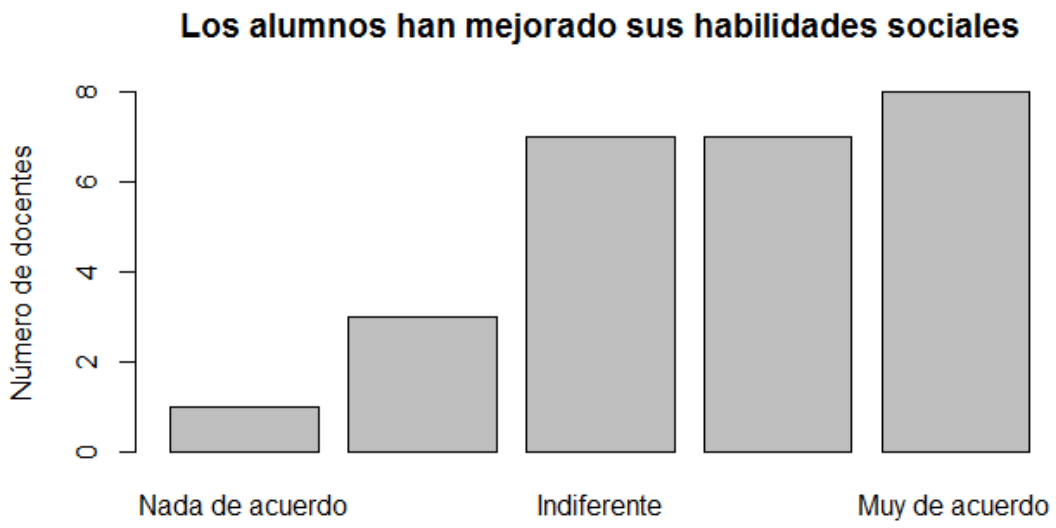


Gráfico 14. Percepción de la mejora de las habilidades sociales de los alumnos con los Talleres Excellent

A este respecto es destacable la percepción de los docentes de los Talleres Excellent como un espacio en el que los alumnos han mejorado sus habilidades sociales. Un 62% de los encuestados afirma que se ha producido una mejora de los alumnos en este aspecto. La perspectiva social es fundamental en los talleres, al tratarse de alumnos con dificultades de aprendizaje que suelen llevar asociadas distintos obstáculos en el aspecto social (desconfianza, problemas de autoestima, agresividad…), por lo que estos deben suponer también, como apuntan los docentes entrevistados, un complemento para el enriquecimiento de los alumnos, especialmente para el crecimiento personal. Al igual que sucede en muchas de las respuestas proporcionadas por los docentes, un porcentaje considerable (27%) no se ve capaz de determinar si las mejoras en las habilidades sociales han sido consecuencia parcial de los talleres o si estos no tienen relación.

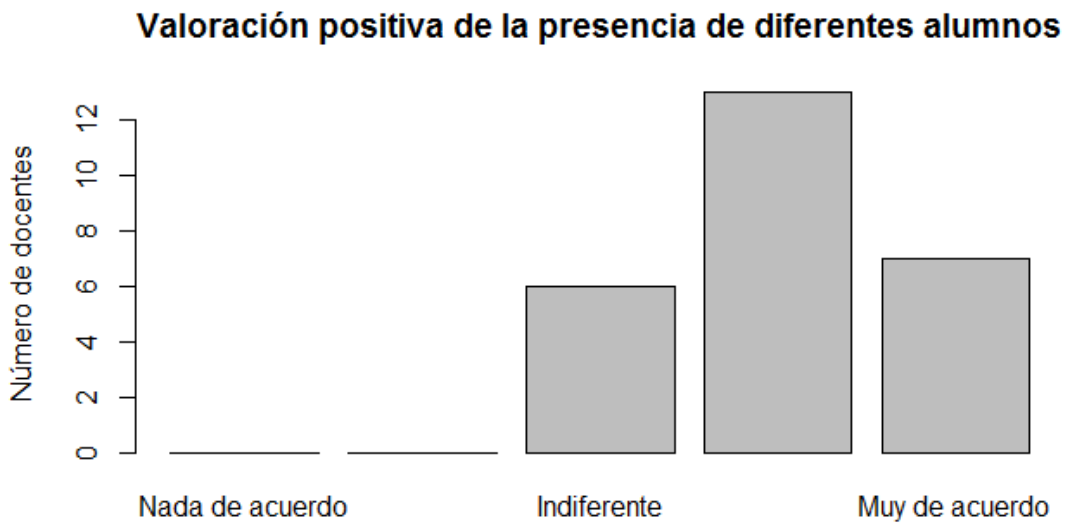


Gráfico 15. Valoración de la presencia de alumnos de diversas edades y capacidades en los Talleres Excellent

Una de las características que definen los talleres es la presencia de alumnos de distintas edades y niveles de habilidad en el mismo entorno. Por ello, es interesante analizar la opinión de los docentes del impacto positivo o negativo de la presencia de esta diversidad para los alumnos del taller. Como puede verse en el gráfico 15, se aprecia que los profesores consideran, en su gran mayoría (77%) que la existencia de un espacio común de convivencia es muy positivo para el desarrollo social de los alumnos de cada taller. El 23% restante se mantiene neutro ante esta afirmación, y no existe ninguno que muestre su desacuerdo.

6.6.3 Motivos de elección de los Talleres Excellent

Los motivos por los que los docentes creen que los alumnos escogen los talleres son:

- Preferencias personales: 37%
- Consejo del profesor: 14%
- Por considerarlo fácil: 17%
- Por indicación de sus padres: 27%
- Por estar con sus amigos: 4%
- Otros: 1%

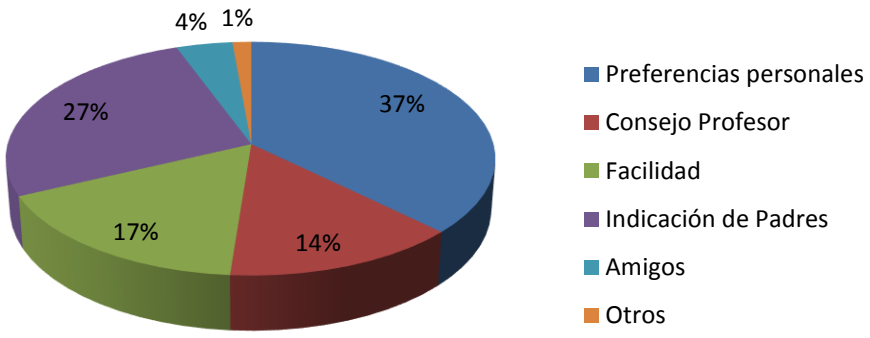


Gráfico 16. Motivos por los que los alumnos eligen los Talleres Excellent, desde la perspectiva del docente

Los docentes muestras una estadística equilibrada donde consideran de gran importancia las preferencias personales de cada alumno y la indicación de sus padres como motivos para que estos elijan un Taller Excellent. La facilidad del taller también se percibe como un factor relevante a la hora de elegir uno de ellos, con un 17%, seguido de cerca por los consejos procedentes por parte de profesores, con un 14%. La elección de los talleres por influencia de los amigos queda así en un lugar marginal, con apenas el 4% de la consideración de los docentes.

Esta percepción de los motivos de elección por los docentes contrasta cuando realizamos la misma pregunta a los alumnos: mientras los profesores opinan que la influencia de los consejos del centro y de los padres tienen un peso del 41% a la hora de que los alumnos tomen la decisión, en realidad para los estudiantes estas voces suman únicamente un 12%. En conclusión, los docentes tienen una percepción distinta de la importancia de las figuras de autoridad (entendiendo por estas el colegio y los padres), a las que consideran más relevantes en la toma de decisiones de lo que realmente son para los alumnos.

Si lo comparamos con las respuestas aportadas por los alumnos, apreciamos que estos eligen los talleres de acuerdo a sus preferencias personales, bien sean por seleccionar el que más les gusta (46%) o el que mejor se adapta a sus habilidades (28%). Estos dos aspectos, relacionados con lo que en la encuesta a docentes se ha denominado "preferencias personales", representan un 74% de prevalencia con respecto al 37% estimado por los docentes (que se ampliaría a un 54% si tenemos en cuenta la facilidad

del taller como factor de preferencia personal). Estas preferencias personales, que no siempre encajan con los talentos detectados del alumno, son organizadas después por los coordinadores de cada ciclo educativo, de forma que no haya talleres sobresaturados y otros demasiado vacíos.

También vemos una clara discrepancia con respecto al rol que los amigos cumplen a la hora de determinar la selección de taller. Mientras para los profesores únicamente el 4% de la elección se basa en este parámetro, los alumnos lo elevan al 14%.

6.6.4 Sobre la organización de los Talleres Excellent

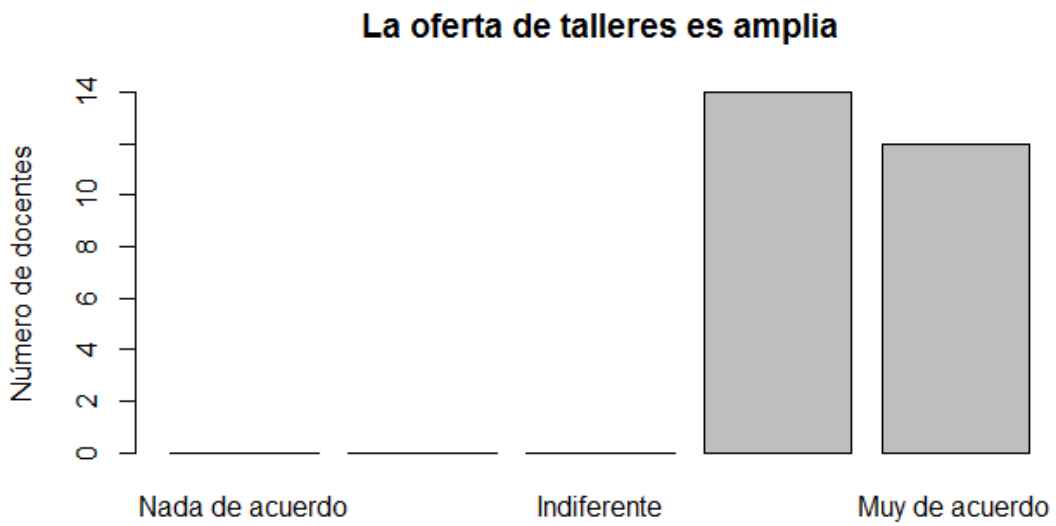


Gráfico 17. Percepción de los docentes sobre la variedad de Talleres Excellent ofrecida

Como se puede apreciar en el gráfico 17 todos los docentes que han respondido a la encuesta se muestran de acuerdo en que la oferta de talleres es amplia. Esto permite que los alumnos puedan escoger entre un variado número de opciones que cubren los talentos individuales de cada uno de ellos.

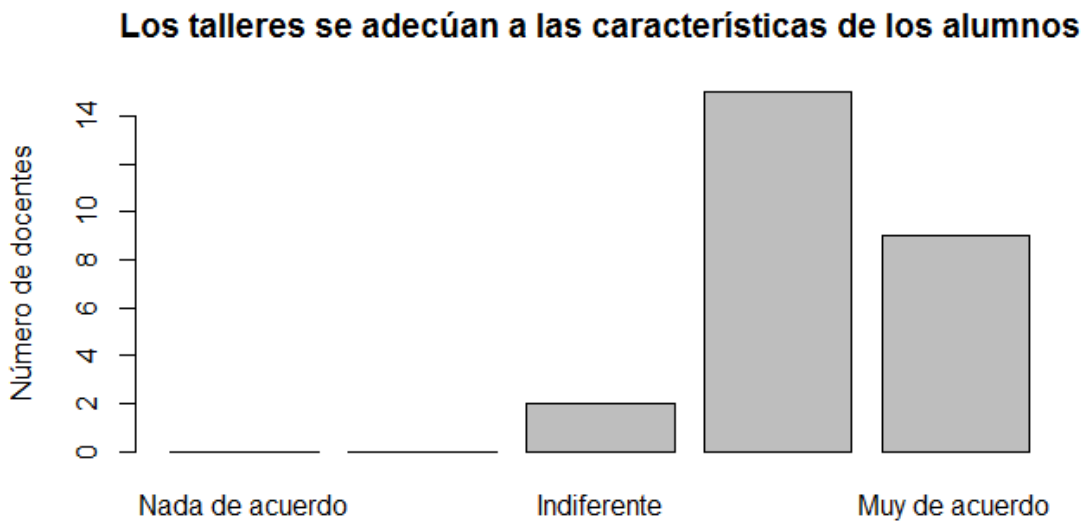


Gráfico 18. Adecuación de los Talleres Excellent a las características de los alumnos

La totalidad de los docentes consideran que los talleres se adecúan a las características individuales de los alumnos. Este dato, aunque parezca obvio, es relevante puesto que los docentes de este centro tienen un profundo conocimiento de las características personales y académicas de los alumnos, lo que les permitiría detectar si existiese algún alumno que no encajase en los talleres.

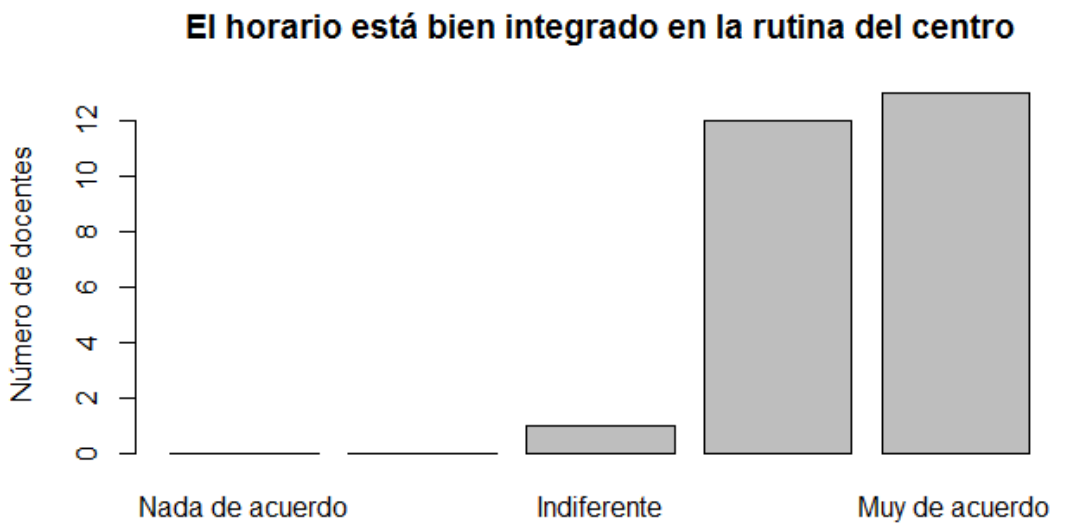


Gráfico 19. Integración del horario de los Talleres Excellent en la rutina del centro

El total de los docentes está de acuerdo en que el horario de los talleres está bien integrado en la rutina del centro. A este respecto solo es necesario recordar que los talleres ocupan las dos últimas sesiones de las tardes del viernes, donde el horario de los alumnos queda libre para hacer las agrupaciones necesarias.

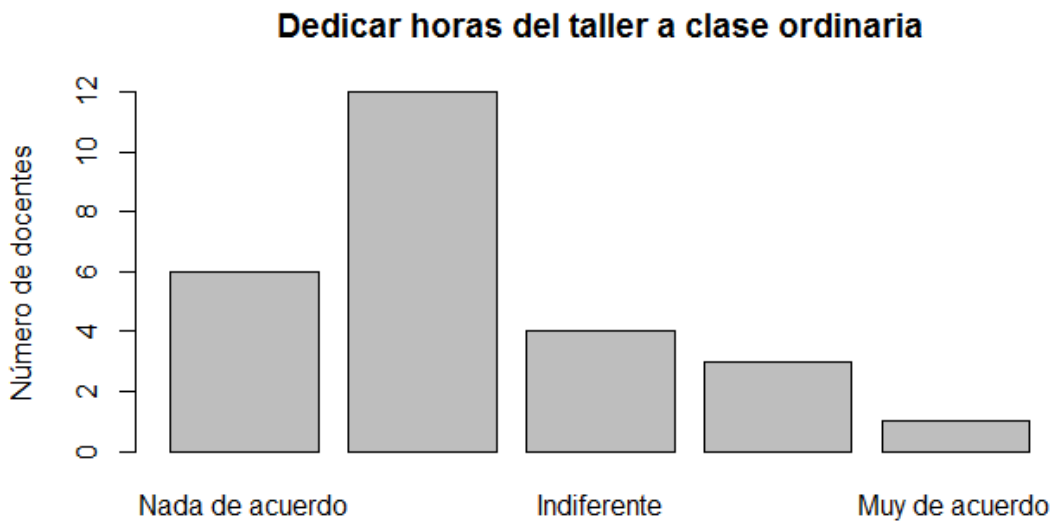


Gráfico 20. Preferencia de dedicar las horas de Taller Excellent a clase ordinaria

El 69% de los docentes considera que no es necesario reducir las horas de taller para su uso como horas lectivas dedicadas al contenido curricular. Esto manifiesta una implicación elevada de los docentes con el proyecto educativo del centro, que defiende el aprendizaje basado en fortalezas y desde una óptica de las inteligencias múltiples. El 15% se muestra indiferente a la opción de aumentar o reducir las horas de taller mientras que otro 16% preferiría disminuir el tiempo dedicado a estos. No se aprecia una diferencia significativa antes la preferencia de dedicar menos horas de taller a clase ordinaria entre los profesores que imparten o no Talleres Excellent.

De igual manera, los docentes consideran mayoritariamente que las horas dedicadas a impartir los Talleres Excellent son suficientes.

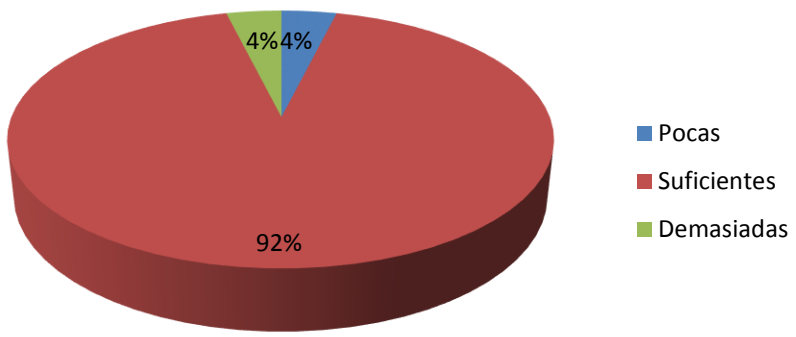


Gráfico 21. Opinión sobre el número de horas dedicadas a los Talleres Excellent

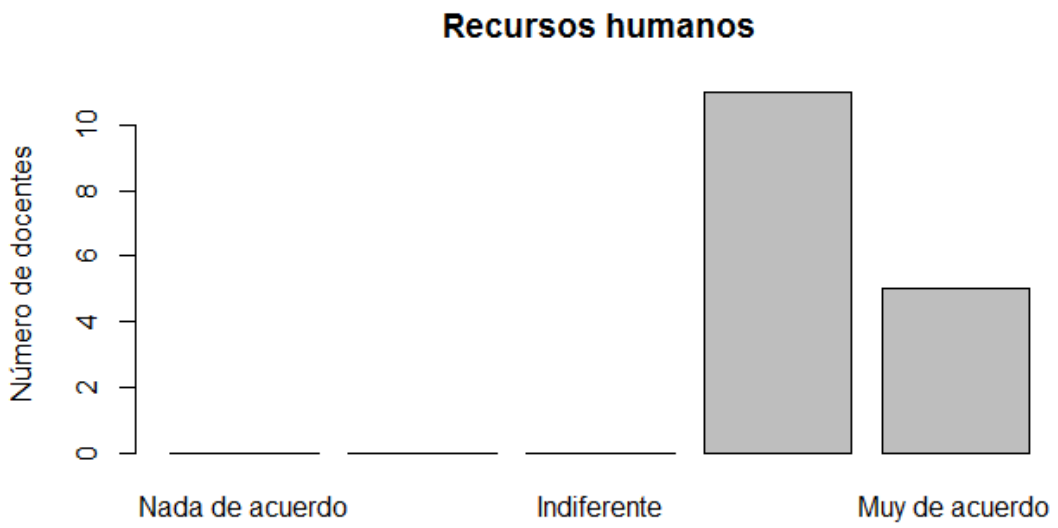


Gráfico 22. El Centro dispone de los recursos humanos necesarios para los Talleres Excellent

Todos los profesores están de acuerdo en que cuentan con el suficiente personal para realizar los Talleres Excellent con éxito.

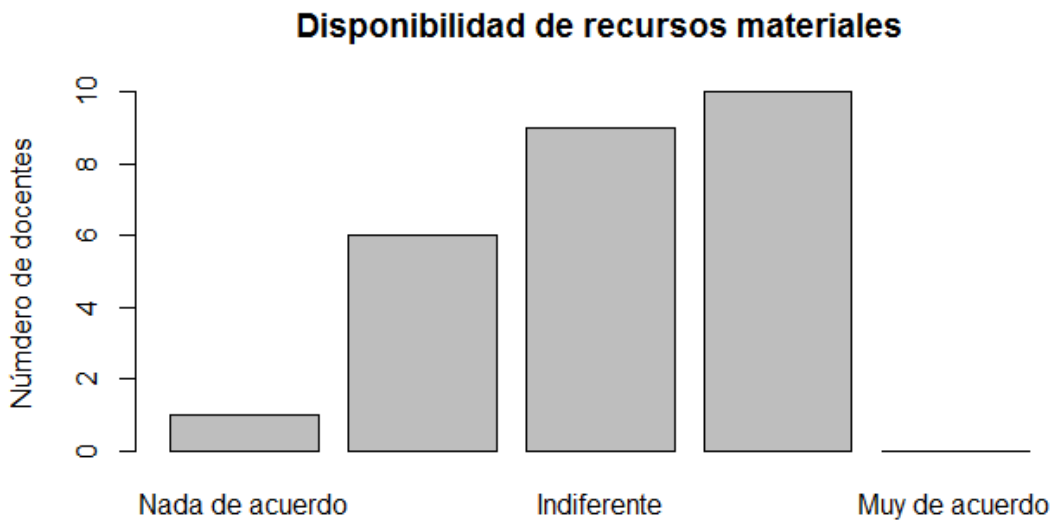


Gráfico 23. El Centro dispone de los recursos materiales necesarios para los Talleres Excellent

La opinión general de los docentes con respecto a la idoneidad de los recursos materiales disponibles difiere, en gran medida determinado por las características propias de cada taller. De esta manera, los talleres que no necesitan de ninguna dotación material específica se muestran conformes con sus recursos. No obstante, se percibe que, especialmente en los entornos mediados por la tecnología, los docentes apreciarían una

mejora de los sistemas, así como aquellos profesores que necesitarían de mayor espacio en las aulas para desarrollar sus talleres.

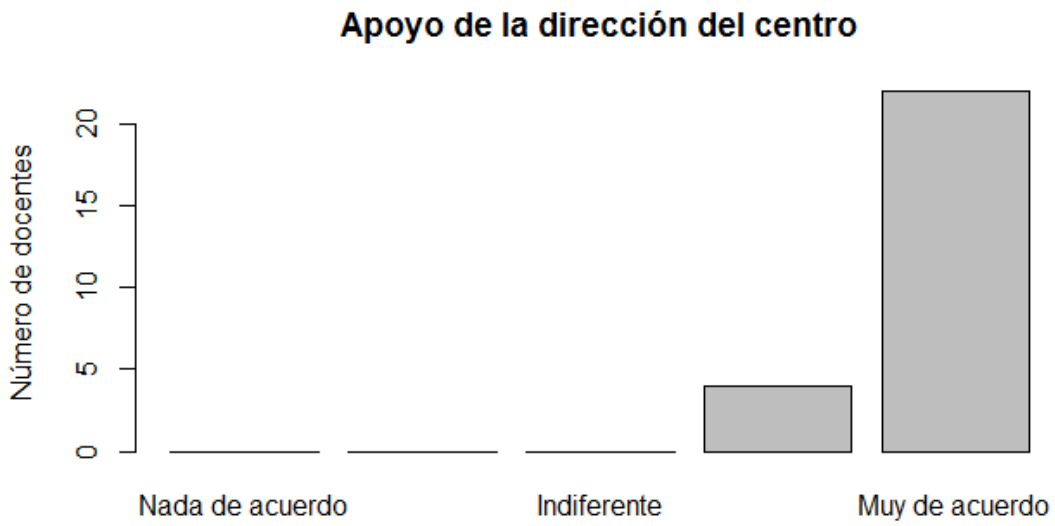


Gráfico 24. Los docentes que imparten Talleres Excellent se sienten apoyados por la dirección del centro

Los Talleres Excellent son una propuesta pedagógica innovadora que surgió de la mano de la directora técnica del colegio con el apoyo de todo el equipo directivo. Se aprecia, por tanto, una coherencia entre la planificación pedagógica del centro y el apoyo dado a estas iniciativas. Esto se manifiesta en el acuerdo, prácticamente unánime, de los docentes al considerar que tienen el apoyo incondicional de la dirección del colegio a la hora de desarrollar sus talleres.

En general, los docentes valoran muy positivamente la organización de los talleres, destacando la labor del centro por apoyar y promover dicha actividad, así como la variedad de talleres, los horarios en los que se realiza, la adecuación del alumnado y los recursos disponibles (tanto humanos como materiales). Un porcentaje importante de los docentes expresan su conformidad con emplear ese tiempo en los talleres en vez de reforzar contenidos curriculares.

De igual manera, las entrevistas revelan una gran satisfacción personal de los docentes por impartir Talleres Excellent. Merece la pena recoger las afirmaciones de la profesora del taller de coro, que afirma emocionarse cuando ve que "*un niño que igual en otro sitio no sobresale, pues sin embargo entona, de manera innata, entona mejor, y (de repente) ese niño es importante en coro*".

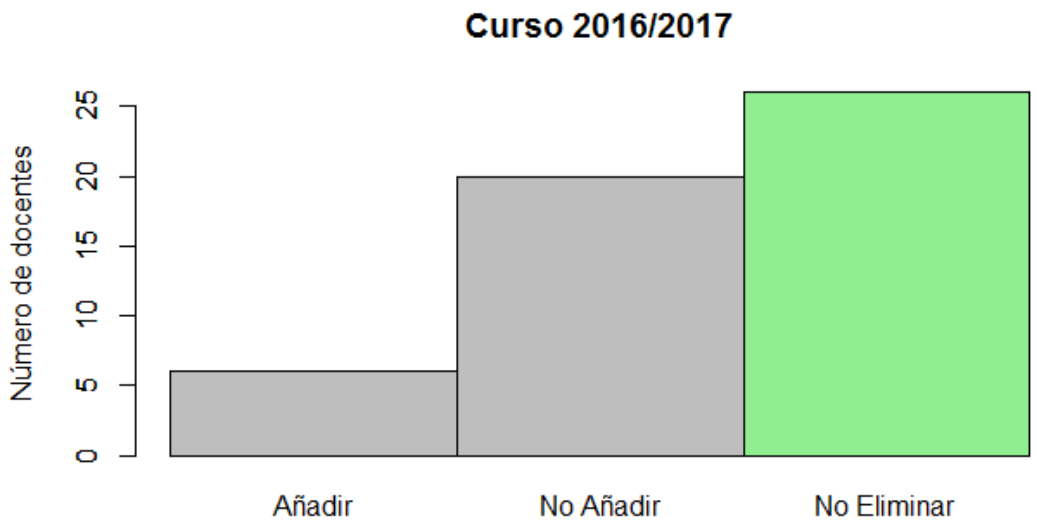


Gráfico 25. Necesidad de introducir o eliminar nuevos Talleres Excellent en el curso 2016/2017

La planificación y oferta de los Talleres Excellent cambia año a año, según los docentes disponibles y las propuestas que estos realicen. Por este motivo, la encuesta incluye una proyección al curso siguiente, con la intención de valorar si los docentes cambiarían alguno de los talleres disponibles o les gustaría introducir alguna novedad. Al ser preguntados sobre la necesidad de eliminar algún Taller Excellent responden por unanimidad no querer que ninguno desaparezca.

Ante la posibilidad de proponer talleres nuevos, el 76% no lo considera preciso, mientras el 24% restante se decanta por introducir alguna novedad. Las propuestas recogidas son las siguientes: producción musical, técnicas audiovisuales, running, cocina, juegos de conversación en inglés, oratoria, salud, bricolaje o jardinería.

Es destacable que, aunque estas hayan sido las propuestas realizadas, con el cambio de año escolar se han eliminado e introducido nuevos talleres que, aunque han sido propuestos por los mismos docentes que han rellenado las encuestas, no han aparecido en los resultados de estas (baile, fotografía, radio…), lo que puede deberse a una respuesta de la necesidad del colegio o a una reflexión posterior.

6.6.5 Sobre el funcionamiento interno de los Talleres Excellent

En esta parte de la encuesta únicamente se requiere la participación de los docentes que han impartido talleres. Por tanto, la muestra se reduce a 16 docentes. No obstante, es más representativa del total de docentes que se encargan de talleres, al corresponder, aproximadamente, a un 80%.

6.6.5. 1 La planificación de los Talleres Excellent

A continuación se analizarán las actitudes y opciones de los docentes con respecto a diversos aspectos de la planificación de su Taller Excellent.

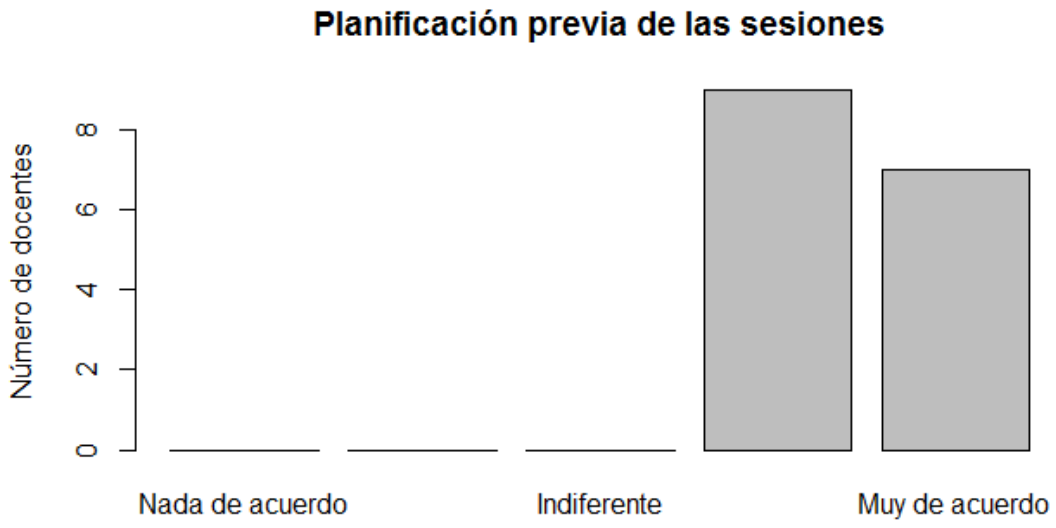


Gráfico 26. Planificación previa de los Talleres Excellent

Todos los docentes afirman planificar las sesiones de los talleres con antelación. Lo que no se puede determinar en la presente encuesta es si esta planificación se realiza de forma previa al inicio del curso escolar o de manera anterior a la sesión correspondiente. Es decir, si los objetivos del taller están decididos desde su concepción o si estos varían con las necesidades encontradas. Las entrevistas a docentes, no obstante, arrojan luz sobre esta cuestión, pues afirman haber empezado con una idea de taller que ha tenido que ser modificada en función de las capacidades de los alumnos, que eran sobreestimadas en cierta medida antes de empezar el curso, sobre todo por aquellos

docentes sin experiencia previa en este tipo de talleres. Por esto, los docentes que ya han impartido Talleres Excellent durante varios años afirman tener una cierta ventaja a la hora de poder adaptar los contenidos antes de saber qué tipo de alumnos van a tener.

Uno de los elementos que puede afectar la planificación previa es la compaginación en el mismo espacio de alumnos nuevos y alumnos que repiten de años anteriores. En estos casos, tienen el desafío doble de motivar a los nuevos alumnos sin perder el interés de los más experimentados. Las estrategias de los docentes entrevistados a este respecto son variadas: ampliar el contenido de la actividad, aumentar o disminuir dificultades, etc. Sin embargo, una cosa en la que están todos de acuerdo es que en este centro educativo no se puede improvisar, por lo que los pasos han de estar planificados con antelación. Como indica un docente, "hay que ir a sota, caballo y rey", pero tienen la seguridad de que, "si algo surge, sabemos responder".

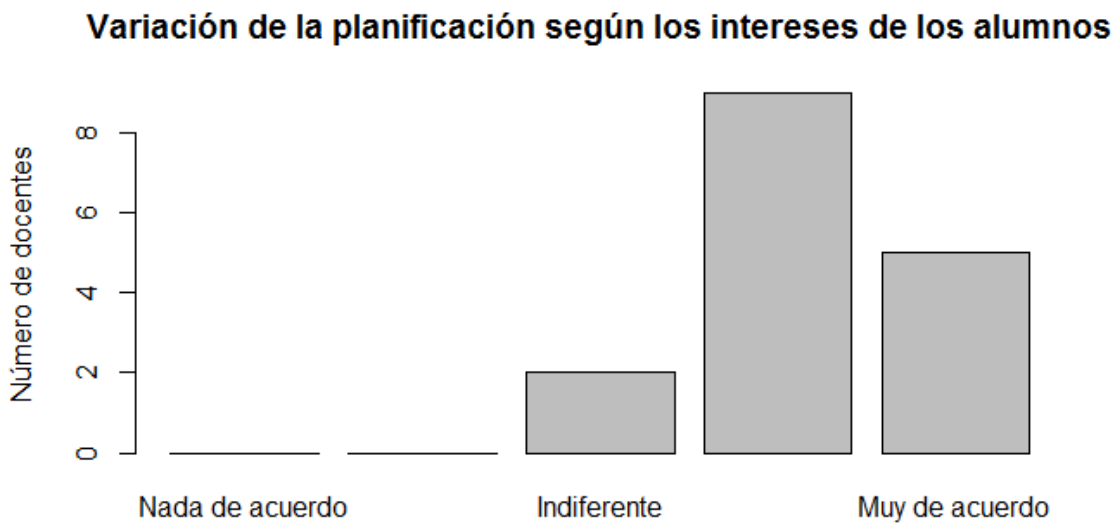


Gráfico 27. Variación de la planificación según los intereses mostrados por los alumnos

Profundizando sobre este aspecto de la planificación, se pregunta sobre la variación según los intereses del alumno. En este punto no se pretende indagar en los cambios propuestos por necesidad pedagógica o de capacidad de los estudiantes, al no ser previsible esta respuesta hasta el análisis posterior de los resultados y no considerarse la convivencia de diferentes niveles de habilidad como un factor determinante para cambiar la planificación (de hecho, la existencia de estos niveles define también un espacio de afinidad enriquecedor). Sí se ha tenido en cuenta la evolución del taller según los intereses mostrados por los participantes durante este. A este respecto, el 88% de los docentes afirma haber cambiado la planificación inicial de acuerdo a las preferencias

manifestadas por los estudiantes. Ningún profesor afirmó no mostrarse dispuesto a cambiar su planificación según los intereses mostrados.

Este planteamiento de los talleres según los alumnos muestren intereses queda bien reflejado en la frase de un docente: "el taller se enfoca dependiendo de los alumnos que tengas, no de lo que a mí me gustaría".

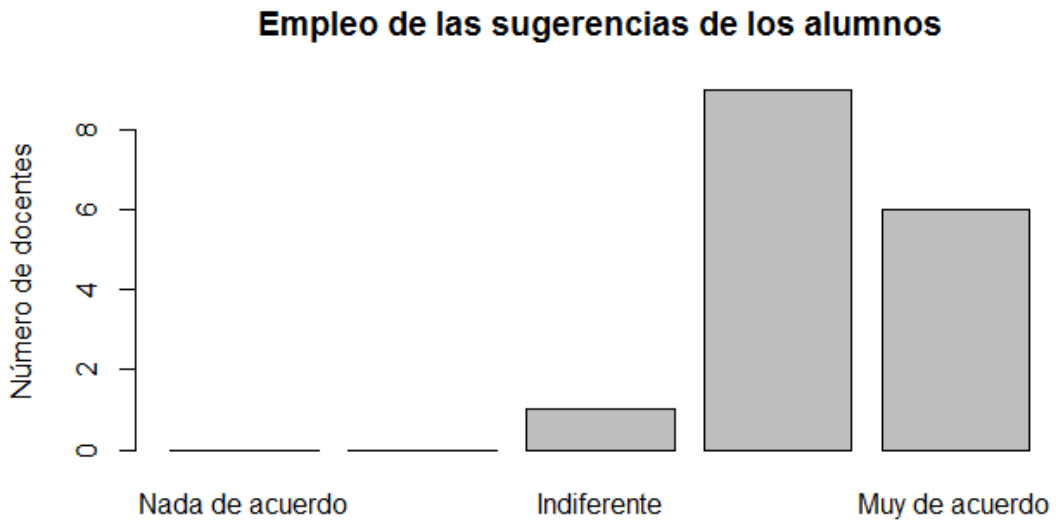


Gráfico 28. Empleo de las sugerencias de los alumnos para desarrollar nuevas sesiones

Como puede apreciarse se confirma la información del gráfico 28 en las respuestas de los docentes ante la pregunta del empleo de las sugerencias de los alumnos para crear nuevas sesiones. Los resultados reflejan exactamente la misma tendencia en los dos gráficos, lo que indica que los intereses detectados a menudo se manifiestan como sugerencias de los alumnos.

En general, cuando un alumno realiza una sugerencia se intenta evaluar la aplicación de esta en el taller. En algunos casos, indican las entrevistas a los docentes, las propuestas eran demasiado realistas, y en ocasiones se sobreestimaba la capacidad de los alumnos. Lo que se busca al seguir las propuestas de los alumnos es un lugar de encuentro, un punto común, la afinidad entre miembros del mismo grupo. Cuando la propuesta no puede llevarse a cabo lo importante es, de acuerdo con los docentes, explicar por qué no puede ser, que los alumnos entiendan que no es una decisión arbitraria.

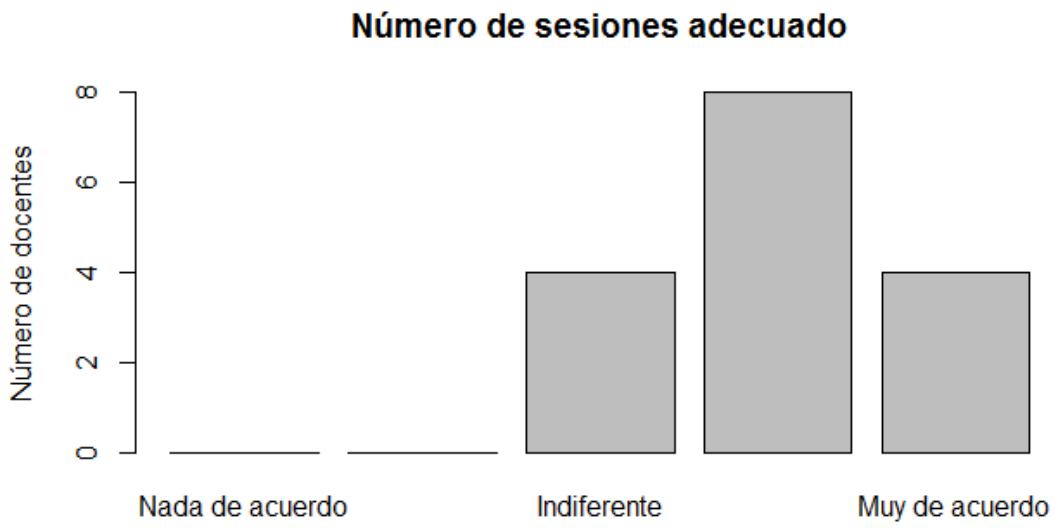


Gráfico 29. Adecuación del número de sesiones de Talleres Excellent para conseguir los objetivos

Para cumplir con los objetivos planificados (tanto originales, como consecuencia de las necesidades de los alumnos o por la manifestación de sus intereses), es necesario dotar a los Talleres Excellent de un número de sesiones adecuado que permita la consecución de estos. A este respecto, el 75% de los docentes afirma que el número de horas semanales de los talleres es adecuado o muy adecuado, mientras el 25% restante permanece pasivo ante esta afirmación. Ninguno de ellos opina que el número de sesiones es reducido para completar la planificación.

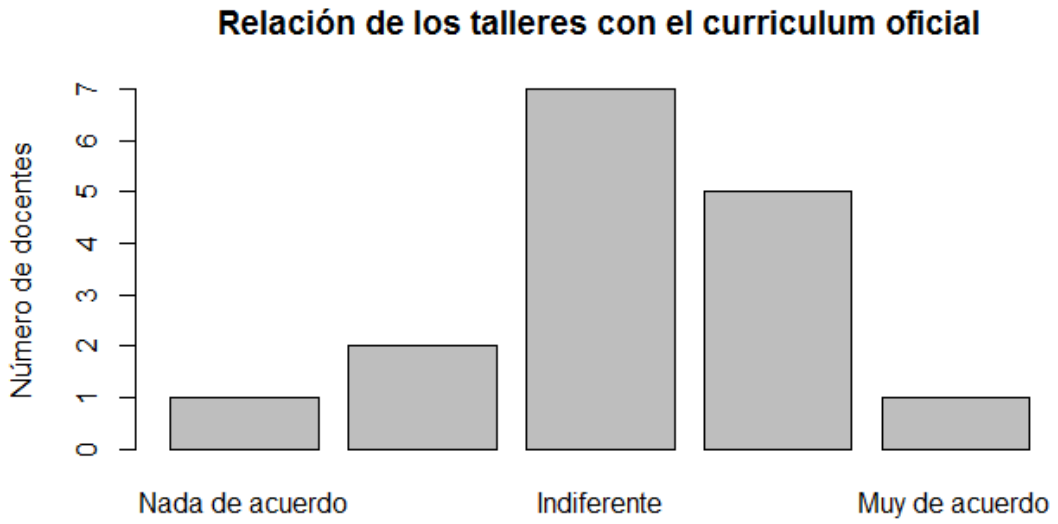


Gráfico 30. El docente busca que los Talleres Excellent guarden relación con el currículum oficial

Un 38% de los docentes que imparte taller opina que las actividades realizadas en estos tienen alguna relación con el currículum oficial. Si relacionamos esta pregunta con la opinión de los docentes sobre si les supone una ayuda para afianzar el contenido del currículum oficial, observamos que un porcentaje similar, el 42%, afirma que sí. El 44% de los profesores no considera el contenido del currículum como un elemento relevante a la hora de diseñar las sesiones del taller, mientras que el 20% restante no está de acuerdo con que los talentos desarrollados en su taller puedan aplicarse al currículum, oficial. Esto puede deberse, como se ha mencionado anteriormente, a la variada oferta de talleres y la dispersión temática que presentan.

6.6.5.2 Sobre la atención a la diversidad en los Talleres Excellent

El Colegio Areteia, como centro especializado en alumnos con dificultades de aprendizaje, tiene herramientas que emplean a diario para atender la diversidad con garantías. En la encuesta también se trata de percibir la acción y la presencia de estas técnicas de atención a la diversidad en un entorno medio (no es educación formal ni informal) como son los talleres.

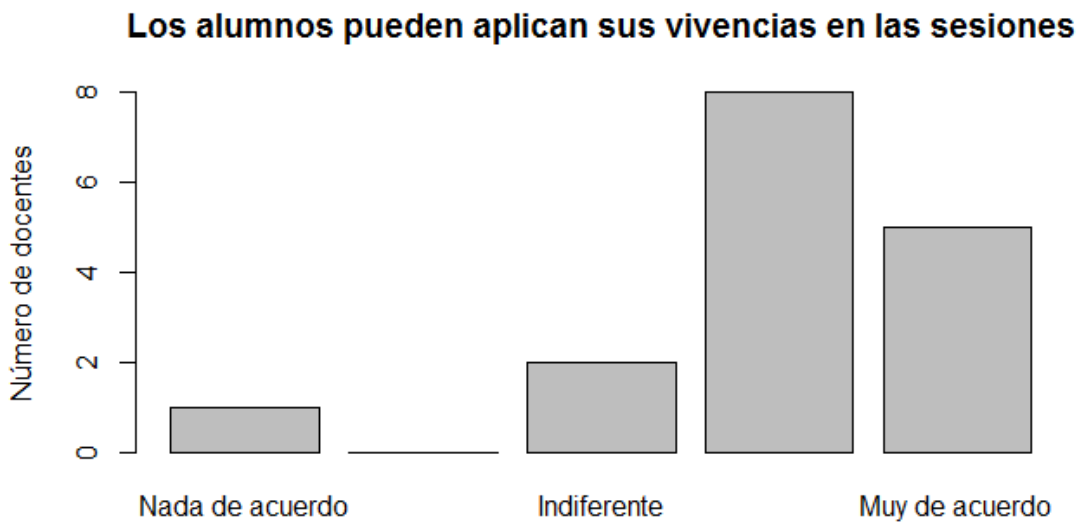


Gráfico 31. El docente busca que los alumnos puedan emplear sus vivencias en las sesiones de los Talleres Excellent

Una de los principios básicos del aprendizaje nos dice que los alumnos comprenden mejor cuando pueden realizar inferencias y proyecciones de sus vivencias y experiencias en las actividades realizadas en el aula. En este sentido, los docentes de Areteia también aplican esta máxima en los talleres, puesto que el 81% procura que puedan aplicar sus vivencias dentro del entorno del taller. Únicamente un profesor se sale de esta tónica e indica no estar de acuerdo con la afirmación "Busco que los alumnos puedan aplicar sus vivencias y experiencias en las sesiones".

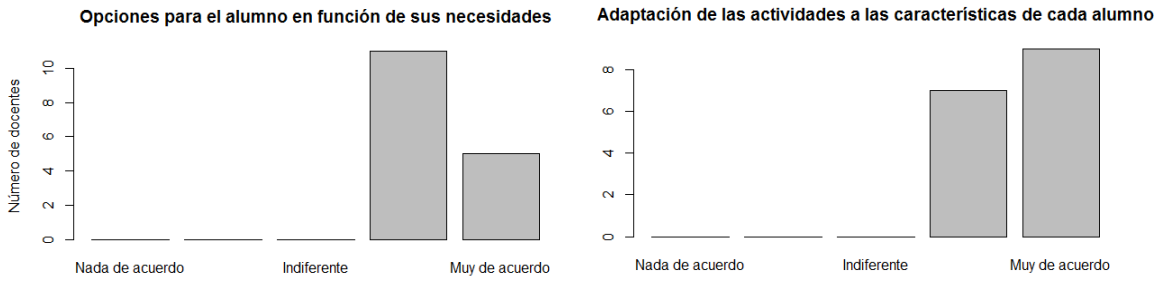


Gráfico 32. Opciones y adaptación de las actividades a las características de cada alumno

Otro de los métodos de atención a la diversidad es el ajuste de las actividades a la forma de aprender de cada alumno, atendiendo a su edad, nivel madurativo, fortalezas o dificultades. Por ello, es importante determinar si en los Talleres Excellent, como espacios de convivencia de alumnos con necesidades más variadas de lo que se puedan encontrar en un aula (no estamos solo ante alumnos con distinta capacidad y contexto, sino además se introduce una dimensión de edad y de nuevos compañeros), estas actividades también se adaptan a las características de cada alumno. Todos los profesores que imparten talleres afirman realizar este ajuste según las demandas y necesidades percibidas en cada estudiante.

Este ajuste de las actividades a las necesidades y características de los alumnos se realiza principalmente de tres maneras, dependiendo del taller:

- Realización de actividades diferentes sobre la misma temática
- Realización de la misma actividad con distinto grado de dificultad
- Realización de la misma actividad empleando diferentes técnicas.

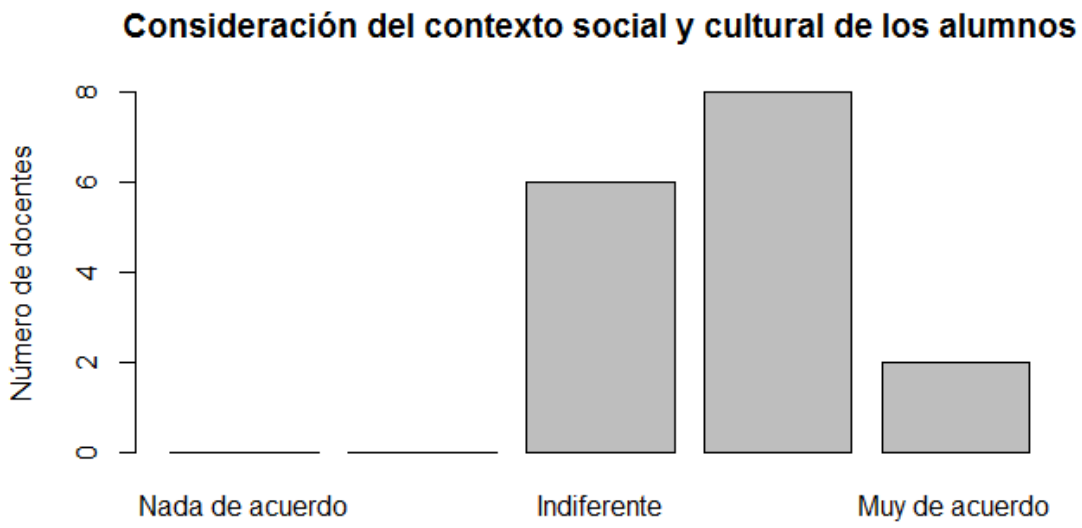


Gráfico 33. El docente tiene en cuenta el contexto social y cultural de los alumnos para crear las sesiones

Ante la consideración del contexto social y cultural de los alumnos, un 63% de los docentes preguntados afirma tenerlo en cuenta a la hora de planificar las sesiones del taller. El 27% restante no se ha planteado esta cuestión, lo que también nos indica que no se realiza ninguna actividad que pueda entrar en conflicto con el conjunto de creencias y valores de los alumnos, y ninguno de ellos afirma no tenerlo en cuenta.

6.6.5.3 Sobre los recursos con los que se cuenta en el Taller Excellent

Para desarrollar con éxito el taller, no es suficiente con la buena voluntad de docentes y alumnos. Es necesario contar con el espacio físico y los recursos materiales apropiados para poder alcanzar los objetivos de cada sesión. En algunos talleres estos recursos serán tan básicos como un espacio en el que reunirse, sin embargo otros necesitarán de una infraestructura mínima, ya sea de material escolar, artístico, mobiliario o tecnología. Aunque esta pregunta se ha planteado anteriormente a toda la comunidad docente, es interesante ampliar la información con aquellos que viven en primera persona la realidad de cada taller.

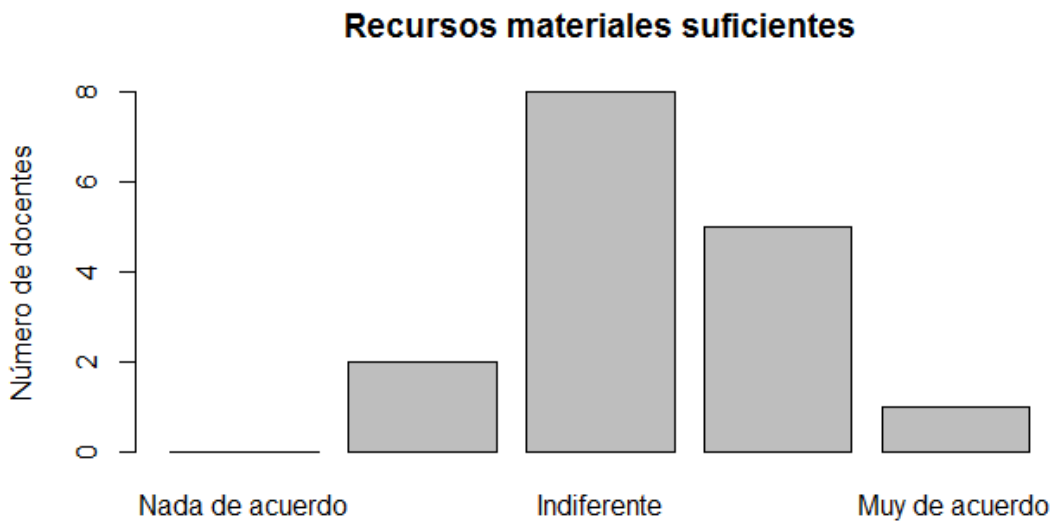


Gráfico 34. El docente cuenta con los recursos materiales suficientes para desarrollar las sesiones de su Taller Excellent

El 38% de los docentes que imparten talleres opina que cuenta con los recursos materiales suficientes para llevar a cabo sus sesiones, porcentaje que coincide con lo manifestado en la pregunta realizada a toda la comunidad docente. El 50% de los profesores no aprecia una especial dificultad a la hora de desempeñar su función en los talleres debido a la escasez de recursos materiales, mientras que el 18% restante afirma que podría contar con más medios para realizar su taller.

Es destacable que, a diferencia de lo que ocurre cuando lanzamos esta pregunta a nivel de centro (el centro cuenta con recursos suficientes) son los talleres con perfil tecnológico los que indican carecer más de medios. Sin embargo, al enfocar esta cuestión a los docentes de los talleres, lo que manifiestan un mayor desacuerdo son los encargados de taller de cine y taller de ocio y tiempo libre, es decir, los recursos materiales que se necesitan no tienen por qué tener un componente tecnológico (si bien es posible que el taller de cine sí lo requiera).

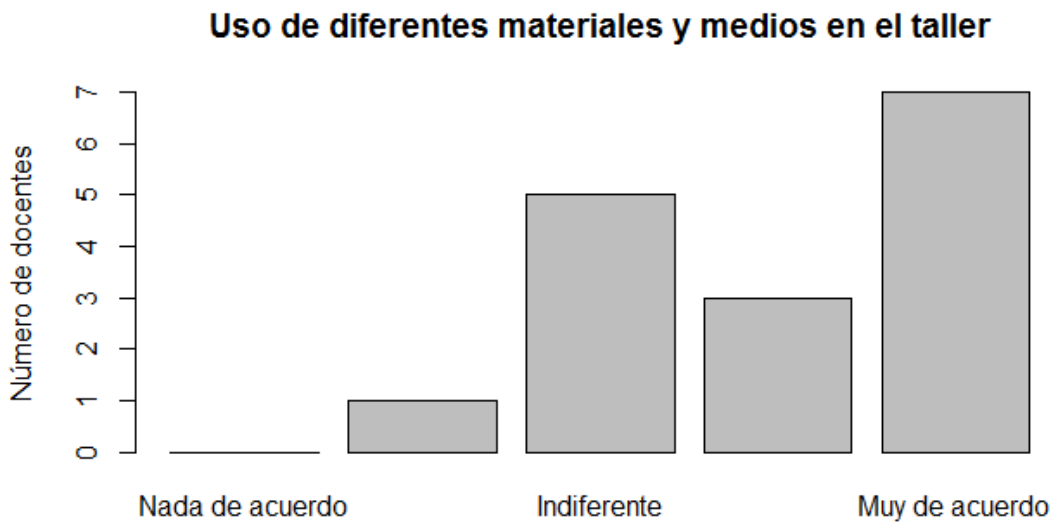


Gráfico 35. El docente emplea diferentes materiales y medios en su Taller Excellent

Al plantearles si usan diferentes materiales y medios para presentar los contenidos y actividades del taller, el 63% afirma hacerlo de manera activa. El 31% no indica haberse planteado esta cuestión, lo que lleva a resolver que los materiales que se usan en cada momento depende más de la actividad planteada que no de la intención de variar los instrumentos empleados en cada momento para dar así variedad de herramientas al alumno. En concreto, como puede apreciarse en el gráfico 36, el 75% de los docentes afirma emplear las tecnologías de la información y la comunicación de manera habitual en los talleres. La informática parece estar presente en la mayoría de los talleres independientemente de si tienen o no relación con esta, pues solo un 6% indica no emplearlas de manera habitual. Este resultado se muestra en consonancia con una realidad social y escolar, en un mundo que se encuentra cada vez más influenciado y mediado por estas tecnologías. En este aspecto, los talleres no permanecen impermeables

a esta tendencia.

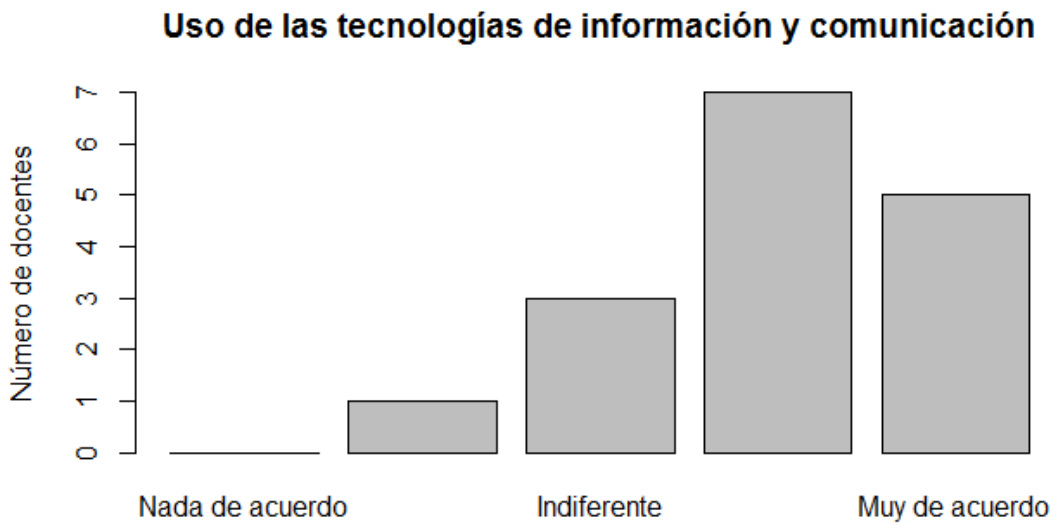


Gráfico 36Gráfico 36. El docente emplea las TIC en su Taller Excellent

En conclusión, los docentes muestran un alto grado de conformidad con las cuestiones planteadas sobre la organización y planificación de sus talleres. Manifiestan que planifican cada uno de los talleres para que se adapte a los alumnos, tanto a su contexto social, vivencias personal, capacidades… Buscan proponer diferentes opciones que se adapten a las necesidades de aprendizaje del alumno, así como mantener una planificación flexible aceptando sugerencias de los alumnos y adaptando aun más los talleres a los intereses de éstos.

6.6.6. Sobre el desarrollo de las sesiones en los Talleres Excellent

En el siguiente apartado se pretende descubrir los principales aspectos del desarrollo de cada sesión en los talleres. Para ello, se pide a los docentes que valoren diferentes prácticas que pueden darse dentro de cada uno de los talleres, tales como la secuenciación de actividades, las oportunidades que se ofrecen durante estas para generar aprendizajes o la relación de los alumnos con su creación en cada sesión.

6.6.6.1 Sobre los objetivos de las sesiones en el Taller Excellent y la forma de conseguirlos

Para que una sesión sea exitosa, es necesario que los docentes sean capaces de explicar a los alumnos cuál será la actividad a realizar, los contenidos de esta y los pasos que se deberán seguir, así como el resultado esperado de cada uno de ellos. Para reforzar el sentido del taller como un espacio donde el alumno es, casi por definición, bueno, es interesante determinar si son capaces de seguir la sesión sin dificultad.

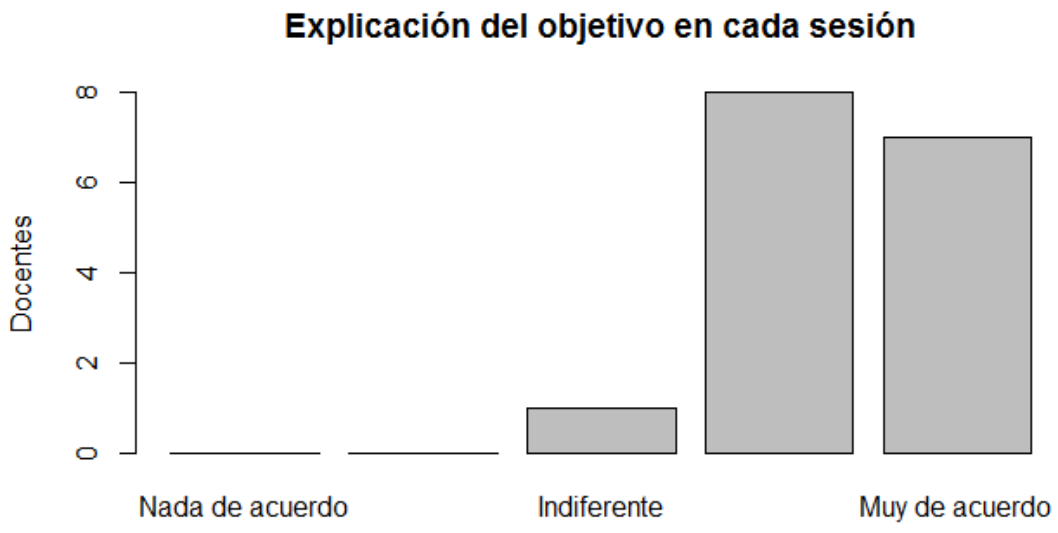


Gráfico 37. Los docentes explican el objetivo de cada sesión de Taller Excellent

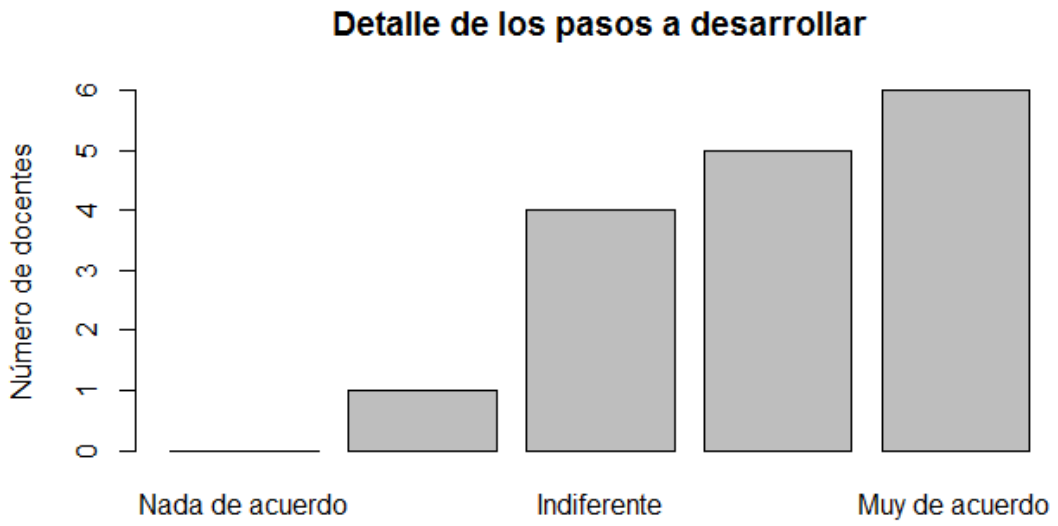


Gráfico 38. Los docentes detallan los pasos a seguir y el tiempo para completar cada actividad

El 94% de los docentes explica el objetivo de cada sesión al inicio de estas. Esto permite a los alumnos saber exactamente qué se espera de ellos y cómo se desarrollará cada actividad.

De igual manera, el 69% de los profesores afirma detallar los pasos a seguir para desarrollar cada actividad del taller. Un 25% se muestra neutro ante esta afirmación, mientras que el 6% restante no dedica demasiado tiempo a explicarlos. Esto puede deberse al componente más creativo de alguno de los talleres, que permite más libertad de acción a los alumnos y no hace necesaria la intervención directa del tutor. Otra razón puede ser la realización de actividades repetidas en algunos talleres (como por ejemplo, el de cine que sigue una dinámica fija), lo que hace que no sea necesario dar instrucciones una vez que los alumnos han interiorizado los procedimientos.

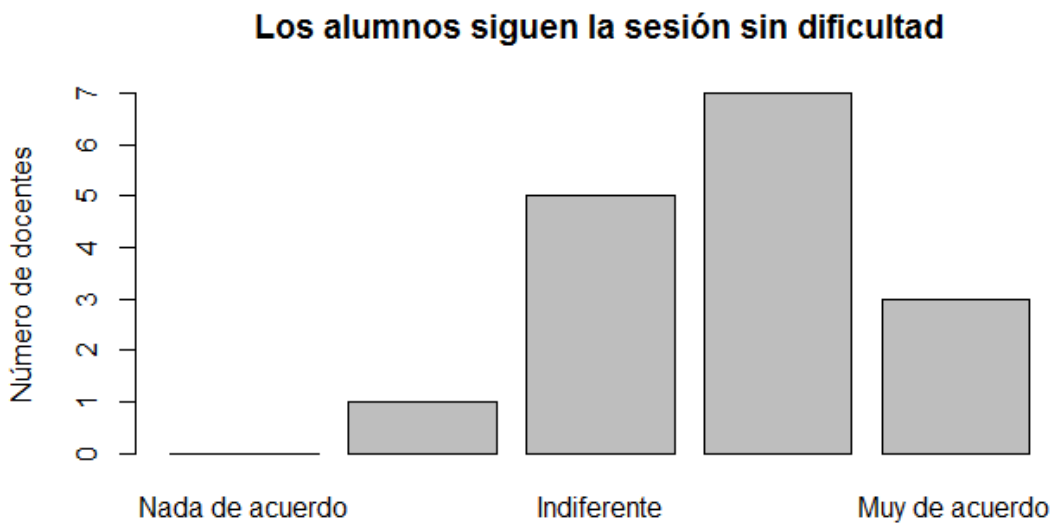


Gráfico 39. Los alumnos son capaces de seguir la sesión sin dificultad

Una de las premisas que siguen los talleres, al menos en su concepción, es que en ellos los alumnos pueden desarrollar su talento. Esto implica, en la teoría, que los alumnos eligen aquellos en los que son realmente buenos, con lo que no deberían tener dificultad en seguir las sesiones. Esta afirmación, sin embargo, puede resultar falaz, pues la complicación de cada actividad varía según la idea del profesor, el nivel del resto de la clase y el grado de desarrollo de sus talentos. Imaginemos, por ejemplo, a un alumno con talento para el dibujo que entra a un taller en el que sus compañeros han estado más tiempo. Aunque el alumno muestre capacidad artística, puede resultarle difícil seguir las actividades si se plantean con una dificultad sólo acorde a la de los participantes más

aventajados. Es tarea del profesor, como se ha dicho anteriormente, adaptar las sesiones de manera que incluyan a todos sus alumnos. A este respecto, el 63% indica que sus alumnos siguen el contenido y actividades de los talleres sin dificultad, mientras el 31% no se decanta hacia ninguna de las opciones. Sólo el docente encargado del taller de animación, ocio y tiempo libre afirma tener alumnos con dificultades para seguir las sesiones.

6.6.6.2 Sobre las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a lo largo de cada sesión

Si anteriormente preguntábamos sobre las estrategias generales seguidas a la hora de afrontar la diversidad en los talleres, es interesante profundizar para determinar cuáles de ellas aparecen a lo largo de las sesiones, según el criterio de los docentes que están presentes en cada aula.

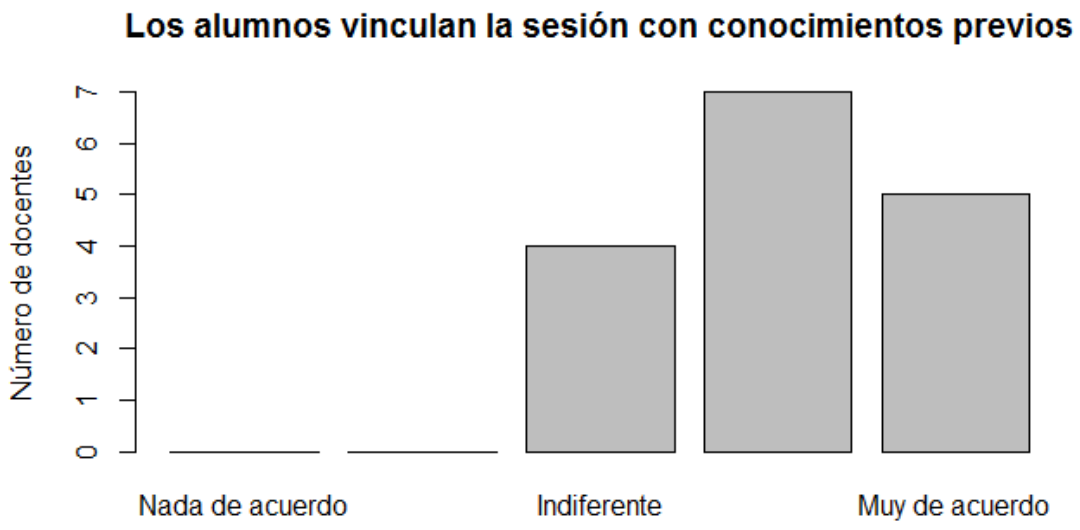


Gráfico 40. Los alumnos son capaces de vincular a la sesión experiencias y conocimientos previos

Si antes interrogábamos a los docentes sobre su consideración de las experiencias y vivencias de los alumnos para desarrollar las sesiones, ahora es el momento de verificar si estos estudiantes son capaces de realizar esta conexión. Es decir, si la intención de los profesores se ve materializada. A este respecto, un 75% de los docentes afirma que los participantes en el taller son capaces de realizar y aprovechar estas inferencias, tan importantes para generar nuevos aprendizajes consolidados. Es interesante recalcar como en esta pregunta ningún docente ha manifestado desacuerdo, sin embargo

anteriormente algún docente indicó no buscar estas relaciones a la hora de desarrollar la planificación de su taller. Esto parece indicar que, en cualquier contexto, los alumnos sí se nutren de sus vivencias previas, sea esta o no la intención del docente.

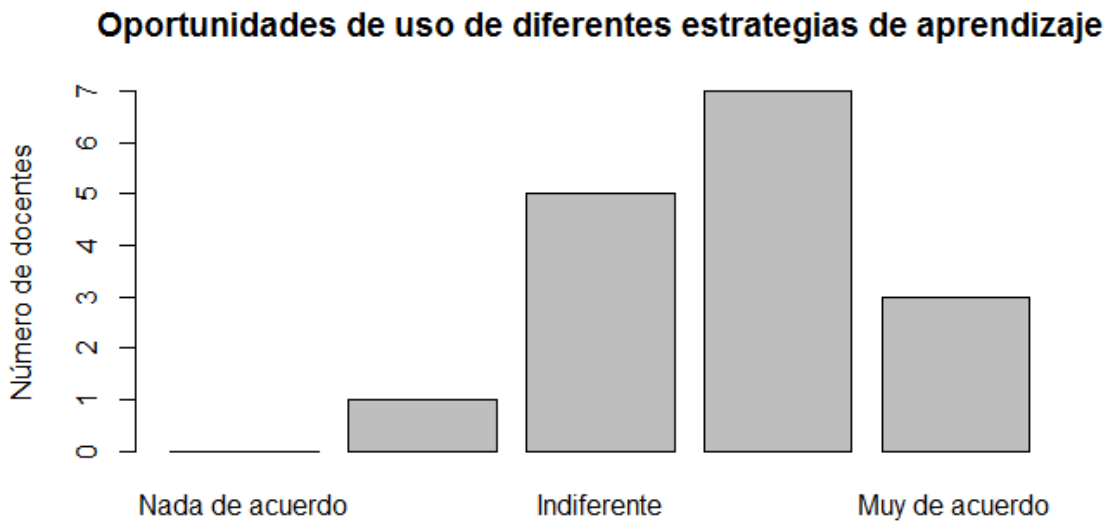


Gráfico 41. El docente da oportunidades para que los alumnos usen diferentes estrategias de aprendizaje

Debido a que cada alumno aprende de diferente manera, como se lleva defendiendo todo el presente proyecto, es importante determinar si los docentes que imparten talleres ofrecen oportunidades para desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje, es decir, si se pueden generar distintos caminos para llegar al mismo resultado. Un 75% de los docentes afirma facilitar a los alumnos herramientas individualizadas para conseguir sus objetivos de aprendizaje.

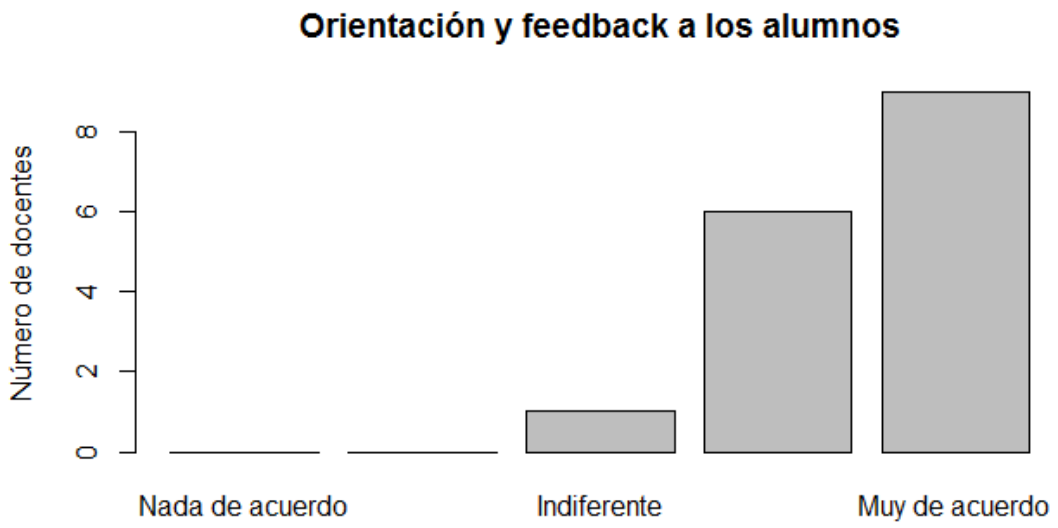


Gráfico 42. Los alumnos reciben orientación y feedback en el momento que lo necesitan

Otro aspecto importante a la hora de favorecer los aprendizajes en los alumnos es el proporcionar orientación y feedback relevante en el momento necesario, con el contenido justo para ayudarles a continuar o corregir los procedimientos o conductas detectadas. Un 94% de los docentes afirma hacer esto en los talleres, lo que a su vez implica una importante prevalencia de la atención individualizada a los estudiantes, que permite al profesor prestar atención a cada uno de ellos. A este respecto se debe puntualizar que, una necesidad constante de apoyo del docente puede evitar que este pueda asumir un rol de participante en el taller, lo que podría dar lugar a la repetición de la estructura del aula en este y bloquear la posibilidad de aparición de un espacio de afinidad o comunidad de aprendizaje horizontal.

6.6.6.3 Sobre la autoría y responsabilidad de las actividades del taller

Las actividades se hacen importantes para los alumnos cuando el docente consigue que se impliquen escolar y emocionalmente. Por ello, lograr que los estudiantes adquieran una sensación de autoría sobre sus creaciones es una manera de conseguir esta implicación, ya sea con una actividad grupal (en la que cada estudiante se sienta parcialmente responsable del resultado) o con una individual (en la que el mérito corresponda en totalidad a un alumno). Otra manera de adquirir este sentido de pertenencia y responsabilidad es el hacerles asumir la autoría de sus actividades.

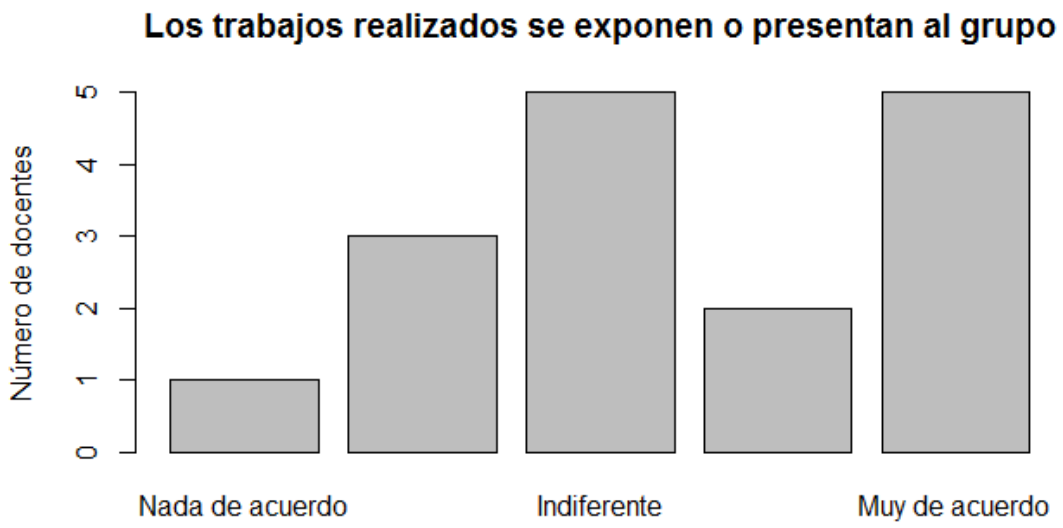


Gráfico 43. Las actividades desarrolladas por cada alumno se exponen o presentan en grupo

Al ser preguntados si los trabajos realizados se exponen al grupo (entendiendo por grupo cualquier conjunto de individuos, ya sean estos del propio taller o pertenecientes a la comunidad escolar), la respuesta obtenida es variada. El 31% de los encuestados afirma hacerlo siempre, mientras que otro 31% no muestra inclinación a exponerlo o no (dependerá de la naturaleza de cada actividad), un 6% no lo hace nunca.

Esto puede deberse, una vez más, a la variedad de talleres ofrecidos y las diferentes actividades propuestas en cada uno. Un taller de canto puede prestarse más a la exhibición de sus habilidades que, por ejemplo, uno de defensa personal.

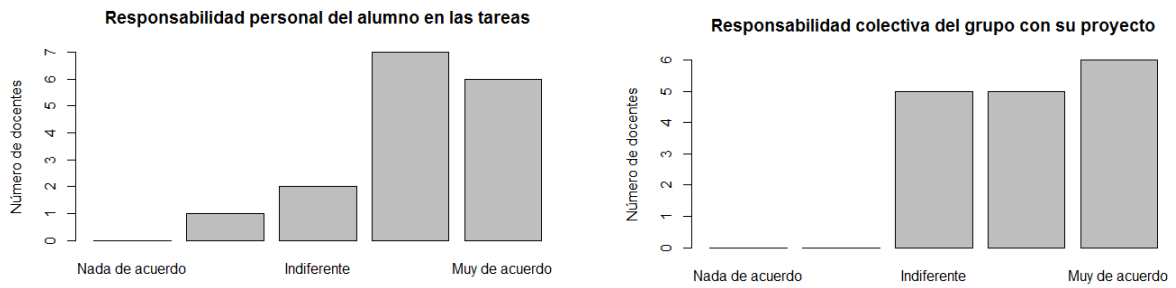


Gráfico 44. Promoción de la responsabilidad en las tareas de los Talleres Excellent

Como se puede apreciar, todos los docentes promueven la responsabilidad de los alumnos ante sus tareas, ya sea de manera individual como colectiva.

6.6.7 Sobre el aspecto social de las sesiones del Taller Excellent

Una dimensión vital en los Talleres Excellent es el componente social de estos, que pueden permitir la generación de nuevas amistades, comunidades de aprendizaje, espacios de afinidad… En última instancia, tanta importancia tienen las actividades realizadas como el entorno en que estas se han creado. Así, un alumno que demuestre pasión por un taller puede ver esta afianzada si encuentra un ambiente y comunidad social propicia, o puede terminar rechazándola si no se siente acogido o amparado por la comunidad, o bien si esta dista mucho de las características personales del participante.

En este apartado de la encuesta preguntamos a los docentes que imparten talleres sobre las dimensiones sociales que se promueven en cada sesión. La muestra cuenta con un docente menos que en preguntas anteriores, debido a que uno de los participantes olvidó cumplimentar todas las preguntas.

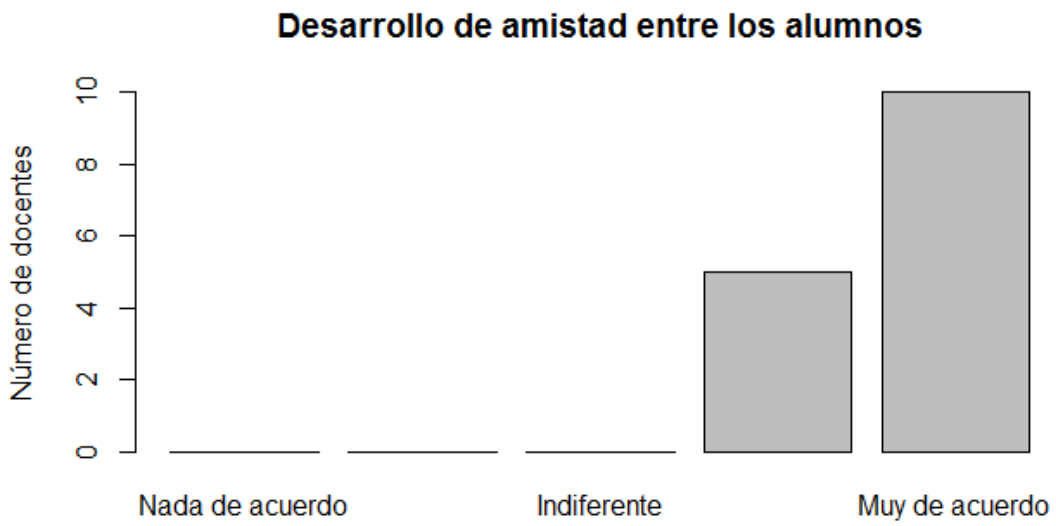


Gráfico 45. Los alumnos desarrollan relaciones de amistad en los talleres

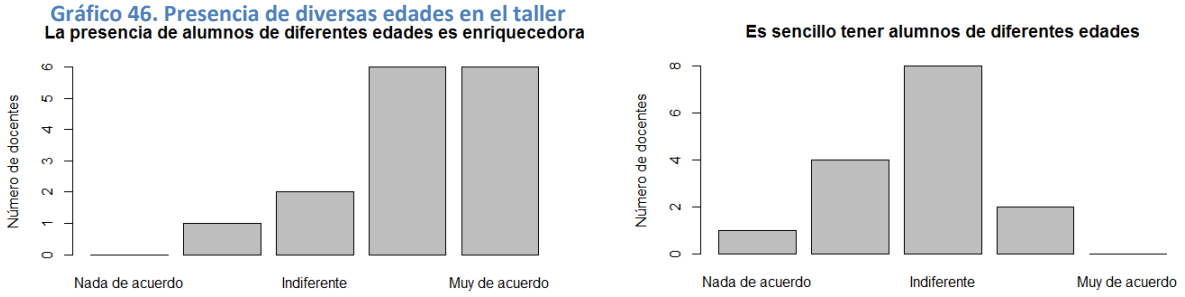
Todos los docentes coinciden en señalar que se han producido y desarrollado relaciones de amistad entre los participantes de su taller. Este dato, que parece enormemente alentador y optimista, es necesario tomarlo con precaución cuando se analiza de manera conjunta con el resto de información obtenida durante la investigación. Las observaciones han indicado que las relaciones de amistad no se manifestaban claramente durante las sesiones del taller (lo cual no quiere decir que no existan), y en las entrevistas realizadas a docentes no se percibía de manera clara que los alumnos hayan creado

relaciones de amistad. Las entrevistas a docentes indicaban que si bien las relaciones en el taller eran buenas, esto no significa que se hayan extendido hasta crear una amistad fuera del entorno de este. Esto se debe a que durante el taller están siguiendo las pautas dadas por los docentes, que normalmente se dirigen también a favorecer la convivencia, por lo que no deja de ser un espacio mediado por estos.

Si dentro del mismo taller existen varios niveles de habilidad muy marcados, puede generar subgrupos dentro de la comunidad, lo que en última instancia complica la creación de relaciones de igual a igual tanto dentro como fuera de este entorno.

6.6.7.1 Sobre el impacto de la presencia de diversidad de alumnos en el Taller Excellent

Gráfico 46. Presencia de diversas edades en el taller



En el gráfico 46 podemos observar dos caras de la misma moneda. Por un lado, el 80% de los docentes opina que la presencia en el mismo espacio de alumnos de diferentes edades es enriquecedora. Pero lo que es bueno para los estudiantes no tiene por qué ser lo más cómodo para el docente. A este respecto, el 53% de los docentes manifiesta no verse afectada la complejidad de las sesiones por la presencia de alumnos de distinta edad. Un 27% afirma que no es sencillo conjuntar las distintas edades de los alumnos y un profesor (encargado del taller de ocio y tiempo libre) indica que es muy complejo.

A este respecto, los docentes afirman que la diferencia no es tanto de edad como de nivel madurativo de los alumnos. De esta forma, un alumno más pequeño con mayor grado de madurez en el talento que se está desarrollando puede mostrar una seriedad en el trabajo que cabría esperar de una persona de más edad.

De la misma manera, podemos realizar la comparación con respecto a la convivencia en el mismo espacio de distintos niveles de habilidad:

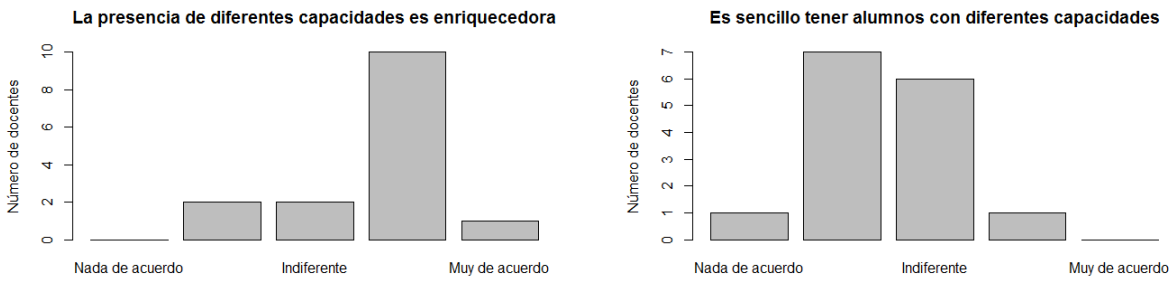


Gráfico 47. Presencia de diversas capacidades en el taller

El 73% de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación "la existencia de alumnos con diferentes capacidades es enriquecedora para los talleres". Sólo los docentes de los talleres de técnicas artísticas y ocio y tiempo libre no se muestran de acuerdo con esta afirmación. Por contraste, los profesores destacan la dificultad que les supone tener que coordinar las distintas capacidades de los alumnos dentro del mismo taller. El 53% destaca estas dificultades, destacando el taller de ocio y tiempo libre, cuyo docente es el que manifiesta encontrar los mayores obstáculos. El profesor del taller "vamos a crear" es, por el contrario, el único que manifiesta que el manejo de las distintas capacidades en su espacio es sencillo. El resto de docentes no destaca la dificultad de esta realidad en el día a día del taller.

La clave para trabajar con distintas capacidades es, para los docentes del centro, el respeto. Respeto a las capacidades de los demás, y a sus limitaciones.

El análisis de las entrevistas revela que para los docentes la principal dificultad no radica tanto en conjugar intereses, capacidades o edades, sino número de alumnos y de nivel madurativo de estos. De esta forma, un alumno más pequeño con mayor grado de madurez en el talento que se está desarrollando puede mostrar una seriedad en el trabajo que cabría esperar de una persona de más edad. La atención a la diversidad y a las características de cada participante es sencilla siempre y cuando la cantidad de alumnos que tengan que atender no sea elevada. Ello se debe a que deben repartir el tiempo dentro del abanico de estudiantes, tienen que asegurarse de que se atiende a todo el mundo para que los alumnos desarrollen su potencial. Un docente relataba los desafíos que les supone el número de alumnos de la siguiente manera:

"Yo tengo, por ejemplo, en la clase que estoy dando ahora de tercero y cuarto (de Primaria), tengo cinco alumnos y cada uno es un nivel totalmente distinto. O sea, no puedes trabajar por igual con todos. Cada uno lleva una cosa distinta, y tienes una hora escasa para organizar

carpetas, para prepararles trabajo y para sacar trabajo, para que de alguna manera y otra se vea que están trabajando encima. Y chavales con muchísimas dificultades… Ahora multiplica eso por los alumnos que tenemos en el taller"

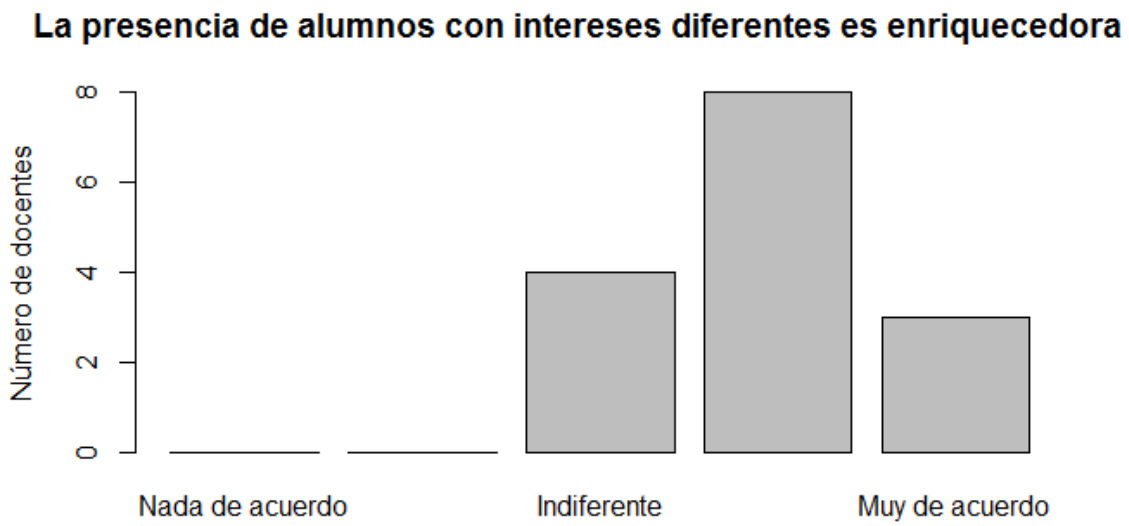


Gráfico 48. La presencia de alumnos con intereses diferentes enriquece el taller

En la línea de los resultados anteriores, se muestra que los profesores aprecian la presencia de alumnos con diferentes intereses como un elemento enriquecedor del taller. Esta conjunción de diferentes capacidades, edades e intereses forman una mezcla que los docentes consideran provechosa para la formación de los alumnos y la potenciación de sus talentos y fortalezas. El "precio a pagar" por conseguir estas ventajas para los participantes de los talleres es una mayor dificultad, por lo general, para el docente a la hora de desarrollar las sesiones.

6.6.7.2 Sobre el desarrollo de roles de aprendizaje en el Taller Excellent

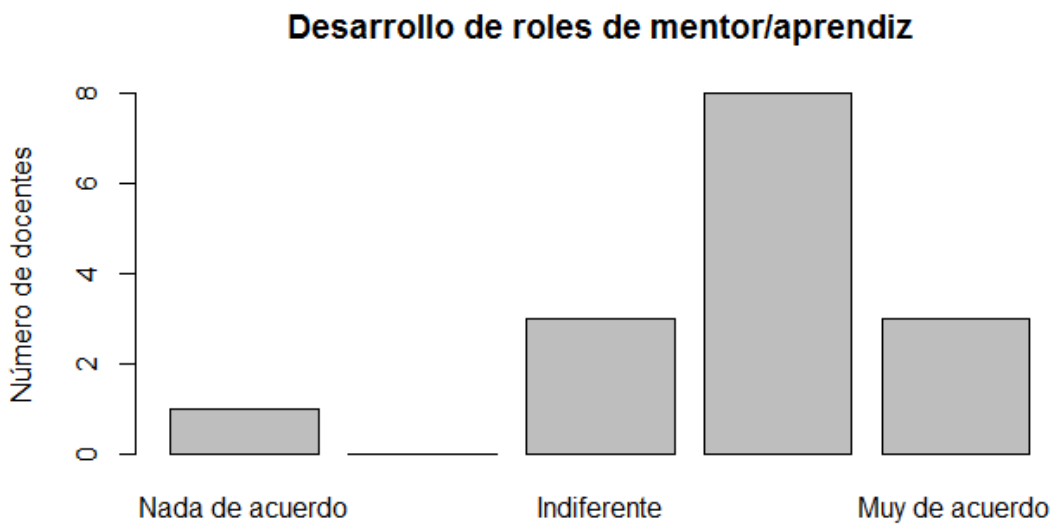


Gráfico 49. Los alumnos han desarrollado roles de mentor/aprendiz en los talleres

En la generación de espacios de afinidad y comunidades de aprendizaje, es vital el papel que los participantes asumen, tal y como muestran estudios realizados en torno a la formación de estos espacios (Barton, D., & Tusting, K, 2005; Gee, 2007; Curwood, J. S., & Fink, L., 2013; Curwood, J. S., Magnifico, A. M., & Lammers, J. C., 2013). En ocasiones se pueden crear relaciones de mentor y aprendiz, en las que uno de los miembros de la comunidad (en este caso, el taller), asume un papel de liderazgo para formar o ayudar a otro que necesita de la información o la habilidad que este puede proporcionar. En este sentido, los papeles de mentor y aprendiz no son fijos, sino que pueden variar según las capacidades y fortalezas de cada uno. De este modo, un participante puede estar enseñando a otro en un momento dado, y al siguiente invertir estos papeles. El 73% de los encuestados afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de que se hayan desarrollado papeles de mentor/aprendiz en el taller, si bien no se puede determinar que estos papeles hayan sido intercambiables a lo largo de las sesiones. El 20% no puede confirmar la existencia de estos roles y únicamente el docente encargado del taller de cine afirma no haber detectado esta situación.

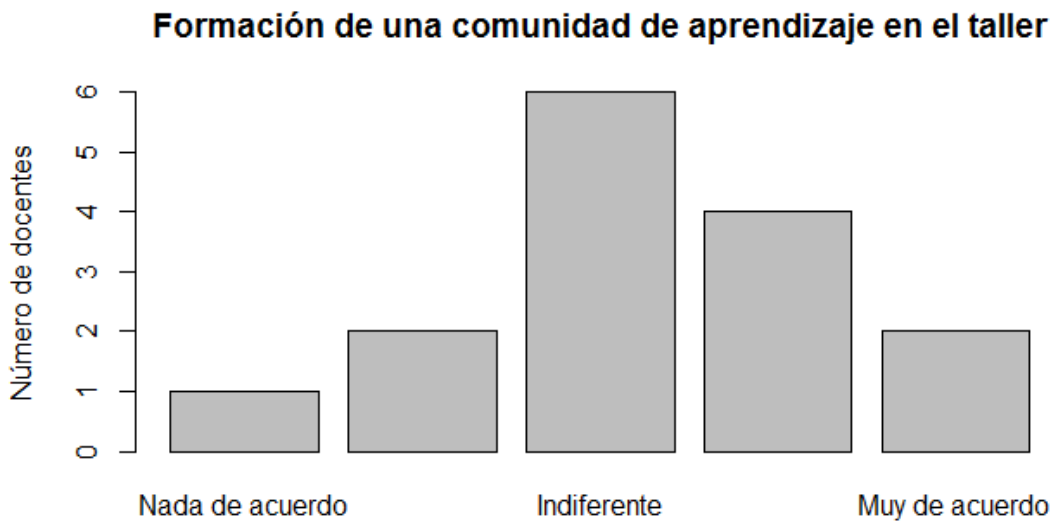


Gráfico 50. Formación de comunidades de aprendizaje en los Talleres Excellent

El gráfico 50 supone ir un paso más allá en la relación mentor/aprendiz, y analizar su dimensión grupal como comunidad de aprendizaje. Los docentes se muestran cautos a la hora de identificar su taller de esta manera, un 40% se muestra neutral ante la afirmación "Se ha formado una comunidad de aprendizaje en mi taller". Otro 40% sí ha detectado las dinámicas de estas comunidades en el taller, mientras el 20% restante no lo ha hecho.

6.6.7.3 Sobre la naturaleza de las actividades desarrolladas en el Taller Excellent

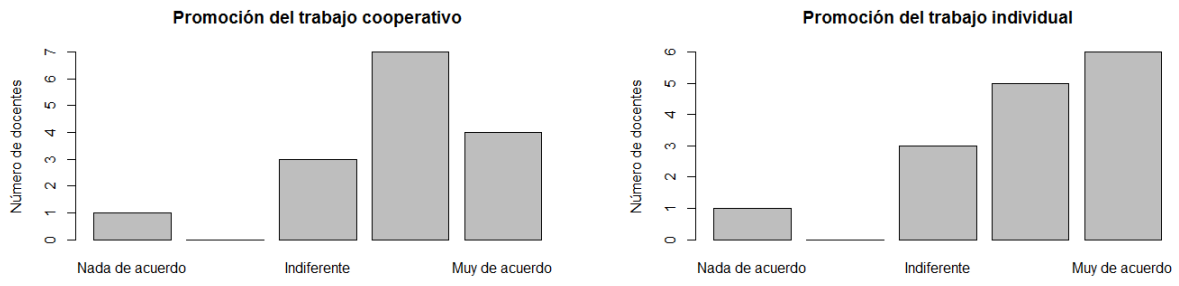


Gráfico 51. Promoción del trabajo cooperativo / Promoción del trabajo individual

Las actividades en los talleres pueden tener un componente grupal o individual. Es importante preguntar a los profesores sobre la prevalencia de cada tipo de actividad en las sesiones.Como puede apreciarse, se da una importancia similar al trabajo cooperativo y al individual (aunque el grado de acuerdo es mayor en cuanto a este último). La

primera impresión al contemplar juntos estos gráficos es plantearse si el docente que ha dado una puntuación mínima a la promoción del aprendizaje cooperativo ha dado una alta a la promoción del trabajo individual, y viceversa. La sorpresa viene al observar que las dos puntuaciones que manifiestan desacuerdo tanto con la promoción del trabajo individual como del cooperativo provienen del mismo docente. Cabe reflexionar sobre si esto se debe a que no se han planteado actividades en el taller, a que las actividades planteadas no encajan en ninguna de estas dos clasificaciones, o a un error personal a la hora de cumplimentar el cuestionario.

Como zona intermedia entre el trabajo grupal y el individual, los alumnos pueden compartir conocimientos y habilidades, así como resolver juntos los problemas que surjan a la hora de desarrollar las actividades del taller.

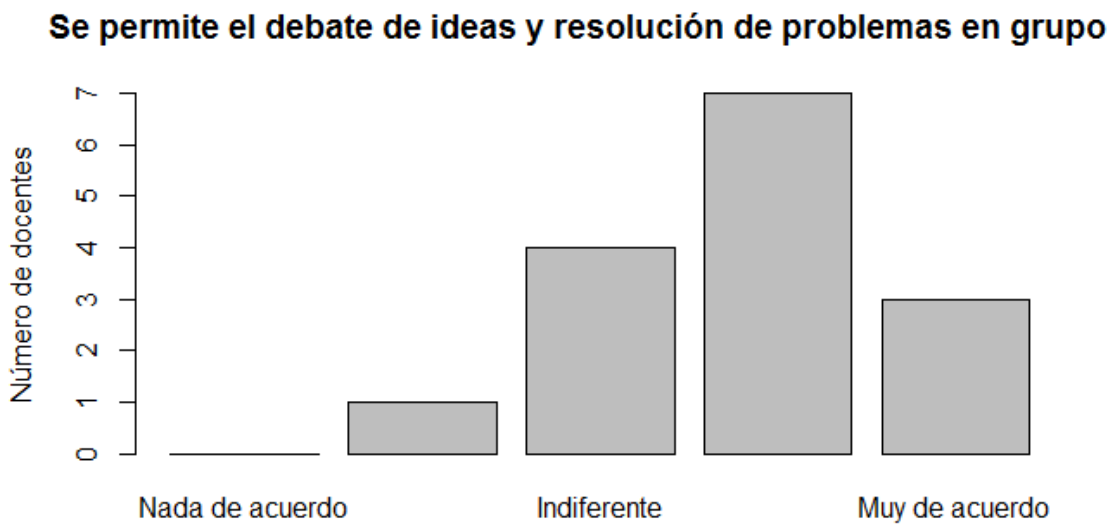


Gráfico 52. Se permite que los alumnos debatan ideas y resuelvan dificultades por sí mismos

El 67% de los docentes permite explícitamente el compartir conocimientos, debatir ideas y resolver problemas en grupo. De esta manera se permite la puesta en común de conocimientos y capacidades, lo que promueve el aprendizaje conjunto y la sensación de pertenencia. El 27% no lo promueve, pero tampoco lo impide. Sólo el docente del taller "Vamos a crear" manifiesta no estar de acuerdo con la afirmación "Permito que los alumnos debatan ideas y resuelvan dificultades por sí mismos".

Uno de los elementos que contribuyen a aumentar el sentimiento de pertenencia a un grupo, a una comunidad, a un espacio, es la posibilidad de identificarte con él y poder hacer patente esa pertenencia en otros aspectos de la vida del participante. Si el taller

tiene visibilidad de cara a la comunidad escolar, el alumno podrá reforzar ese sentimiento de orgullo y pertenencia al grupo, así como poder mostrar a los demás sus logros.

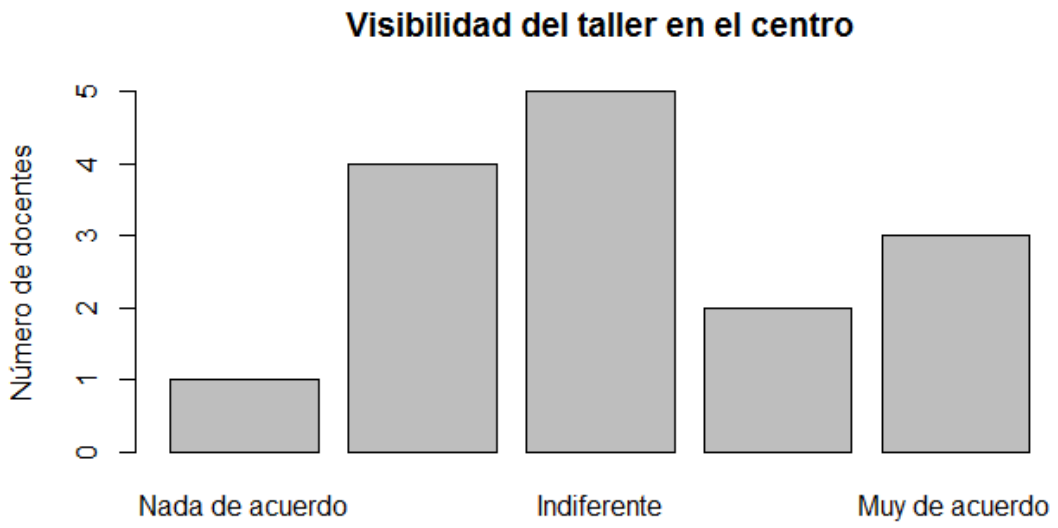


Gráfico 53. El taller taller tiene un impacto en el centro o en la comunidad

Las respuestas de los docentes al ser preguntados por la visibilidad de sus talleres para el centro muestran un alto grado de dispersión. Un tercio de los profesores no puede determinar el grado de visibilidad de su taller. El resto de resultados se divide equitativamente entre aquellos que sí tienen visibilidad (redecora tu mundo, ocio y tiempo libre, coro, vamos a crear y técnicas artísticas) y los que no (cine, cuentacuentos, cómic, informática nivel básico y vamos a crear). Se puede apreciar que los talleres con mayor visibilidad corresponden con actividades artísticas que contribuyen a la decoración del centro, así como el taller específicamente diseñado para animar los eventos que celebra el colegio y el de coro, que participa habitualmente en eventos. Los que menos visibilidad tienen cultivan actividades de índole más individual o reflexiva, como cómic, o actividades restringidas al grupo del taller, como cuentacuentos (para alumnos de educación infantil), informática nivel básico o cine. Es interesante destacar el hecho de que el taller "Vamos a crear" aparece dos veces y en posiciones opuestas con respecto a la visibilidad en el centro. Esto se debe a que existen dos grupos de este taller dirigidos por dos docentes diferentes que realizan propuestas pedagógicas propias.

En este apartado, es relevante destacar la labor de un taller que sí consiguió tener una relevancia enorme para el centro: en Taller Excellent de hábitos saludables y primeros

auxilios realizaron una campaña de captación de fondos y consiguieron reunir lo suficiente para comprar un desfibrilador portátil para el centro. El docente destaca lo orgullosos que se sintieron los alumnos del Taller, y no es para menos.

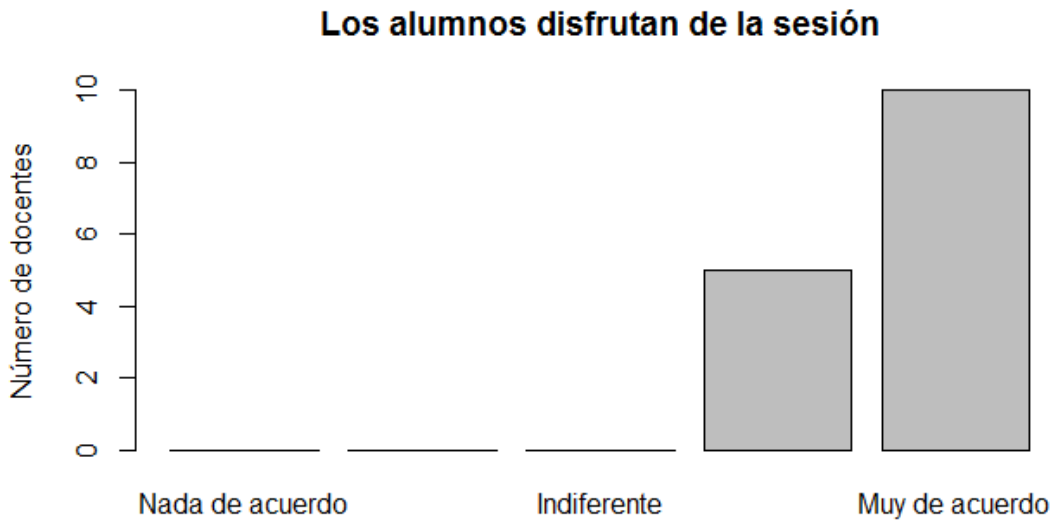


Gráfico 54. Los alumnos disfrutan de las sesiones en el taller

Por último, uno de los pilares sobre los que se crearon los Talleres Excellent es el disfrute de los alumnos, la intención de que los estudiantes terminen la semana con una experiencia positiva que les haga llevarse un buen recuerdo del colegio. En este sentido, todos los profesores afirman que los alumnos disfrutan de las sesiones. Será interesante determinar, según las respuestas dadas por los alumnos, si estos también consideran que disfrutan durante las sesiones.

6.6.8 La percepción de los docentes de su experiencia en el Taller Excellent durante el curso 2015/2016

Si se busca que la experiencia de los alumnos sea positiva, también es relevante preocuparnos por este aspecto poniendo de protagonistas a la comunidad docente. Si la premisa es que los profesores imparten talleres propuestos por ellos, en los campos que

se les dan bien y con los que disfrutan, es de esperar que su experiencia haya sido positiva y, en caso de que no serlo, determinar los motivos que hayan provocado esta situación.

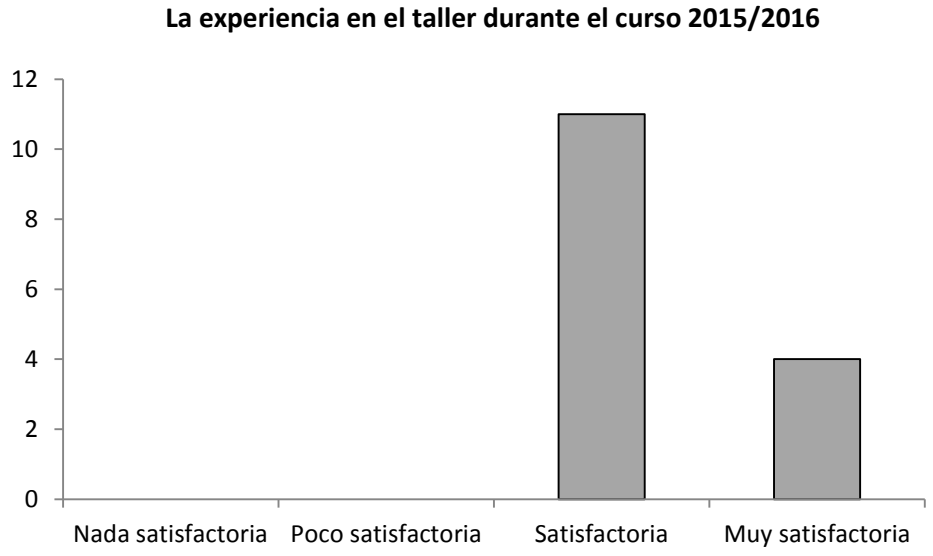


Gráfico 55. Experiencia de los docentes en el Taller Excellent del curso 2015/2016

Los resultados de esta pregunta, como se puede ver en el gráfico 55, no arrojan sorpresas. La totalidad de los docentes considera su experiencia satisfactoria o muy satisfactoria. Esta afirmación se ve reforzada con la manifestación de los docentes al ser cuestionados por su deseo de continuar impartiendo Talleres Excellent. Todos ellos indican que sí quieren seguir con este programa, el 81% en el mismo taller, y el 19% restante probando uno nuevo. Se podría resumir perfectamente con la afirmación de un docente durante la entrevista: "como hago algo que me gusta, soy feliz".

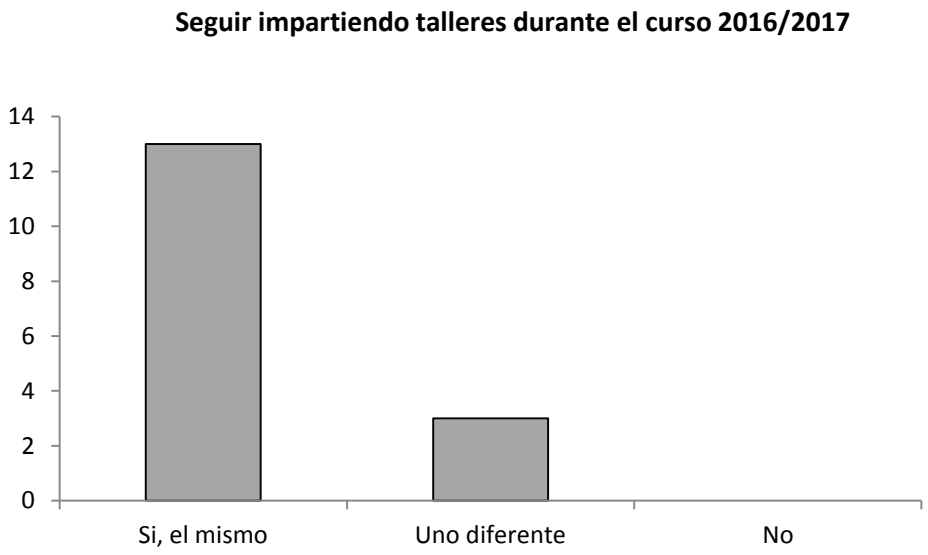


Gráfico 56. Intención de impartir Talleres Excellent durante el curso 2016/2017

Por último, se pretende averiguar si los docentes consideran que su formación ha sido suficiente para impartir el taller. A este respecto es necesario aclarar que no se pide una certificación oficial para realizar los talleres, pues se basan en la premisa de los grupos de aprendizaje y los espacios de afinidad, en la que lo importante es la pasión y el conocimiento obtenido de manera dispersa, ya sea manifestada de forma explícita o tácita (Gee, 2007). Por tanto, lo necesario es tener esa pasión y saber ejercerla, y no tanto tener una educación formal en ese campo. Los resultados confirman esta afirmación, pues el 93% de los docentes manifiestan tener formación suficiente. Únicamente el docente que imparte taller de cine indica necesitar apoyo en esta área.

6.7 Los alumnos y los Talleres Excellent

6.7.1 Demografía de la encuesta realizada a los alumnos

La encuesta se realizó a los alumnos de Secundaria y Bachillerato que asisten a los Talleres Excellent los viernes por la tarde, es decir, todos los alumnos excepto aquellos a los que por circunstancias disciplinarias o pedagógicas no se les permite asistir. El periodo de realización de la encuesta fue la primera semana lectiva del mes de septiembre, con el objetivo docente de dejar pasar el verano como periodo de reflexión y así evitar la influencia de opiniones "en caliente", mediadas por la carga emocional y el cansancio de fin de curso. Por tanto, es necesario tener en cuenta que los alumnos aparecerán colocados en el grupo en que se encuentren en el año académico 2016/2017, una vez tomadas las decisiones de promoción del curso anterior.

La muestra de la encuesta consta de 102 alumnos, que suponen el 52% de la población de los cursos analizados. Se han descartado cuatro encuestas correspondientes al primer curso de la ESO por presentar graves defectos en su cumplimentación que impedían procesar sus resultados de forma válida. La muestra se divide de la siguiente manera:

- Alumnos de Primero de Educación Secundaria Obligatoria: 10, un 30% del total de alumnos matriculados
- Alumnos de Segundo de Educación Secundaria Obligatoria: 24, un 52% del total de alumnos matriculados
- Alumnos de Tercero de Educación Secundaria Obligatoria: 24, un 65% del total de alumnos matriculados
- Alumnos de Cuarto de Educación Secundaria Obligatoria: 18, un 60% del total de alumnos matriculados
- Alumnos de Primero de Bachillerato: 13, un 35% del total de alumnos matriculados.
- Alumnos de Primero de Ciclos Formativos en Gestión Administrativa: 13, un 87% del total de alumnos matriculados.

El objetivo de la encuesta no es únicamente conocer las opiniones de los alumnos sobre los talleres del año pasado, sino averiguar lo que esperan de estos en este curso académico. Por ello, también ha sido rellenada por alumnos nuevos que no estuvieron en un taller, pero sí participarán este año. El porcentaje de alumnos nuevos que han cumplimentado las preguntas pertenecientes a los talleres para el curso escolar 2016/2017 son siete, un 7% del total de encuestas.

Los alumnos por talleres quedan divididos de la siguiente manera:

- Cómic: 6 alumnos
- Hábitos saludables: 3 alumnos
- Lego: 2 alumnos
- Música: 3 alumnos
- Redecora tu mundo: 2 alumnos
- Canto: 11 alumnos
- Defensa personal: 9 alumnos
- Escritores que leen/Lectores que escriben: 4 alumnos
- Matemáticas divertidas: 2 alumnos
- Ocio y tiempo libre: 4 alumnos
- Rock: 9 alumnos
- Cine: 15 alumnos
- Dibujo: 2 alumnos
- Informática: 14 alumnos
- Plástica: 7 alumnos
- Tecnología: 2 alumnos

6.7.2Impresión general de los alumnos sobre los Talleres Excellent

En este apartado se pretende averiguar la opinión de los alumnos con respecto a diversas facetas del taller escogido en relación a tres dimensiones: el taller en sí mismo, el taller con relación al docente y el taller en relación a sus compañeros.

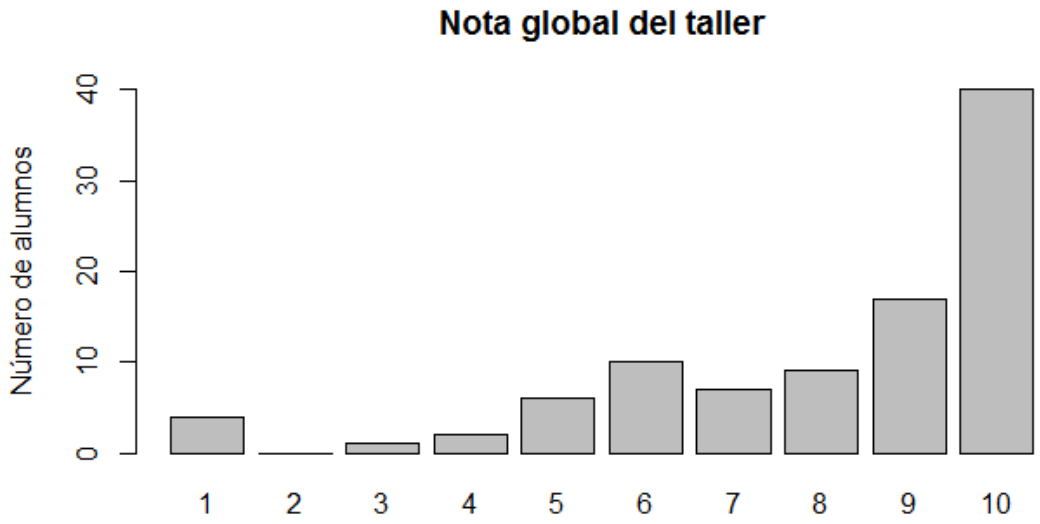


Gráfico 57. Puntuación que los alumnos dan a su Taller Excellent

Para facilitar la comprensión de las preguntas, se pide a los alumnos que califiquen cada aspecto como si de una nota escolar se tratase, de 0 a 10. Un 61% de los alumnos les pone un "sobresaliente", mientras que un 17% les da un notable. Esto indica un alto grado de satisfacción general con el taller. Sólo un 7% de los alumnos suspenden a los talleres, pero no se observa una correlación con un taller concreto, por lo que estas opiniones se deben a preferencias personales o desencuentros con la manera de plantear el taller, diferencias con el profesor o con sus compañeros.

Para profundizar en esta afirmación, es interesante ver qué "nota" le ponen a las distintas dimensiones que conforman el taller: los contenidos tratados, que se manifestarán en los aprendizajes del alumno, el profesor como figura de guía y creación del taller y los compañeros como parte de una comunidad.

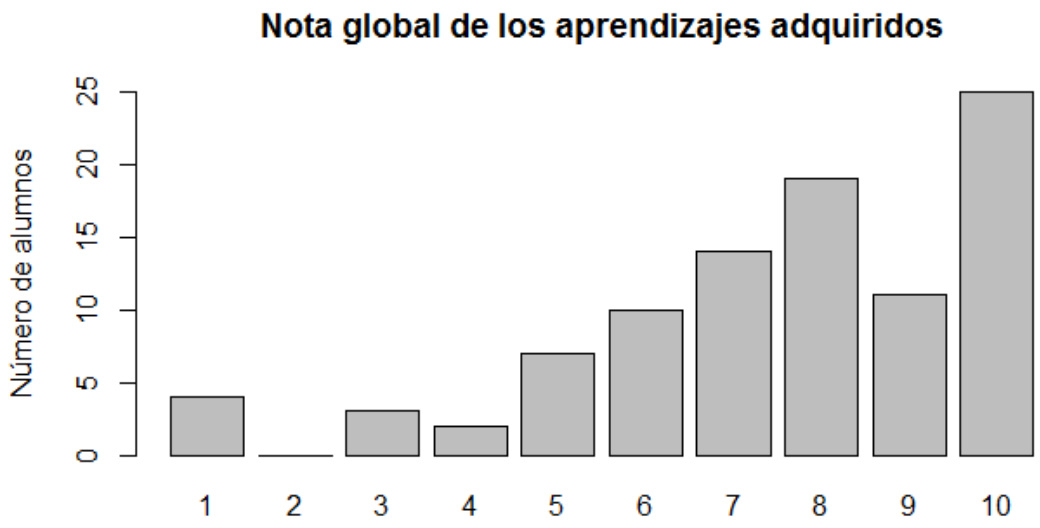


Gráfico 58. Puntuación que los alumnos dan a los aprendizajes adquiridos en los Talleres Excellent

Se puede apreciar que los alumnos valoran positivamente los conocimientos y aprendizajes adquiridos. Esta pregunta no cuantifica los aprendizajes (no se quiere saber si han aprendido muchas cosas o pocas), sino la percepción de la calidad o utilidad de esos aprendizajes. El 38% de los alumnos pondría un sobresaliente a lo aprendido este año en el talle, y es un porcentaje similar el que otorgaría un notable (35%). Un 9% de los alumnos considera que los aprendizajes no han alcanzado un nivel suficiente según sus expectativas.

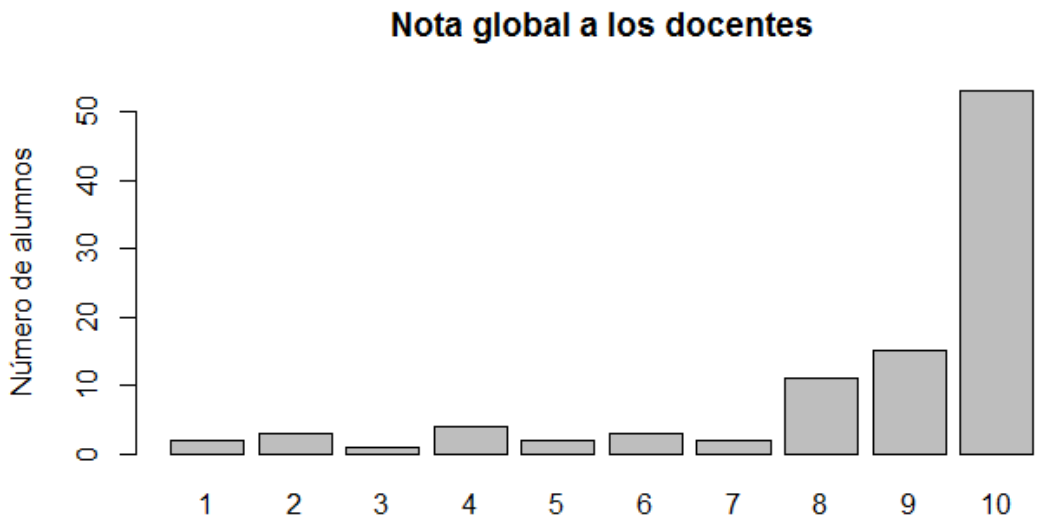


Gráfico 59. Puntuación que los alumnos dan a sus docentes en el Taller Excellent

La nota a los docentes es significativamente elevada. Un 72% les pone un sobresaliente, mientras un 14% un notable alto. Este resultado es coherente con el proyecto educativo

del Colegio Areteia, que busca hacer del profesor un aliado del alumno, una figura que acompaña, alienta a los estudiantes y les ayuda a sacar lo mejor de sí mismos. El 10% de alumnos que "suspende" a los docentes puede deberse a criterios personales o de afinidad (en algunas encuestas se aprecia fijación con el docente, tanto en sentido positivo como negativo, haciendo que todas las decisiones y opiniones expresadas giren únicamente en torno a este).

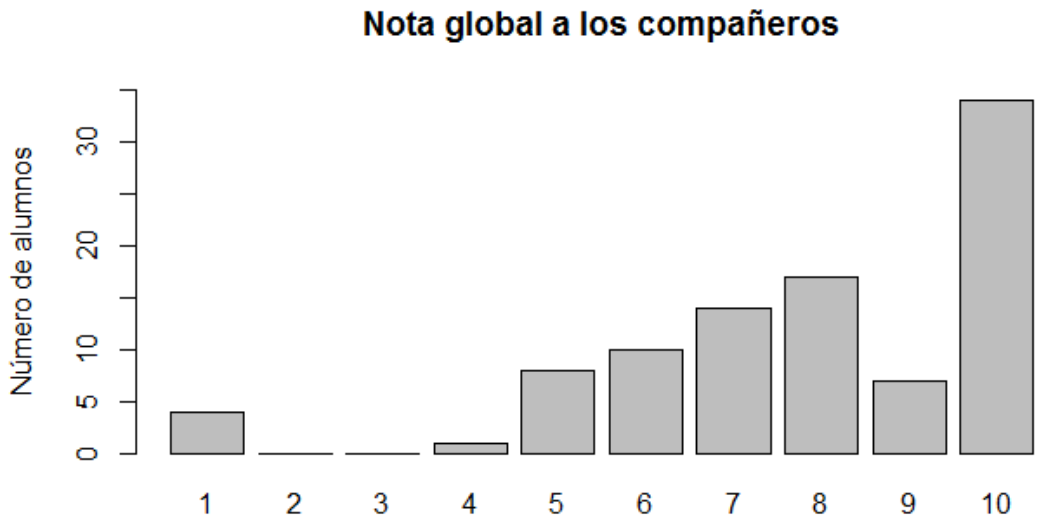


Gráfico 60. Puntuación que los alumnos dan a sus compañeros en los Talleres Excellent

La dimensión social de los talleres es otro elemento importante a valorar, puesto que los compañeros con los que comparten este espacio no son los habituales en su día a día escolar. Con esta pregunta, podemos valorar si existe la oportunidad de generarse nuevas relaciones sociales entre alumnos del centro, así como cuál es su percepción de los nuevos compañeros.

El 43% de los alumnos opina que los compañeros son excelentes, y el 33% los califica de notables. En este apartado se aprecia un aumento de alumnos que otorga notas medias (5 y 6) a los participantes del taller, un 19%. Las razones por las que esto sucede pueden ser varias: no se ha creado una relación cercana entre alumnos en ese taller concreto, existen diferencias personales, a pesar de congeniar socialmente con los compañeros, se percibía la presencia de algunos como un elemento de disrupción en el taller… A este respecto, indica un docente del centro: "*Ten en cuenta que son adolescentes y, claro, ellos el buscar a lo mejor la protección de ese líder de su grupo, ese amigo que es tan simpático, esa chica*

que le gusta… Puede haber muchos ámbitos, muchos aspectos. Y más que buscar ese taller en el que pueden brillar o ser ellos mismos, a veces, qué duda cabe, como adolescentes tienen otras inclinaciones en el sentido de buscar sus apoyos, sus amigos, sus admiraciones, sus referentes".

Preguntados por qué ha sido lo mejor del taller este año, se aprecia que la mitad del peso recae en las actividades del taller, y el resto se divide de manera equitativa entre el profesor y los compañeros. Es decir, a la hora de realizar un taller, lo primero es la actividad y en segundo lugar el entorno social de la comunidad, como puede verse en el gráfico 61.

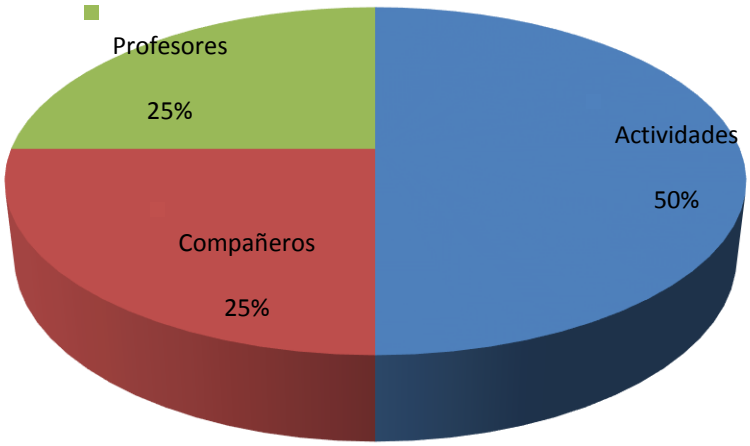


Gráfico 61. Aspectos preferidos de los Talleres Excellent por los alumnos

6.7.3 Los alumnos y el desarrollo de sus talentos en el Taller Excellent

El objetivo primordial de los Talleres Excellent es que en ellos puedan desarrollar su talento los alumnos. Por ello, es relevante conocer la percepción de los alumnos acerca de si de verdad su talento se ha visto aumentado gracias a la participación en esta actividad.

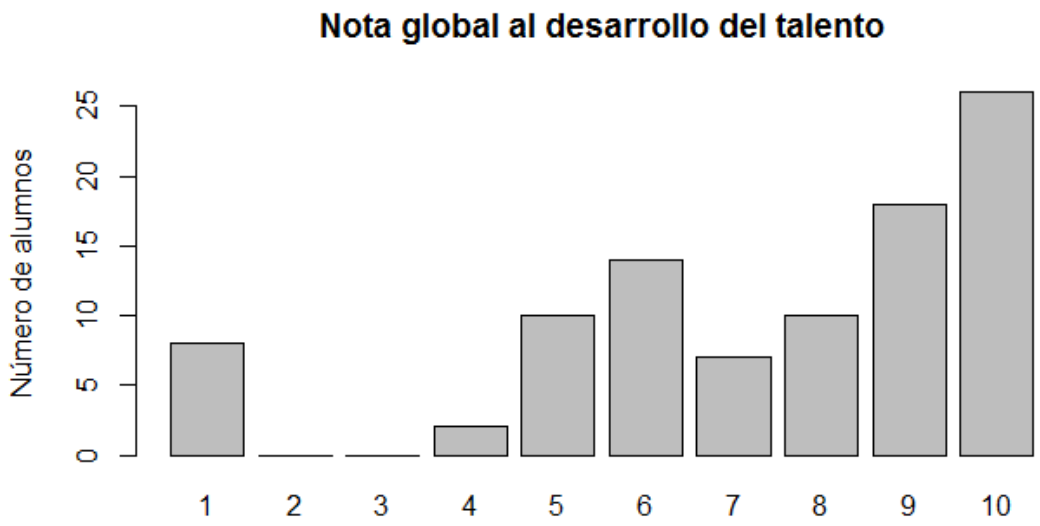


Gráfico 62. Puntuación que los alumnos otorgan al desarrollo de su talento

A este respecto, se puede observar que un 46% considera que su talento se ha visto muy desarrollado. Un 25% otorga a esta pregunta puntuaciones intermedias de 5 y 6, es decir, su talento se ha visto desarrollado pero no han llegado al que ellos consideran que es su máximo potencial.

Un 11%, sin embargo, piensa que su talento no se ha desarrollado. Es interesante centrarnos en este grupo de alumnos, para intentar determinar si esto se debe a un mal aprovechamiento del taller, a una deficiente planificación o cobertura de las necesidades de estos alumnos, o a que el taller escogido no tenía relación con sus fortalezas. Los talleres de estos alumnos tienen un perfil variado (dos alumnos en el de tiempo libre, dos en informática, uno en escritura, uno en cine, uno en cómic, uno en defensa personal y uno en rock), pero todos tienen en común manifestar un talento diferente al cultivado en el taller (o no saber cuál es su talento). Las respuestas a cuál es el talento de cada uno de ellos se divide en tres grupos. Dos alumnos afirman no saber cuál es su talento, lo que debería ser analizado por los docentes para ofrecerles su orientación; otro alumno (taller de escritura) indica ser el combate y las fuerzas armadas su talento, lo que encajaría con el taller de defensa personal, siempre bajo la supervisión del docente; el resultado de un alumno no puede contarse debido a ser una respuesta no relacionada con los talleres, afirma que su talento es quedar con los amigos; el resto de respuestas afirman ser su talento el deporte y, en concreto, el fútbol. Esto indica que un taller de fútbol podría tener una alta demanda. En la mitad de los casos, una baja puntuación en el desarrollo de talento se relaciona con una baja puntuación general de los talleres. En el resto, no

obstante, se reconoce que la organización del taller y el papel del docente y compañeros es bueno, pero que su talento no se ha desarrollado.

6.7.4 Sobre la ayuda prestada y recibida en los Talleres Excellent

Un aspecto también relevante es la interacción entre alumnos para desarrollar sus talentos. Es decir, en estas preguntas no se valoran las relaciones de amistad o camaradería, sino aquellas que permiten profundizar en las habilidades de los alumnos: la ayuda prestada y la ayuda recibida por parte de los compañeros.

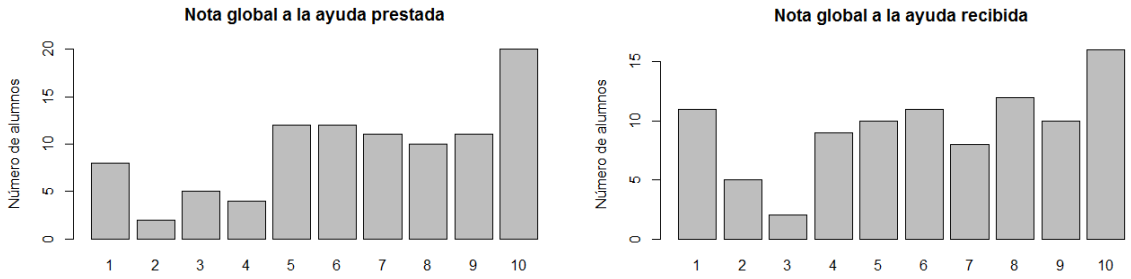


Gráfico 63. Comparación ayuda prestada / Ayuda recibida

Se aprecia una elevada dispersión de las opiniones de ayuda ofrecida y recibida, si bien la idea predominante es la de haber recibido y ofrecido mucha ayuda a los compañeros. Un 27% considera mucha la ayuda recibida, el 43% opina que es más que suficiente, mientras que el 30% restante no cree haber recibido ayuda, (aunque no se puede determinar si es porque no la ha necesitado o porque no la ha obtenido).

De forma similar, el 33% cree haber sido de mucha ayuda a sus compañeros, mientras que el 20% reconoce no haber prestado ayuda (de igual manera, no se puede determinar si es por falta de conocimiento o por no haber querido prestarla).

Las entrevistas a tutores apostillan algunos aspectos sobre la ayuda prestada entre alumnos. La conclusión común es que se ayudan, mucho, pero no siempre de la mejor manera posible, pero al menos les sirve de práctica para mejorar en su ayuda a los demás.

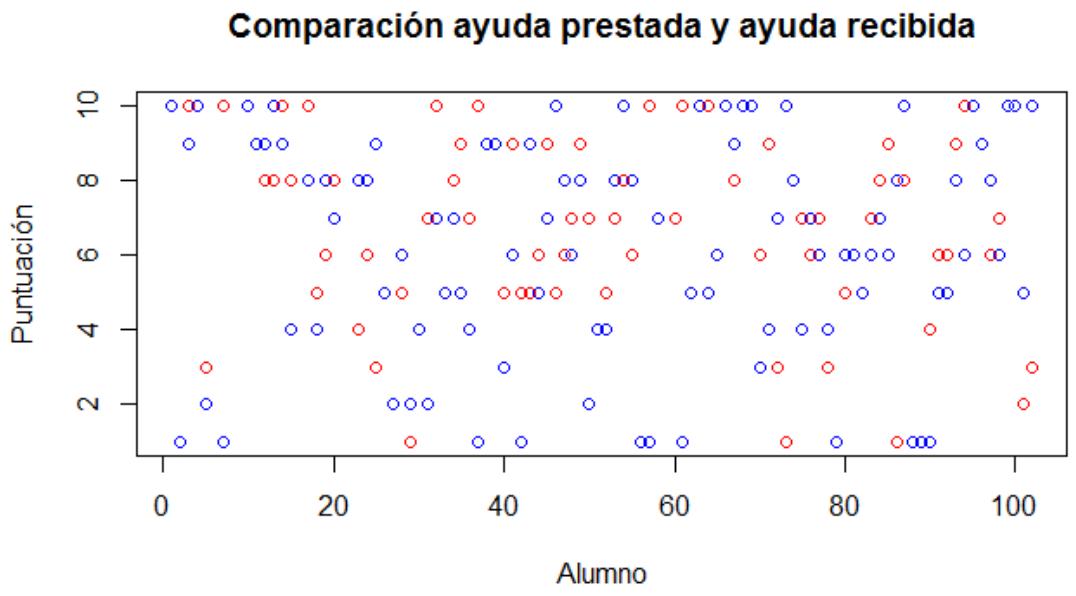


Gráfico 64. Diagrama comparativo entre la percepción de la ayuda prestada (en azul) y la recibida (en rojo)

Es interesante la relación que existe entre la ayuda prestada y la recibida, pues los resultados indican que los alumnos que consideran haber prestado más ayuda son, por lo general, los que también opinan haber recibido más de sus compañeros, lo que apoyaría la idea del taller como espacio de afinidad en el que todos los miembros pueden contribuir con sus fortalezas para ayudar a los demás participantes. En general, los alumnos que consideran haber ayudado poco creen haber recibido mucha ayuda.

6.7.5¿Qué aportan los Talleres Excellent a los alumnos?

Tan importante como saber qué les han parecido los talleres y qué conductas han desarrollado, es conocer lo que ha quedado dentro de ellos; eso que, una vez pasado el tiempo de reflexión "impuesto" por el verano, recuerdan con más nitidez. Estas preguntas tenían libre respuesta pues, al ser cada alumno una entidad diferente, no se quería constreñir sus sentimientos a una serie de respuestas establecidas. Aunque sin duda esto dificulta el análisis, los resultados obtenidos son más "auténticos".

Preguntados por qué es lo más importante que han aprendido en los talleres, debemos descartar, en primer lugar, al 9% de alumnos que afirman no haber aprendido nada. El 82% refieren hechos directamente relacionados con el propio taller, mientras que el 8% restante destacan los aprendizajes aplicados a la vida, tales como "con esfuerzo se

consiguen las cosas", "las barreras se superan", saber que "no hay gente mala" y ayudar a sus compañeros.

Un análisis pormenorizado nos indica la percepción de los alumnos sobre las aportaciones y la importancia de los aprendizajes desarrollados en cada taller:

TALLER	**¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE QUE HAN APRENDIDO**	**¿QUÉ LES APORTA A NIVEL PERSONAL?**
Coro	Aprender a cantar sin nervios Conseguir afinar Cuidarse la voz La diversión de poder cantar	Calmar los nervios Aprender canciones nuevas Nuevos amigos Seguridad Saber que se puede llegar a cantar mejor
Cine	Conocer los diferentes planos A comentar películas A saber cómo se filma Curiosidades de cine	Alegría Conocer nuevas películas Vivir aventuras Entretenimiento Diversión Conocimiento Una buena experiencia Disfrutar del silencio
Cómic	Dibujar mejor	Confianza en uno mismo Poder relajarse Melancolía
Defensa personal	Aprender técnicas Saber defenderse Dar puñetazos	Ser fuerte No tirar la toalla Quitar el estrés A ser mejor Seguridad en uno mismo Ser generoso No pelearse tanto
Dibujo	Participar	Pasarlo genial

	Dibujar	
Informática	Fotografía Edición de imágenes Conocer aplicaciones nuevas Hacer páginas webs Programar Kahoot	Seguridad Ser mejor amigo Descubrir su habilidad Ser superior en la tecnología Entretenimiento Descubrir juegos Saber usar páginas webs
Escritura	Hacer microrrelatos Redactar	El gusto por la escritura Confianza Buenos compañeros
Lego	Construir con Lego	Aprender a construir
Matemáticas Divertidas	Cálculo mental Trucos de cálculo	Ver ilusiones ópticas Liderazgo
Música	Tocar el violín Aprender canciones	Divertido Aburrido Cansado
Ocio y Tiempo libre	Actividades nuevas Actividades interesantes Ver películas	Descubrir cosas nuevas Cosas buenas
Plástica	Dibujar Hacer trenzas Colorear Bailar Hacer broches Manejar purpurina	Felicidad Relajación Diversión Los compañeros Creatividad
Redecora tu mundo	Las actividades realizadas El faro	La profesora Las risas
Rock	Tocar la batería Tocar la guitarra Tocar el piano Componer Cantar	Ser mejor con los instrumentos Cantar con ritmo Amigos

	Jugar con el sonido	
Tecnología	Hacer PowerPoints Pasarlo bien	Seguridad

Tabla 17. Aportaciones del taller a los alumnos

Como se aprecia, las actividades destacadas tienen relación directa con cada taller. Con respecto a la aportación personal de los talleres observamos elementos positivos como la seguridad en uno mismo, la mejora de las capacidades o las relaciones con los compañeros, así como sentimientos que contribuyen al bienestar interno de la persona (relajación, confianza, alegría…). Al igual que los que niegan haber aprendido nada, existe un grupo de alumnos que dicen no haberles aportado nada (al igual que no haber tenido nada bueno el taller, etc.).

Esta aportación personal está en consonancia con la percepción de los docentes. Los profesores en las entrevistas destacaban que los Talleres Excellent aportan a los alumnos relajación, serenidad, una oportunidad para relajarse… Además, habían detectado un aumento de la tolerancia a la frustración, un aumento de autoestima, de capacidad de convivencia y también de disciplina. Todos estos aspectos positivos influyen después en los alumnos, en palabras de un profesor: "todo les influye. Que sean conscientes, no. Conscientemente no, pero sí, sí que les influye mucho".

Con respecto a las cuestiones relativas a las actividades que más han gustado y las que menos de cada taller, así como dados la opción de proponer nuevas experiencias en el taller para el curso siguiente, los resultados obtenidos son los siguientes:

TALLER	**¿QUÉ HA GUSTADO MÁS?**	**¿QUÉ HA GUSTADO MENOS?**	**¿QUÉ QUERRÍAN HABER HECHO?**
Coro	Cantar con los compañeros Poder elegir canciones Hablar con los compañeros No tener clase	No cantar solos La presión del ensayo Demasiados alumnos No poder cantar las canciones demandadas Los compañeros que no hacen caso	Tocar los instrumentos de las canciones Componer Bailar Cantar con la profesora Ver una película juntos

		Perderse patios para ensayar Los compañeros que se creen mejores	
Cine	Ver películas Poder grabar Poder dormir	El calor en el aula Algunas películas Hacer las prácticas Salir para grabar	Salir en el festival Hacer palomitas Hacer cortos
Cómic	Perder clase Hacer enfadar al profesor Los compañeros Dibujar	Cuando salen las cosas mal Mala relación entre algunos compañeros Que el tiempo pase volando Los compañeros	Más descansos Dibujar más variedad de personas Que el taller dure más
Defensa personal	Las defensas El profesor Cómo explica el profesor Estar seguro Tirar colchonetas Los compañeros Ver vídeos	Algunos compañeros Las películas Las charlas Los placajes Tener que defenderme	Aprender más cosas Dar patadas giratorias
Dibujo	Dibujar	Cuando no se dibujaba	
Informática	Los profesores Editar fotos Las tablets Aprender cosas nuevas El buen ambiente Hacer presentaciones Jugar	Estar sentado todo el rato Los profesores Demasiados juegos Querer más ayuda No aprender informática Algunos compañeros	Aprender comandos de programación Manejar Office Hacer videojuegos avanzados Bailar Hacer presentaciones en PowerPoint

	Usar páginas webs	El Word	Hacer logos con Photoshop
Escritura	Escribir poemas en grupo Hacer textos Hacer relatos La profesora Redactar	No presentar la obra de teatro Leer en voz alta Redactar Que sea en viernes	Representar una obra de teatro
Lego	La profesora	Los compañeros	Jugar al fútbol
Música	Los compañeros El violín	El violín La profesora Las actividades	Descansar más Ver alguna película Informática
Ocio y Tiempo libre	Las películas El fútbol	Algunos juegos	
Plástica	Dibujar en tranquilidad La profesora Los compañeros Aprender cosas nuevas Hacer el pueblo	Algunos compañeros Las manualidades de Halloween	Pintar con óleo Bailar Diseñar Otras manualidades
Redecora tu mundo	Dibujar Hacer viñetas	Dibujar	Cantar Tener música de fondo
Rock	Tocar la batería Tocar la guitarra Tocar música Cantar Participar	El profesor El piano Los gritos de los compañeros Cantar	Aprender más rock and roll Tocar una canción de Hombres G Tocar la batería
Tecnología	Las explicaciones Hacer una página web	Hacer un Power Point	Hacer un robot

Tabla 18. Actividades más y menos populares en los Talleres Excellent para los alumnos

Esta información nos permite ver los puntos fuertes y débiles de cada taller, así como los aspectos en los que los docentes podrían fijarse para fomentar o paliar determinadas conductas (dormir, ir por no tener clase, por no hacer nada…). Puede apreciarse que lo que algunos alumnos consideran lo mejor que tiene el taller, otros lo ven como su punto débil, lo que manifiesta en cierta medida la individualidad de cada participante y la necesidad del docente de cubrir muchas demandas de distinta naturaleza. De igual manera, la tabla muestra los anhelos de los alumnos al plantear actividades deseadas, que cada encargado de taller podría plantearse incluir en el futuro.

6.7.6 Sobre el futuro de los alumnos en los Talleres Excellent

Además de las opiniones que han vertido sobre los talleres de este año, es interesante conocer las intenciones que tienen con respecto estos de cara al curso que viene. Si han manifestado una satisfacción generalizada con los talleres, ¿significa esto que han descubierto su talento y quieren seguirlo cultivando? ¿Prefieren explorar talleres nuevos?

Gráfico 65. Selección de Taller Excellent para el siguiente curso escolar

A este respecto, llama la atención que, aunque el índice de satisfacción con los talleres es muy alto, el 50% de los alumnos manifiesta no querer continuar en el mismo. Esto parece indicar que los talleres, hoy por hoy, no se están escogiendo, a pesar de lo que indiquen

los alumnos, por preferencias personales o por desarrollo de talento, sino por probar actividades diferentes y ver si les gustan. Es decir, algunos alumnos, en lugar de plantearse los Talleres Excellent como un espacio en el que desarrollar talentos, parecen emplearlos para disfrutar de un rato realizando tareas agradables, en las que en algunos casos se pueden llegar a descubrir talentos.

En caso de indicar que no quieren continuar en el mismo taller, se requiere a los alumnos que indiquen a cuál les gustaría pertenecer. Podemos agruparlos de la siguiente manera:

TALLER EN EL QUE NO SE QUIERE CONTINUAR	**TALLER AL QUE SE QUIERE IR**
Coro, 5 alumnos	Cine, 2 alumnos Radio, 1 alumno Animación y Tiempo Libre, 1 alumno Fotografía, 1 alumno Defensa Personal, 1 alumno
Cine, 7 alumnos	Defensa personal, 1 alumno Escritura, 1 alumno Diseño gráfico, 1 alumno Juegos de mesa, 2 alumnos Ciencia y experimentos, 1 alumno Deporte, 1 alumno Cualquier taller nuevo, 1 alumno
Cómic, 2 alumnos	No quiere ir a ningún taller, 1 alumno Defensa personal o baile, 1 alumno
Defensa Personal, 3 alumnos	Experimentos, 1 alumno Guitarra, 1 alumno No sabe a cuál quiere ir, 1 alumno
Dibujo, 2 alumnos	No quiere ir a ningún taller, 1 alumno Informática, 1 alumno
Informática, 9 alumnos	No sabe a cuál quiere ir, 2 alumnos Experimentos, 1 alumno Juegos de mesa, 1 alumno Defensa personal, 1 alumno

	Fotografía, 1 alumno Radio, 1 alumno Rock, 2 alumnos
Escritura, 2 alumnos	Fotografía o radio, 1 alumno Tiempo libre, 1 alumno
Hábitos saludables, 1 alumno	Vídeo, 1 alumno
Lego, 1 alumno	Rock, 1 alumno
Música, 3 alumnos	No quiere ir a ningún taller, 1 alumno Informática, 1 alumno Quiere ir a varios talleres, 1 alumno
Ocio y tiempo libre, 2 alumnos	Informática, 2 alumnos
Plástica, 1 alumno	Videojuegos o fotografía, 1 alumno
Redecora tu mundo, 1 alumno	Baile, 1 alumno
Rock, 2 alumnos	Radio, 1 alumno Experimentos, 1 alumno

Tabla 19. Comparación del taller realizado y del taller de destino escogido

Como podemos observar, excepto en casos puntuales, el taller de destino y el de origen no comparten un punto de unión obvio que les permita continuar desarrollando el mismo talento. Se hace pertinente, por tanto, el análisis del talento actual percibido por los alumnos en ellos mismos, y el taller que proponen seguir este año:

TALLER AL QUE QUIEREN ASISTIR LOS ALUMNOS	**TALENTO PERCIBIDO POR EL ALUMNO**
Alumnos que no quieren ir a ningún taller	Cómic Matemáticas, ciencias, historia de la literatura, filosofía, economía, latin y griego Fútbol
Baile	Bailar
Cine	Cine Defender Videojuegos Deporte Baile

Defensa personal	Deporte Artes marciales Todo lo que implique acción Combate No saben cuál es su talento
Deporte	Deporte
Juegos de mesa	Juegos de mesa
Fotografía	Informática Comunicación
Radio	Radio Televisión Comunicación
Guitarra	Saber tratar a los perros
Informática	Jugar con la consola Programar Dibujar Tecnología No saben cuál es su talento
Ciencia y Experimentos	No saben cuál es su talento Crear páginas web
Rock	Rock Tocar la batería Cantar Ser técnico de sonido
Ocio y tiempo libre	Cantar Bailar Gimnasia No saben cuál es su talento
Vídeo	Juegos de mesa
Coro	Cantar Crear Música Teatro

Cómic	Cómic Gimnasia rítmica Dibujar
Escritura	Escribir
Hábitos saludables	Montar en bicicleta
Lego	Lego
Matemáticas divertidas	Memoria fotográfica Matemáticas
Plástica	Dibujar Pintar Bailar Hacer manualidades Diseñar
Redecora tu mundo	Reciclar
Tecnología	Tecnología Informática

Tabla 20. Comparación del talento percibido del alumno y su taller escogido

Si prestamos atención a los talleres a los que los alumnos quieren acudir durante el curso 2016/2017 y los comparamos con los talentos que ellos perciben en sí mismos, sí observamos una relación directa entre estos. Cabrá preguntarse si, en caso de repetir la misma encuesta el año que viene, los talentos de los alumnos habrán vuelto a cambiar para adaptarse al nuevo taller al que quieran ir, o si de verdad estos talentos detectados desarrollan una afición en el taller.

Los Talleres Excellent, como ya se ha mencionado, se diseñan para que los alumnos desarrollen potencialidades. Por tanto, parece interesante proponer a estos receptores que den un paso más allá y se conviertan en creadores, proponiendo un taller que, actualmente, no exista en el centro. Esto puede ayudar al equipo del centro a identificar demandas no cubiertas o carencias en la oferta de talleres. A continuación se muestran los talleres propuestos más relevantes, por repetición de la demanda por parte de los alumnos:

- En primer lugar, la petición de talleres de deporte en general y deportes concretos es bastante popular: 5 alumnos proponen un taller de baloncesto, otros 5 uno de fútbol y 6 uno de deportes.

- 5 alumnos proponen un taller de videojuegos.
- 3 alumnos un taller de moda
- Varios talleres son propuestos por dos personas, entre ellos: Cálculo, circo, jardinería, robótica y turismo
- Por último, aparece una amplia gama de propuestas de índole variada: deportes como gimnasia rítmica, natación, bádminton, ciclismo, voleibol o senderismo; prácticas artísticas como edición de vídeo, DJ, guitarra o hip-hop; y otro tipo de actividades como cultura general, cuidado medioambiental, técnicas de estudio o mecánica.
- El 39% de los alumnos no ha propuesto ningún taller nuevo.

Como puede apreciarse, las propuestas son, por lo general realistas y adaptadas a gustos concretos y asociados a talentos, de los que sin duda muchos alumnos podrían aprovecharse. Quedaría en manos del centro el ser capaz de desarrollar alguna de las propuestas y analizar si tienen la demanda necesaria para poder formarse un Taller Excellent con alguno de ellos.

7. PROPUESTAS

“Muchas veces sonaba a rayos, pero cuando sonaba un poco… ¡Empezaba a sonar! Eso ya era como… vamos, motivación, un chorro de motivación y de autoestima”

7.1 Propuesta de taller: El Taller Excellent de videojuegos y alfabetizaciones digitales

Uno de los objetivos del presente trabajo es realizar la propuesta de un nuevo Taller Excellent que pueda ser atractivo para los alumnos pero, sobre todo, que pueda servirles para desarrollar un amplio abanico de capacidades y habilidades. Este taller debe tener una concepción transversal para permitir a los participantes no sólo aumentar sus habilidades en el campo próximo al trabajado en las sesiones del taller, sino ampliar capacidades en múltiples terrenos. Se pretende que tenga un carácter holístico que pueda potenciar las habilidades motrices, intelectuales, creativas y sociales de los alumnos.

Gracias a la tecnología que está a nuestro alcance hoy en día, disponemos de un medio poderoso que nos permite trabajar estos aspectos, y que, además, se encuentra integrado en la vida del alumno desde su nacimiento: el videojuego. El juego electrónico es, en efecto, un modo de entretenimiento que muchos alumnos del Colegio Areteia (y de toda la sociedad) han consumido desde su primera infancia. Forma parte inseparable de su concepción de la diversión, del juego, de la socialización y son un entorno en el cual los chicos y chicas se sienten participantes y creadores, en lugar de receptores pasivos. El juego, además, propone una realidad "alternativa" a la que viven a diario en la escuela. Aprovechando las capacidades motivadoras del videojuego, se propone, por tanto, un Taller Excellent de Videojuegos.

Este Taller Excellent parte de la idea de que el videojuego no sólo se consume, sino que se construye: se construyen modos de juego, de resolver problemas, de interactuar con el entorno, de participar con los compañeros. Dos alumnos diferentes jugarán al mismo juego de manera diferente haciendo de ellos, en esencia, dos realidades distintas. Esto es especialmente obvio en aquellos juegos que permiten interactuar con el entorno y con diferentes participantes, que son aquellos que permitirán las mayores opciones del aprendizaje.

Los alumnos viven el videojuego como una parte importante de su rutina. No solo eso, en los últimos años se ha producido un auge de los llamados "deportes electrónicos" o "e-sports", en los que los jugadores no son simplemente vistos como personas dedicadas a un entretenimiento, sino que se les reconoce como auténticos deportistas (de la misma

manera que se considera deportista a un ajedrecista). Cada vez más, el videojuego no es un mero pasatiempo, sino una posible profesión, tanto en su diseño, arte, programación o maestría en la ejecución. Además, como se puede observar en los resultados de las encuestas cumplimentadas con los alumnos, actualmente existe una demanda de los estudiantes para formar un Taller Excellent de videojuegos. Desde luego, se aprecia la intención subyacente en este taller por parte de los alumnos: jugar, sólo jugar, y en algún caso competir en equipos. Es interesante, por este motivo, ofrecer un Taller Excellent en el que los alumnos puedan dar un paso más a la hora de jugar: hacer presente el sistema que hay detrás del videojuego, los mecanismos que nos permiten ser auténticos expertos. Para conseguir esa maestría, no queda más remedio que adquirir una serie de alfabetizaciones que la escuela tradicional también aprecia. ¿No es, por tanto, una oportunidad única para promover estas alfabetizaciones a través del videojuego comercial?

Aunque es tentador proponer una programación completa para este Taller Excellent de Videojuegos, hacerlo supondría un error: tal y como indican las entrevistas a docentes, las planificaciones previas en los Talleres no funcionan, pues la realidad impone una modificación casi inmediata de los objetivos establecidos por el docente. Para evitar que esto ocurra, se propone lo siguiente: ofrecer al docente encargado del taller un entorno de juego lo suficientemente amplio que permita adaptar cualquier experiencia a las necesidades de los alumnos.

7.1.1 ¿Qué características debe tener el videojuego empleado en el Taller Excellent?

Para que el alumno pueda ir más allá del juego y comenzar a ser consciente de los sistemas que lo integran, es imprescindible (aunque parezca tremendamente obvio) que aprenda a jugar. Aprender a jugar no significa únicamente saber qué acciones se pueden hacer con cada botón, sino interiorizarlos de manera que estos movimientos sean casi automáticos. De la misma forma que no tenemos que pensar la secuencia que debemos seguir para poder caminar, el jugador no debe tener que pensar qué botones debe presionar para conseguir que su personaje haga algo, simplemente lo hace. Para aprender a jugar se necesita práctica, tener las horas suficientes para poder interiorizar todas las mecánicas del juego. Esto hace necesario que el videojuego seleccionado tenga

continuidad a lo largo de una parte del curso, y de manera ideal durante todo el año académico.

Si todos los alumnos deben jugar a un mismo videojuego, es imprescindible que sea del gusto de todos y que pueda ajustarse al modo de plantear la aventura de cada uno. En un mismo taller podemos encontrarnos con alumnos que prefieran la lucha, otros la exploración, otros jugar con sus amigos de forma colaborativa… El videojuego seleccionado debe permitir tantos modos de juego como tipos de alumnos tengamos.

El videojuego también debe der permitir adaptarse de manera dinámica y transparente a la habilidad de los jugadores, deberá saber ofrecer retos más complicados a los alumnos con más destreza y otros más sencillos a los novatos, a la vez que se comparte el mismo universo e historia.

Por estos motivos: adaptarse a las habilidades, permitir diversos modos de juego, ofrecer desafíos a medida y un aprendizaje del manejo y de las dinámicas progresivo, se propone usar un tipo de juego conocido como MMORPG (por sus siglas en inglés Massive Multiplayer Online Role Playing Game), juego de rol multijugador online y masivo. Para garantizar que el videojuego elegido es del agrado de la mayor parte de los alumnos, se propone jugar al videojuego de este género más vendido de la historia: World of Warcraft. El principal motivo para seleccionar este software es, aparte de lo ya mencionado, la posibilidad de instalarlo y jugarlo gratuitamente hasta tener un personaje de nivel 20 (las cuentas de juego son individuales e intransferibles), lo que supone que el centro puede guardarlo en sus equipos sin coste alguno. El docente podrá dosificar el ritmo de juego de manera que pasen meses hasta que los alumnos alcancen este nivel, e incluso puedan seguir jugando después aunque ya el personaje no adquiera más habilidades. Otra opción será proponer a las familias la compra del juego, o cambiarlo por otro de similares características y de carácter gratuito.

Para la creación del taller de videojuegos y alfabetizaciones digitales se puede beber de las múltiples experiencias realizadas (Steinkhueler, 2006; Squire, 2006; McGonigal, 2008; Lacasa, 2012; Lacasa, García-Pernía & Núñez,2014). propone adaptar una experiencia propuesta por un grupo de docentes estadounidenses encabezado por Lucas Gillipie llamado *WoW in School* (World of Warcraft en la escuela), con el objetivo de emplear el juego y las herramientas que éste ofrece para desarrollar en sus alumnos las llamadas competencias para el siglo XXI y promover en sus alumnos la reflexión sobre conceptos

como la identidad digital, la ciudadanía digital o la seguridad online. Empleando como foco central el desarrollo del juego y su naturaleza colaborativa, se refuerza con los alumnos la importancia del trabajo en equipo, la toma de decisiones reflexionadas, la elaboración de estrategias, la creación y difusión de mensajes propios y el análisis de los creados por otras personas. El éxito del programa extraescolar permitió a Gillispie y a su equipo el elaborar el currículum de la asignatura Language Arts alrededor del juego World of Warcraft. Los alumnos podían elegir entre cursar la materia de la manera tradicional o a través del videojuego. Durante todo el año escolar se plantearon actividades construidas alrededor del juego que implicaban reflexionar, poner en práctica habilidades sociales y comunicativas, trabajo en equipo y pensamiento crítico. La amplia naturaleza del juego y su estructura de mundo abierto facilita la creación de diversas actividades en la que todos pueden actuar con todos.

7.1.2 ¿Qué se pretende conseguir con este Taller Excellent?

En primer lugar, este taller permitirá cambiar los espacios de aprendizaje: mientras en la escuela deben estar sentados y en silencio, el tiempo que pasen jugando en el taller podrán tener libertad de movimientos para explorar y experimentar por sí mismos la mejora en sus destrezas. De esta manera, no necesitan de una figura autoritaria que afirme que, efectivamente, su progreso es el esperado (serán ellos mismos los que puedan comprobarlo a partir de su propio progreso en el juego).

El taller, a través del videojuego, promoverá la iniciativa y participación con otros jugadores, tanto compañeros como participantes que compartan su espacio virtual. A los alumnos se les presentarán retos que no podrán superar si no trabajan en equipo, consiguiendo así una práctica de las habilidades sociales, organizativas y colaborativas de estos.

En el taller podrán aprender a base de errores, que les servirán para mejorar y analizar los fallos, en lugar de verse como elemento de fracaso. El juego, en muchas ocasiones, prácticamente exige el fallo del jugador en el primer intento. Será a través de la reflexión y de la creación de estrategias alternativas que los participantes consigan superar los retos. El miedo al fracaso se sustituye por las ganas de sobrepasar un obstáculo, y se constituye en un motivador que anima a buscar más información,preguntar a los

compañeros, analizar los errores cometidos y reflexionar qué aspectos se deben cambiar para lograr un objetivo.

En el taller de videojuegos, el resultado del aprendizaje será la acumulación de experiencias, no lo que queda tras restar por los errores. De los participantes se espera que comiencen sin saber nada del mundo: no ha descubierto, no ha caminado. Será la experiencia, el cúmulo de acciones desarrolladas, la que se va a ir llenando con cada actividad completada. Lo que cuenta es cuánta experiencia has adquirido, no los intentos que haya llevado adquirirla (ya que los intentos son ilimitados).

Como se ha repetido a lo largo del presente trabajo, lo que se ha inculcado a los alumnos y a los docentes desde edades tempranas es que todos tenemos que aprender lo mismo de la misma manera. Igualdad extrema y estereotipada. Lo único de cada alumno es suprimido y los caminos alternativos enterrados. Los personajes de un videojuego son únicos y tienen habilidades, hechizos y modos de desarrollo diferentes. Un mago y un guerrero no van a enfrentarse ante un mismo enemigo de la misma manera: si el mago corre hacia él, morirá al primer golpe; si el guerrero pretende atacar a la distancia, nunca le acertará. Los videojuegos nos enseñan que un mismo obstáculo puede resolverse de muchas maneras, y que lo importante es ser capaz de sortearlo, siguiendo las reglas establecidas, pero empleando para ello las características que hacen de cada uno de nosotros un jugador único.

7.1.3 Jugando con las identidades en el Taller Excellent de videojuegos y alfabetizaciones digitales

Además de lo indicado anteriormente, se pretende que los alumnos jueguen con sus identidades: que creen nuevas, que exploren lo que significa ser un mago, un paladín, un cazador. Para ello, están rodeados de un mundo en el que sumergirse. El videojuego puede ayudar a transformar el Taller Excellent y dotarlo de una identidad propia. Por ello, se propone cambiar los términos que se empleen una vez se entre al taller, para ayudar a los participantes a crear ese sentido de comunidad y pertenencia:

De esta manera, los miembros del Taller Excellent de videojuegos no están en una clase, sino que forman parte de una Hermandad. Sus miembros son una familia, con sus reglas,

su organización interna y su identidad. Los fuertes ayudan a los débiles, se ofrece consejo y se apoya a quien lo necesita.

No hay alumnos, ni compañeros, ni estudiantes, sino héroes, que protagonizan una historia épica, plagada de dificultades y que al principio parece imposible de realizar. Pero los héroes vencen, gracias a su esfuerzo y a la ayuda de sus compañeros.

Siguiendo la propuesta de WoW in School, el profesor encargado del taller será un Lorekeeper. En World of Warcraft los lorekeepers son los guardianes de la sabiduría y protectores del conocimiento. Los lorekeepers no desempeñan ningún papel en el desarrollo del juego, más que proporcionar al jugador "perlas" de información sobre la historia. De esta manera, el profesor puede elegir identidad: si quiere participar, podrá ser un héroe más; si no se siente cómodo con los videojuegos, podrá ser esa figura de conocimiento.

7.2 Propuesta al centro educativo: La inclusión de estructuras internas del videojuego en la organización escolar

El Colegio Areteia, debido al perfil de sus alumnos, se encuentra en una búsqueda continua de elementos innovadores y motivadores para los alumnos. Por este motivo, han comenzado a introducir la gamificación en el aula. No obstante, durante la observación en el centro y a través de la charla con los docentes que han llevado a cabo estas propuestas de gamificación, se observa que ven este fenómeno como el uso de elementos que aparecen en el entorno físico del juego (accesorios externos como clasificaciones, medallas…). Es decir, se han quedado en la parte superficial, visible y evidente del videojuego. Por tanto, y con la intención de que puedan profundizar en la gamificación explotando el potencial de los mecanismos internos y motivacionales de éste, se realiza una propuesta de uso los elementos de los videojuegos que alimentan la motivación de los jugadores y sus posibles aplicaciones en el aula.

La intención no es "gamificar el aula" sino esbozar las posibilidades de la gamificación en el entorno escolar atendiendo a algunos de los elementos motivadores que nos proporcionan los videojuegos. Por tanto, se obviarán aquellos aspectos de esta disciplina que no concuerden con los objetivos de una escuela liberadora (como la necesidad de crear un hábito para entrar al sistema, establecer un control sobre los gustos y acciones de los alumnos, intervenir sobre la manera de pensar de los jugadores, etc.). Para ello partiremos los siete indicadores que propone Tom Chatfield (2010) como las formas empleadas en el videojuego para generar motivación y, a continuación, se compararán con la situación actual de la escuela, para terminar ofreciendo una manera en la que la escuela puede introducir esos elementos en su día a día. Como se ve, en este apartado se busca ir más allá de la introducción del videojuego en el Taller Excellent y aplicar algunas características específicas de estos en el aula. Esta propuesta, no obstante, queda en el marco teórico del proyecto, pues por restricciones de tiempo y necesidad de enfocar el trabajo de campo y hacerlo abarcable para un trabajo individual, ha resultado imposible trasladarlo al aula en unos tiempos compatibles con las fechas de entrega establecidas. No obstante ofrece una vía de desarrollo de proyectos futuros muy interesantes.

7.2.1 La posibilidad de medir el progreso del alumno

7.2.1.1 La situación en el videojuego. Los videojuegos poseen herramientas para medir el progreso del jugador. Cuando jugamos a un videojuego podemos verexactamente el momento en el que se encuentra nuestro personaje: los puntos de experiencia que va adquiriendo, los puntos de vida que posee, sus características… A menudo, los videojuegos poseen indicadores que nos muestran cuánto nos falta para llegar al siguiente nivel de habilidad, y lo que conseguiremos cuando lo alcancemos.

7.2.1.2 La situación en el aula tradicional. En el aula tradicional, como se ha discutido anteriormente, el único indicador de la situación del alumno es el examen. Para cuando el alumno puede comprobar su progreso, la calificación ya está establecida y el resultado es inamovible. Además el alumno, en el mejor de los casos, obtiene la recompensa de la máxima calificación, y a partir de ahí todo esfuerzo fallido es penalizado con rebajas en la nota. Sólo los mejores se mantienen, mientras el resto cae.

7.2.1.3 La situación en el aula al aplicar este mecanismo del videojuego. Si aplicamos este concepto al aula, el alumno podría saber exactamente en qué punto de su aprendizaje se encuentra, cuánto le queda para alcanzar el siguiente grado de maestría y de lo que será capaz una vez lo alcance. Además, se le propondrían actividades acordes a su situación, de entre las que podría elegir. El alumno se haría cargo de su propio aprendizaje con la perspectiva de un resultado predecible en el que el esfuerzo se valora. Algunas aulas ya están aplicando este concepto concediendo puntos a las actividades, a modo de puntos de experiencia (Schell, 2014). Con un número de puntos de experiencia se sube de nivel, y con la subida de nivel aumenta la nota. Cada punto de experiencia, cada actividad, se siente como propio por el alumno. Llegar al máximo nivel a través de la práctica implica conseguir la máxima nota, sin importar el número de actividades que haya tenido que completar cada alumno para llegar a ella.

7.2.2 Establecer objetivos múltiples a largo y corto plazo

7.2.2.1 La situación en el videojuego. En un videojuego es común encontrarnos con las llamadas historias paralelas. Además del gran objetivo, de derrotar al jefe final, de salvar el mundo, el héroe se va encontrando con pequeñas tareas que le permiten conseguir experiencia, ampliar su conocimiento sobre el mundo, encontrarse con nuevos personaje o explorar rincones inhóspitos del universo virtual. Cumplir cada uno de los objetivos a

corto y largo plazo hacen del héroe una entidad más fuerte, más completa y preparada para enfrentarse a cualquier reto del futuro. Estas actividades simultáneas, con distintas duraciones y en diferentes planos de acción, nos recuerdan que el objetivo en el aprendizaje, en nuestra aventura, no es dirigirse rápidamente hacia el final, tarea que sería abrumadora y casi imposible, sino exprimir las oportunidades de crecimiento que se nos pongan al alcance durante el camino, y que irremediablemente nos prepararán para que lleguemos a la batalla épica casi sin darnos cuenta.

7.2.2.2 La situación en la escuela tradicional. Los deberes son uno de los componentes clásicos de la institución académica tal y como la conocemos. Los conceptos del día se repasan a base de repetición. El problema de la escuela tradicional reside en la visión monofocal de las tareas. Si se está impartiendo una lección sobre el predicado de la oración, todas las tareas se centrarán en ese contenido. Se pierde la visión de las tareas paralelas, de los múltiples objetivos que conforman la personalidad global del alumno. No se puede elegir sobre qué tareas realizar de entre un conjunto. De esta manera, el trabajo personal se transforma en un peaje que el alumno ha de pagar en la clase. El profesor sólo comprueba que se haya realizado, que el papel esté relleno, sin importar la calidad de éste, llegándose al punto de que una tarea mal realizada penaliza menos que una con espacios en blanco generados por las dudas. A esto debemos añadir que la misma tarea para todos los alumnos dificulta un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje: lo que a unos puede parecerles muy complicado a otros les parecerá muy sencillo, con lo que ninguno podrá alcanzar su potencialidad.

7.2.2.3 La situación en el aula al aplicar este mecanismo del videojuego. En estas aulas los alumnos tienen tareas paralelas entre las que poder elegir para aprovechar al máximo su aprendizaje. Aprovecha las fortalezas de cada alumno con actividades específicas y potencia la actividad en paralelo (individuales, colectivas, colaborativas…). Establece objetivos a corto y largo plazo de manera que los alumnos se ven recompensados continuamente y en los que se permite ver la diferencia individual de una manera enriquecedora. Siguiendo la metáfora con los videojuegos, sería ilógico pedir a un alumno "mago" y a un alumno "cazador", que resuelvan un conflicto del mismo modo que lo haría un alumno "guerrero". La escuela gamificada permite que el alumno ataje el problema de acuerdo con su estilo de juego.

7.2.3. Recompensa del esfuerzo y no penalización del error

7.2.3.1 La situación en los videojuegos. Añadido a la recompensa, se encuentra la ausencia de penalización por el error. El videojuego espera el fallo continuo y la mejora de las habilidades mediante la iteración de las actividades que no se han podido completar correctamente. El jugador aprende a resolver obstáculos cometiendo errores y mejorando la ejecución en el siguiente intento. El juego anima a seguir intentándolo, y ofrece posibilidades para quienes necesiten un poco de ayuda adicional. En vez de penalizar el fallo, se recompensa cada intento, cada pequeña mejora.

7.2.3.2 La situación en la escuela tradicional. Aunque se reconoce el fallo como elemento necesario para el aprendizaje, este sólo parece ser admisible durante las primeras etapas de exposición a determinada área de conocimiento. Se espera que pasado un tiempo razonable las dudas estén despejadas para siempre, y se asume una infalibilidad sobre los contenidos. Al final, no se recompensa el esfuerzo, sino el resultado, que se mide no por el número de aciertos, sino por la cantidad de errores. La duda, el error y la crítica no están del lado del alumno inquieto que quiere ir más allá, sino del alumno que haquedado "retrasado" por no poder seguir el ritmo de los compañeros. Los buenos estudiantes, en el sistema tradicional, no tienen dudas.

7.2.3.3 La situación en el aula al aplicar este mecanismo del videojuego. Igual que en el videojuego, cada esfuerzo es premiado por el profesor, cada tropiezo es un punto de partida y cada error es un paso más para alcanzar el objetivo. Los fallos no nos retrasan, sino que nos advierten de nuestros puntos débiles y de cómo podemos afrontarlos para superarlos en el siguiente intento.

7.2.4 Feedback real e instantáneo

7.2.4.1 La situación en los videojuegos. Se ha demostrado que es muy difícil aprender si los actos y las consecuencias se muestran muy alejados en el tiempo. Se aprende detectando el error en tiempo real y corrigiéndolo en el acto, no a posteriori cuando este error ha podido quedar afianzado (Thomas, 2011).

7.2.4.2 La situación en la escuela tradicional. Philip Race (2014) identifica algunos aspectos que hacen que el feedback no sea efectivo en la escuela tradicional:

- Los estudiantes reciben muy tarde el feedback.
- Cuando lo reciben, son sólo anotaciones en un papel que no significan nada para ellos.
- A veces, no son conscientes de haberlo recibido.
- Es un monólogo, cuando los estudiantes están buscando un diálogo.
- El estudiante quiere hablar con el profesor, pero tiene miedo de las consecuencias: bajar la calificación, sentirse poco valorados…

7.2.4.3 La situación en el aula al aplicar este mecanismo del videojuego. El ideal del feedback instantáneo y totalmente preciso es un imposible en una escuela humanizada, en la que necesitamos un tiempo de reflexión que preceda a la acción. No obstante, sípodemos aprender del feedback en los videojuegos dando a los alumnos las respuestas que necesitan para progresar en su estudio de una manera que les resulte accesible y significativa. En este sentido son relevantes las aportaciones de Gibbs (2010):

- El feedback tiene que ser suficiente y con el nivel de detalle necesario.
- El feedback se centra en aquellas acciones que se encuentran bajo control del estudiante y nunca en el propio estudiante como individuo.
- El feedback se ha de aportar a tiempo, de manera que sirva de ánimo para continuar o de ayuda y apoyo para superar dificultades.
- El feedback ha de ser significativo, tiene que tener relevancia para las inquietudes de los estudiantes.

7.2.5. El factor de la incertidumbre

7.2.5.1 La situación en los videojuegos. Aunque una recompensa esperada es agradable, llega un momento en que para los jugadores deja de tener importancia. Si saben que con cada enemigo que se elimine recibirán puntos de experiencia, se asume el ganar experiencia como algo garantizado y deja de motivar. Es lo no esperado, la esperanza de encontrar un cofre oculto, un botín de mayor calidad, un objeto raro, lo que alimenta la imaginación y anima a continuar.

7.2.5.2 La situación en la escuela tradicional. La incertidumbre es vista como un elemento temido en las aulas. El no conocer qué va a suceder después es un factor de intranquilidad en una institución caracterizada por la rutina tanto hacia los alumnos como hacia los profesores. Para los primeros, la incertidumbre es la posibilidad de un examen sorpresa; para los segundos, una visita de la inspección. Lo desconocido es una amenaza y no es bienvenido.

7.2.5.3 La situación en el aula al aplicar este mecanismo del videojuego. Como en toda aventura, la incertidumbre debe usarse como un elemento positivo para incentivar a losalumnos. En una sociedad con un futuro marcado por la "impredecibilidad", el estudiante debe estar preparado para afrontar unos retos que aún no sabe cuáles serán. La tarea del docente es hacer de este desafío una tarea motivadora, un reto marcado por la imaginación y la acción. Aprovechar la incertidumbre para convertir una escuela reproductora en una escuela transformadora (Fernández Enguita, 2001).

7.2.6. Momentos cortos de intensa concentración

7.2.6.1 La situación en los videojuegos: la estructura en el juego no es lineal. Su dificultad, aunque pueda describirse como una línea ascendente, realmente está compuesta por unos ciclos en los que se alternan diferentes niveles de habilidad con otras fases de relajación. En la cima de estas fases están momentos muy cortos en los que se requiere la total capacidad de concentración del jugador. Son las batallas contra los enemigos finales, las batallas de equipos en las que se decide la victoria, la combinación de botones para lograr desbloquear una secuencia… La sensación de victoria tras estos momentos de tensión es tal que generan euforia en los jugadores, los arrastran a seguir jugando, a vivir de nuevo más momentos así.

7.2.6.2 La situación en la escuela tradicional: En la escuela tradicional se pretende que un número elevado de individuos con distintas personalidades e inquietudes mantengan un nivel de atención elevado sobre el mismo foco durante periodos de tiempo largos. Cuando el alumno encuentra algo más interesante y desvía su punto de concentración, se le acusa de no saber centrarse en un tema.

7.2.6.3 La situación en el aula al aplicar este mecanismo del videojuego. Este elemento de los videojuegos puede ser empleado en el aula planificando los momentos de

concentración, su intensidad y su duración. Un docente que respete los principios de concentración y descanso puede conseguir mantener activa la atención del estudiante de manera más sencilla. Además, tras una actividad que requierauna concentración intensa, el estudiante debe de sentirse recompensado por el esfuerzo, debe apreciar la utilidad del acto y motivarse a repetirlo las veces que sean necesarias.

7.2.7. Las demás personas

7.2.7.1 La situación en los videojuegos. Chatfield (2010) sostiene que el elemento más motivador para el cerebro es la interacción con otras personas. Los videojuegos en línea están destacando su faceta multijugador y masiva. Lo que de verdad llena al ser humano es compartir, colaborar, establecer relaciones entre nosotros. En los videojuegos esto ha derivado en auténticas sociedades online, con sus reglas de comportamiento, sus espacios virtuales, sus patrones de comportamiento y de relación, incluso sus propios sistemas de repartición de los bienes escasos (¿cómo dividimos 4 piezas de botín entre 40 personas que lo necesitan y que han trabajado para ello?). Estas sociedades, en constante cambio, en continua actualización, son reflejo de los grupos de personas con los que convivimos día a día. Dialogan, alcanzan acuerdos, resuelven conflictos, se desarrollan, se hacen fuertes o desaparecen. Una de las razones más poderosas por las que un jugador decide conectarse a un juego son las personas que en él se encuentran.

7.2.7.2 La situación en el aula tradicional. La sociedad en el aula es jerárquica y estanca. A la cabeza se encuentra el profesor, autoridad física y moral sobre sus alumnos. Debajo de él, un grupo de alumnos esconden sus individualidades y siguen sus indicaciones. Silencio, obediencia, disciplina son las palabras clave en la escuela tradicional.

7.2.7.3 La situación en el aula al aplicar este mecanismo del videojuego. Estamos ante un aula dialógica, un aula que se identifica con el modelo de educación que hace énfasis en el proceso propuesto por Kaplún en su pedagogía de la comunicación(1998). Una educación centrada en el sujeto y en sus relaciones con los demás,comunicadora, social, facilitadora, solidaria y liberadora. Un aula en la que las personas aprenden a pensar, a sentir y a ser

8. CONCLUSIONES

“Una de las cosas que hice, por ejemplo, era enseñarles que sin ese instrumento sonaba mucho peo; aunque se equivoque, pero sonaba mucho peor sin él”

El objetivo de este trabajo es determinar la forma en que los Talleres Excellent, como un espacio de trabajo elegido por los alumnos por sus preferencias temáticas y gustos, pueden generar no sólo comunidades de convivencia y aprendizaje, sino conformar espacios de afinidad enriquecedores que sirvan de cimentación para el desarrollo de fortalezas y talentos de alumnos con dificultades de aprendizaje.

Hemos visto cómo estos talleres, aunque tengan la finalidad de aprovechar el talento de los alumnos, surgen de las propias fortalezas de los docentes. Por ello, estos son el nexo de unión entre el Taller Excellent, sus objetivos y la forma de comunicarlo a sus estudiantes. Aunque se pretenda que el Taller sea casi un espacio independiente de la dinámica escolar, es innegable la importancia del profesor como animador, dinamizador, guía y, en los casos necesarios, autoridad. Además, deberá sumarse su faceta de participante: un Taller Excellent nunca podrá convertirse en la comunidad de aprendizaje y espacio de afinidad enriquecedor que se persigue si los docentes a su cargo no son capaces de adoptar la doble identidad autoridad/participante o, si se prefiere, líder/seguidor.

La idea de potenciar los talentos y fortalezas a través de un espacio que puede considerarse medio (no es aprendizaje formal, pero tampoco es aprendizaje no formal), tal y como los define Joseph (2009) tiene múltiples ventajas. No es un aprendizaje formal, en el sentido de que no sigue el currículum oficial propuesto por una institución externa; tampoco es aprendizaje informal, pues aunque trate contenidos basados en las aficiones y talentos de los participantes, se sigue desarrollando en un entorno organizado y con una figura de liderazgo o autoridad. Esto permite aprovechar lo mejor de los dos entornos, un entorno estructurado y organizado en el que el alumno puede ser artífice de su propio aprendizaje, pero contando con la ayuda tanto del docente como la comunidad. Sería importante, a este respecto, que el centro educativo que implante talleres por afinidades temáticas lo dote de una estructura y contexto lo suficientemente sólido para que el objetivo de la actividad no se pierda, que no se vea absorbida por la comunidad de participantes, pero que a su vez no se transforme en un espacio que imite las conductas reproductoras del aula.

Para conseguir que los talleres queden integrados tanto en el proyecto educativo como en la cultura escolar, es fundamental que todos los docentes, tanto aquellos que imparten Talleres Excellent como los que no, compartan la misma visión de la educación y la misma confianza en la utilidad de estos espacios. A este respecto, se ha podido verificar

que la comunidad educativa se encuentra en el mismo punto de apoyo y confianza en lo que estos talleres pueden aportar.

Si en un espacio de afinidad enriquecedor no se requiere una formación oficial para entrar: no se pasaría por la cabeza pedir un título para comenzar a jugar a un juego, o para entrar a un taller de punto de cruz; es de elogiar la idea de que los docentes dirijan los talleres no por su formación académica, sino por su pasión. De esta forma, desde el primer momento la fuente del conocimiento no es (sólo) el docente, sino que se anima a la información de diversidad de fuentes y a la presencia de muchos puntos de vista para desarrollar la actividad del taller, aunque a este respecto el profesor sea el "gatekeeper", el filtro final.

A este respecto, se aprecia que, debido a encontrarnos en un contexto escolar y a la naturaleza cerrada de los Talleres Excellent, que sólo se realizan en los momentos destinados por la planificación horaria, el concepto de espacio de afinidad enriquecedor queda empobrecido, puesto que los alumnos no tienen posibilidad de acceder a ellos y desarrollar los talentos en los momentos que desean o cuando se sientan más preparados para ello. Así, requieren que estas fortalezas se "activen" de manera sincrónica para todos los alumnos en el momento en que estos entran al taller, lo cual puede no adaptarse a las características de todos los alumnos (habrá quienes los viernes por la tarde estén demasiado cansados para rendir en lo que realmente les gusta tanto como ellos querrían).

De la misma manera, se ha percibido que los alumnos muchas veces no eligen los talleres más relacionados con su talento, bien porque no sepan aún cuál es, o porque los escojan por otros motivos, como estar con sus amigos. Así, se ve que los alumnos prefieren cambiar de taller cada año, en lugar de seguir con el mismo, lo que puede indicar que su talento aún no está definido, o bien que los talleres son para el alumnado la actividad entretenida del viernes por la tarde y no el lugar en el que desarrollar su talento. A este respecto es significativo el hecho de que los alumnos que indican querer cambiar de taller afirman que su talento es justo el que se trabaja en este espacio, si bien respondían afirmativamente a que su talento se había desarrollado en el taller anterior, a pesar de que ambos no tengan nexos aparentes en común. En este sentido, se detecta que la asistencia a los talleres es pensada por los alumnos bien como un periodo de descanso o como una actividad cuasi-extraescolar (igual que asistirían a ballet, judo o natación).

La definición de taller como comunidad de aprendizaje debe ser reflexionada y revisada con vistas a buscar sus líneas de continuidad, un hilo conductor que los muestre como experiencias extendidas entre cursos académicos, y no como una asignatura que termina en cuanto llega junio. La verdadera comunidad de aprendizaje aparecerá cuando el taller sea capaz de superar la barrera del verano como telón final de la obra. En vez de comunidad de aprendizaje, es preferible referirnos a los talleres como espacios de afinidad enriquecedores, en los que los alumnos pueden desarrollar sus fortalezas sintiéndose apoyados por el entorno e impulsados por la comunidad del taller a mejorar y profundizar en el descubrimiento y dominio de sus talentos.

El clima social de los talleres se percibe como enriquecedor, entendiendo por esto el lugar en el que predominan las conductas de amistad, colaboración y ayuda por encima de aquellas de conflicto y enfrentamiento. No obstante, es cierto que al encontrarnos en un entorno mediado por el docente, muchas de las rencillas y sentimientos de los alumnos pueden quedar velados a la vista de la investigadora, pues los alumnos son conscientes de que no deben "portarse mal" en el aula. Por tanto, aunque existan desencuentros fuera de la clase entre los miembros de un taller, no se han podido percibir claramente. Aún así, como sucede en los espacios de afinidad enriquecedores y en las comunidades de aprendizaje, lo personal queda aparcado durante el periodo en que se permanece dentro del espacio, para centrarse en lo que une a los individuos, como si de una tregua temporal se tratase.

La actitud de los alumnos a los Talleres Excellent está directamente influida por el motivo de su selección. Aquellos alumnos que acuden a un taller por el que realmente siente pasión manifiestan actitudes positivas frente aquellos que están por motivos externos. Los mecanismos de la motivación intrínseca (Deci, 1975) quedan claramente reflejados en esta circunstancia: aquellos que realizan el taller por la actividad en sí misma encuentran una recompensa por el mero hecho de la asistencia, mientras que los que sólo reciben elementos de motivación extrínseca (sus amigos, el seguir a un grupo, las recompensas esperadas…) muestran conductas pasivas e incluso disruptivas. En algunos casos, los alumnos indican su intención de cambiar de taller, a pesar de considerarlo el que mejor se adapta a su talento, por no coincidir con compañeros que crean un ambiente no adecuado.

Desde la perspectiva de los espacios de afinidad enriquecedores, para que estos se desarrollen en los Talleres Excellent, es necesario que convivan, principalmente,

diferentes niveles de habilidad que promuevan la cooperación y el compartir conocimientos, tal y como indica Gee (2004). En el momento en que el nivel de habilidad de los alumnos es tan bajo que requiere de la asistencia de un docente para dinamizar la actividad completa, los alumnos no pueden abandonar un papel de seguidor que les permita convertirse en artífices de su propio talento. Esto no significa que estos talleres no puedan convertirse en espacios de afinidad enriquecedores (de hecho la última palabra, enriquecedores, muchas veces lo más difícil de conseguir, lo tienen adquirido), sino que necesitan más tiempo para que los participantes desarrollen más sus talentos y así llegar al liderazgo poroso y recíproco requerido. Estos talleres, desde luego, cumplen un papel de vital importancia para estos alumnos y la vida del centro. Nos podríamos referir a ellos como "invernaderos" de talentos; aunque aún no vemos el tallo, la semilla está desarrollándose y echando raíces profundas. Para que esta incubadora del talento que supone un taller se convierta en un espacio de afinidad enriquecedor es necesario que los alumnos continúen en ellos durante varios años académicos. Si esto no sucede, aunque un Taller Excellent presente rasgos de un espacio de afinidad enriquecedor durante un curso escolar, puede no mantener estadoal año siguiente si cambia su base de participantes.

Se aprecia que los espacios de afinidad enriquecedores surgen con mayor claridad en aquellos talleres que promueven la participación individual en un entorno grupal, como por ejemplo los musicales. Por ello, sería interesante concebir el taller con un final claro de servicio a la comunidad de manera conjunta. Si los alumnos ven la necesidad de ofrecer su esfuerzo al entorno es más probable que surjan acciones de ayuda, liderazgo y feedback que impulsen a los participantes de los talleres a mejorar sus habilidades y así poder contribuir al resultado final, a la comunidad de aprendizaje y conocimiento. Este resultado final puede bien ser el festival de fin de curso, tal y como algunos talleres se plantean actualmente (sobre todo aquellos orientados a las artes escénicas), pero también a acciones que tengan una visibilidad en el centro o en la comunidad cercana, como por ejemplo: decoración del colegio en los talleres que trabajan las fortalezas artísticas e individuales, programas y presentaciones web con contenidos relevantes para el centro, equipos deportivos y grupos de jugadores… En definitiva, actividades con un carácter claramente definido que permita a los alumnos hacerse responsables de su autoría y, sobre todo, portadores de una identidad creada y no asumida (Gee, 2000).

A este respecto, puede ser relevante dar una mayor importancia a las actividades realizadas en los talleres de modo quetengan visibilidad por la comunidad escolar, entendiendo el conjunto de esta (alumnos, profesores, personal no docente y padres). De esta forma, se impulsaría la responsabilidad del alumno con respecto a su autoría y calidad del trabajo y se promovería el reconocimiento público del esfuerzo realizado en un campo en el que cada estudiante puede sentir la seguridad de que es bueno y competente.

Para que un Taller constituya una experiencia significativa de aprendizaje, debe tener unos objetivos claros y concretos. Los docentes deberán decidir primero los objetivos que quieren alcanzar y, a continuación, adaptarlos a las características y formas de aprender de cada alumno. Si bien no se puede afirmar que en todos los casos hayan tenido éxito las propuestas de los docentes, esto queda en segundo plano si se ponen en la balanza los sentimientos e impresiones de los alumnos. Cuando la gran mayoría afirman haberse sentido cómodos, en sintonía con el profesor y con sus compañeros, queridos y apoyados; cuando estos alumnos con dificultades de aprendizaje dicen, sin dudar, que han aprendido, que han compartido, que se han sentido parte de un grupo, una parte importante del camino está avanzado. En este punto me quiero detener brevemente para apuntar que, si bien el análisis se ha centrado en el aprendizaje y la formación de espacios de afinidad enriquecedores, no menos interesante sería profundizar en el aspecto emocional tanto de los talleres como del centro para estos alumnos. Si la experiencia de los Talleres Excellent les sirve para aprender a derribar barreras, a aumentar su paciencia, a ayudar y dejarse a ayudar, a compartir y sentir que, por fin, pertenecen a un grupo en el que se les acepta, podemos llegar a discutir si la importancia del contenido de los talleres es realmente el fin o simplemente el medio, una excusa, para sacar a estos chicos de sus caparazones.

El paradigma de los espacios de afinidad enriquecedores se da en el entorno de los videojuegos, sobre todo si estos permiten la colaboración, la creación de contenido y la interacción entre individuos que pertenezcan al grupo. Por ello, se ha propuesto un Taller Excellent de videojuegos y alfabetizaciones digitales en los que poder aprovechar estas características del entretenimiento electrónico. Para hacer una experiencia previa de esta propuesta, se ha realizado una actividad final en la que se ha aprovechado el entorno de un videojuego conocido, como son los Pokémon, para analizar si la opción de los videojuegos en el centro escolar tenía aceptación por los alumnos. Los resultados

de la experiencia indicaron que este taller podría tener demanda y un hueco en la programación del centro, lo que se vio confirmado por la petición de los alumnos de introducir un taller de juegos digitales. Por esta razón, se realiza una propuesta al centro de la creación de un taller de videojuegos que se adapte a las particularidades de juego de cada alumno y respete el desarrollo de sus capacidades. Para poner en marcha este taller sería necesaria la presencia de un docente dispuesto a dejar de lado los prejuicios que aún rodean a los videojuegos. Una visión positiva (pero crítica) del modelo comunicativo e interactivo que promueven los videojuegos será crucial para aproximar a los alumnos a una visión no sesgada pero tampoco idealista de estos.

El taller de videojuegos y alfabetizaciones digitales expondrá a los alumnos a un sistema complejo en el que no sólo deberán resolver problemas, sino a los elementos de comunicación, modelización, simulación y codificación. De esta manera, el taller de videojuegos permitirá hacer consciente los impactos que influencian a priori al alumno, y permitirle realizar un análisis crítico de estos; al hacer explícitos los mecanismos que rigen el videojuego, se permite que los participantes puedan "jugar al sistema" más que "consumir el juego".

En definitiva, este trabajo no es más que un pequeño análisis del presente que permita, sobre todo, mirar al futuro. Un futuro que toda la comunidad educativa del centro debe hacer más brillante para cada uno de sus alumnos. En ningún momento se pretender criticar las prácticas realizadas en los Talleres Excellent, sino fomentarlas, apoyarlas y ofrecer una pequeña ayuda en la que puedan apoyarse para encarar los retos que vendrán. Este trabajo quiere ser un impulso, un espacio de reflexión desde el que mirar al futuro con optimismo, sabiendo que el camino se está pavimentando, y que siguiendo la senda adecuada se podrá llegar al destino. Un destino que todos tenemos, pero que no para todos es el mismo. Ojalá los Talleres Excellent sirvan, durante muchos años, para descubrir y allanar esos senderos; ojalá que las experiencias que se les ofrezcan a estos chicos les sirvan para afrontar con confianza un futuro que, hoy en día, tengamos o no dificultades de aprendizaje, se presenta más incierto, complejo y cambiante, que nunca.

8.1 Limitaciones

Este trabajo presenta limitaciones en su concepción derivadas, principalmente, del espacio, el tiempo y la capacidad de la investigadora. Plantear una investigación nunca es sencillo; si a esto unimos el carácter individual de esta y una jornada laboral a tiempo completo, la misión dobla su dificultad.

El espacio es limitado, obviamente. En esta investigación sólo es analizar un centro, pero aunque se tuviese todo el tiempo y los medios del mundo para visitar todos los colegios, por ejemplo, de Madrid, la misma máxima podría ser de aplicación. En los entornos educativos hay docenas de variables imposibles de controlar, lo que significa que los resultados obtenidos en esta investigación podrían variar si se repitiesen cualquier otro centro o, mismamente, en otro momento, aunque fuese en el mismo centro y bajo los mismos parámetros. Afortunadamente, todos los alumnos son diferentes, y lo que funcionado en este caso y en esta investigación puede no generar la misma respuesta al cambiar el entorno investigado.

El tiempo también supone una limitación. Como se ha defendido a lo largo del trabajo, los Talleres Excellent deberían tener una continuidad en el tiempo. Un seguimiento longitudinal de varios talleres a lo largo de diferentes cursos escolares sin duda arrojaría información sobre la formación de espacios de afinidad enriquecedores y de desarrollo sostenido de los talentos de los estudiantes. Al centrarse en un curso académico, se pueden apreciar actitudes y relaciones entre los alumnos, pero no cómo los talleres cambian internamente a cada participante.

Otra limitación se encuentra en tener que considerar el Taller Excellent como un espacio aislado del resto de entornos escolares. Obviamente, lo que sucede en la escuela impacta en el taller, y lo que sucede en el taller puede tener una repercusión en la escuela. Estas interacciones son interesantes y no han podido ser observadas.

Por último, hubiese sido tremendamente valiosa la posibilidad de desarrollar un taller de videojuegos de manera paralela a la observación. No obstante, se consideró inviable por suponer una interrupción de las rutinas escolares demasiado drástica y no poder preverse las consecuencias que podría tener esto tanto en el resto de talleres como en las rutinas del centro, además los alumnos ya habían seleccionado los suyos y el efecto novedad podría haber hecho perder participantes en el resto de talleres. Como se ha visto con los resultados, la novedad es un factor importante a la hora de elegir los talleres

a los alumnos, por lo que a posteriori se considera un acierto no crear este elemento de distracción.

8.2 Prospectivas

Las aplicaciones futuras de este trabajo parecen claras: el centro educativo se ha mostrado entusiasmado con la experiencia de la actividad Pokémon, y quiere repetirla como celebración del fin de trimestre, añadiendo cada vez elementos nuevos. Para esto han solicitado la ayuda de la investigadora.

De igual manera, las propuestas de Taller de videojuegos y alfabetizaciones digitales y de los elementos de gamificación en el aula han sido bien aceptados por la dirección del centro. La intención es llevarlas a cabo, si bien están supeditados a la existencia de medios materiales y humanos para realizarlas. Una vez más, la investigadora se pone a disposición del centro.

Futuras líneas de investigación podrían estar destinadas al análisis longitudinal y transversal de los talleres, planteados como comunidad de aprendizaje o comunidad de conocimiento. Con esto se podría intentar percibir el grado de adquisición de los talentos, divergencias entre talentos mostrados, percibidos y desarrollados; creación de relaciones de amistad y compañerismo…

Otra propuesta para el futuro es el fomento del trabajo conjunto de los docentes encargados del taller, de forma que se pueda crear un "meta-taller" en el que se reflexionen sobre las prácticas docentes en estos y se propongan actividades conjuntas que unan a los distintos alumnos, con sus distintos talentos, en un espacio único (como la función de fin de curso tan apreciada por los alumnos de este colegio).

Epílogo

Cuando era apenas un niño, en una de mis escapadas por Sonobe (Kyoto) encontré un lago. Me sorprendí tanto al realizar tal hallazgo que viajé sin un mapa, intentando hallar un camino a través de las sorprendentes cosas con que me iba topando, como una cueva en medio del bosque donde accedí para explorar sus profundidades con la ayuda de una linterna. Fue entonces cuando me di cuenta de lo que se sentía al emprender una aventura. Después de tantos años, desearía que los niños de hoy en día pudieran tener experiencias similares. No es fácil..."

Shigeru Miyamoto

En un momento de la recopilación de resultados, con una enorme matriz de Excel delante de mí, enterrada casi literalmente en cientos de folios, me encontré analizando las encuestas como datos brutos, fríos: un diez para el profesor, un ocho al taller, un ocho a los compañeros; siguiente encuesta: un diez al taller, un diez al… Y entonces lo vi. Escrito con letra ligada, grande. La pregunta, esa aparentemente inofensiva: ¿qué es lo que más te ha gustado del taller este año? La respuesta, inocente: "*Cuando escribimos el poema en grupo, porque salían cosas divertidas*". Casi sin darme cuenta, pensé: yo estuve ahí, fue el día de la observación, por pura casualidad yo he participado en el mejor momento del taller para esa chica. Y, sabiendo que no tenía nada que ver en ello, que el hecho de que yo estuviese ahí fue puro azar, me sentí orgullosa de haber podido presenciarlo. Y recordé las risas de los alumnos al leer lo que había puesto el compañero, la curiosidad por ver lo que venía a continuación…Y me di cuenta, realmente, de por quién hacía este trabajo. No era por mí, por acabar este máster; no era por el centro educativo, ellos llevan estando a la altura casi cuarenta años; era por estos alumnos. Alumnos que lo han tenido muy difícil, probablemente mucho más que cualquiera que esté leyendo estas líneas. Alumnos a los que se les ha repetido que no valen, que no se esfuerzan, que no son buenos, que pierden el tiempo… y siguen ahí, luchando, dando pasos y logrando retos. Detrás de cada respuesta a una pregunta del cuestionario no pude volver a ver un dato, sino a esas personas que he observado durante meses en los pasillos del colegio riendo, ayudándose, superándose.

Un trabajo de estas características no es tarea fácil. En las horas sentada delante de la hoja en blanco, pensando que quién era yo para aportar nada en un campo en el que ni

los expertos parecen ponerse de acuerdo, que esto me estaba viniendo grande, que no lo iba a conseguir… recordaba a estos alumnos. Si ellos tienen fuerzas para enfrentarse a la dificultad todos los días de su vida, yo también tenía que ser capaz. Porque aunque este trabajo sea demasiado pequeño para tener un alcance global, sí puede ser suficiente para contribuir a que estos chicos aprendan mejor. Sí puede ayudar a quien lo lea a abrir una puerta a una escuela en la que todos seamos aceptados, con nuestras debilidades, pero sobre todo con nuestras fortalezas y nuestros talentos. Si esto le es útil a un sólo alumno, todo habrá merecido la pena.

Referencias

Alonso, L. E. (2007). *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona. Anthropos.

Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational researcher*, *25*(4), 5-11

Anderson, E. C. (2004). *What is strengths-based education?: A tentative answer by someone who strives to be a strengths-based educator*. Unpublished manuscript.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata.

Aparici, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona. Gedisa.

Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica.*Caracas. Episteme.

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Arnal, J.; Del Rincon, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona. Labor

Barab, S. A., Hay, K. E., Barnett, M., & Squire, K. (2001). Constructing virtual worlds: Tracing the historical development of learner practices/understandings. *Cognition and Instruction*, *19*(1), 47-94.

Barab, S. A., & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. *Theoretical foundations of learning environments*, *1*(1), 25-55.

Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona. Tusquets.

Bellanca, J., Chapman, C., & Swartz, E. (1997). *Multiple assessments for multiple intelligences*. Arlinton Heighs, Illinois: IRI/SkyLight Training and Publishing, Inc

Bogost, I. (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press

Bogost, I. (2008). The rhetoric of video games. En Salen, K. *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*, (pps. 117-140). Cambridge, Massachusetts: MIT Press

Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá. Editorial Norma.

Buckingham, D. (2013). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge. Polity Press.

Cabrera, J. S., Frutos, H. M., Stoica, A. G., Avouris, N., Dimitriadis, Y., Fiotakis, G., & Liveri, K. D. (2005, September). Mystery in the museum: collaborative learning activities using handheld devices. In *Proceedings of the 7th international conference on Human computer interaction with mobile devices & services* (pp. 315-318). ACM.

Callejo, J., Viedma A., (2006). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw-Hill.

Calleja, G. (2011). *In-game: From immersion to incorporation*. Massachusetts, MIT Press.

Campbell, B., & Campbell, L. Dickinson, D. (1996). Teaching & Learning Through Multiple Intelligences. *New York: Pearson*.

Cea D'Ancona, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Síntesis.

Chatfield, T. (2010, Julio). *7 ways games reward the brain*. [Archivo de video]. Recuperado de http://www.ted.com/talks/tom_chatfield_7_ways_games_reward_the_brain el 25 de mayo de 2016.

Chi, M. T., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive science*, *5*(2), 121-152.

Clifton, D. O., & Harter, J. K. (2003). Investing in strengths. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 111-121). San Francisco: Berrett-Koehler.

Consalvo, M. (2009). *Cheating: Gaining advantage in videogames*. Massachusetts. Mit Press

Corbetta, P (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill

Curwood, J. S., & Fink, L. (2013). The Hunger Games: Literature, literacy, and online affinity spaces. *Language Arts*, *90*(6), 417.

Curwood, J. S., Magnifico, A. M., & Lammers, J. C. (2013). Writing in the Wild: writers' motivation in fan-based affinity spaces. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *56*(8), 677-685.

Davis, R. R. (1991). *Learning How To Learn: Technology, the Seven Multiple Intelligences and Learning*.

Davis, S. (2003). Observations in classrooms using a network of handheld devices. *Journal of Computer Assisted Learning*, *19*(3), 298-307.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1975). *Intrinsic motivation*. New York. John Wiley & Sons, Inc..

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson

Denig, S. J. (2004). Multiple intelligences and learning styles: Two complementary dimensions. *Teachers College Record*, *106*(1), 96-111.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). New York. ACM

Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In *The Educational Forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.

Dill, K. E., & Dill, J. C. (1999). Video game violence: A review of the empirical literature. *Aggression and violent behavior*, *3*(4), 407-428.

Dill, K. E., & Thill, K. P. (2007). Video game characters and the socialization of gender roles: Young people's perceptions mirror sexist media depictions. *Sex roles*, *57*(11-12), 851-864.

DiSessa, A. A. (2001). *Changing minds: Computers, learning, and literacy*. Massachusetts: MIT Press.

Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology*, *18*(1), 7-22.

Dunn, R. (1990). Understanding the Dunn and Dunn learning styles model and the need for individual diagnosis and prescription. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, *6*(3), 223-247.

Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. New Jersey. Prentice Hall.

Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1999). *The complete guide to the learning styles inservice system*. Boston: Allyn & Bacon.

Durga, S., & Squire, K. (2009). Productive gaming and the case for historiographic game-play. En Ferdig, R. *Handbook of Research on effective electronic gaming in education*, 200-218. Hershey, PA: Information Science Reference

Enguita, M. F. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid. Morata.

Escamilla, A. (2008) *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* 1ª edición. Barcelona: Graó. Crítica y fundamentos

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo xxi.

Galarneau, L. (2005). The power of perspective: Games and simulations for transformative learning. En *Proceedings of the Games, Learning & Society Conference*.

García-Pernía, M. R.; Lacasa, P. & Martínez-Borda, R. (2012). *Video games in the classroom: Learning to solve problems*. (Los videojuegos en el aula: Aprender a resolver problemas). Infancias Imágenes. 11 (1), 60-67

Gardner, H. E. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York. Basic Books.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York. Basic books.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, *18*(8), 4-10.

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, *25*, 99-125.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.

Gee, J. P. (2008). A sociocultural perspective on opportunity to learn. En Moss, P. A., Pullin, D. C., Gee, J. P., Haertel, E. H., & Young, L. J. (Eds.). *Assessment, equity, and opportunity to learn (pp.* 76-108). Cambridge University Press.

Gee, J. P. (2008). Learning and games. En Salen, *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*, *3*, 21-40. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

Gee, J. P. (2014). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Macmillan

Gee, J. P. (2015). *When Learning and Assessment Diverge: Who and What are we assessing?* Arizona State University

Gee, J., *&*Hayes, E. *(*2013*).* Nurturing affinity spaces and game-based learning. *In* J. Gee, *Good video games* + *good learning (*2nd ed.*) (pp.* 103–124*).* New York, NY*: Peter Lang.*

Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. York: Higher Education Academy.

Gibson, D., Aldrich, C., & Prensky, M. (Eds.) (2007). *Games and simulations in online learning: Research and development frameworks*. Hershey, PA: Information Science Publishing.

Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford University Press, USA.

Glas, R. (2013), '*Breaking Reality: Exploring Pervasive Cheating in Foursquare*', Transactions of the Digital Games Research Association, 1 (1), 1-14.

Gold, R. L. (1958). *Roles in sociological field observations*. Social Forces,36, 217-223. Oxford: Oxford University Press.

González, C. S., y Blanco, F. (2008). Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. *Revista electrónica Teoría de la Educación. Vol 9,3*.69-92

Gros, B. (2008). Videojuegos y aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, *15*(176), 7-7.

Habel, J., Bloom, L. A., Ray, M. S., & Bacon, E. (1999). Consumer Reports What Students with Behavior Disorders Say About School. *Remedial and Special Education*, *20*(2), 93-105.

Hayes, E., & Gee, J. P. (2009). *Popular Culture as a Public Pedagogy.* Recuperado en mayo de 2016 de http://www.jamespaulgee.com/node/24

Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de* la *investigación* (3a. ed.). Mexico: McGraw-Hilll Interamericana Editores.

Hodges, T. (2002). *An experimental study of strengths investment and changes in state hope*. Technical Report.

Iacovides, I., Aczel, J., Scanlon, E., & Woods, W. (2013). Making sense of game-play: How can we examine learning and involvement? *Transactions of the Digital Games Research Association*, *1*(1.

Inteco (2010). *2010. Informe anual. Inteco*. Recuperado de: https://www.incibe.es/extfrontinteco/img/File/memoria_anual_2010.pdf

Ito, M. (2012). *Engineering play: A cultural history of children's software*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Jenkins, H., Kelley, W., Clinton, K., McWilliams, J., & Pitts-Wiley, R. (Eds.). (2013). *Reading in a participatory culture: Remixing Moby-Dick in the English classroom*. New York: Teachers College Press.

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press

Joseph, B. (2009). Why Johnny can't fly: Treating games as a form of youth media within a youth development framework. *International Journal of Learning and Media*, *1*(1), 253-266.Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid. Ediciones de la Torre.

Kaufman, J. C., & Plucker, J. A. (2011). Intelligence and creativity. En Sternberg, R.J. & Kaufman, S.B. *The Cambridge handbook of intelligence*, (pp. 771-783). New York: Cambridge University Press.

Kawulich, Barbara B. (2006, Noviembre). *La observación participante como método de recolección de datos*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social

Research [On-line Journal], 6 (2), Art. 43. Disponible en: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm

Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Lacasa, P., García-Pernía, M. R., & Núñez, P. (2014). Adolescents' media experiences in the classroom: SimCity as a cultural model. *Journal of Education and Training Studies*. 2 (1), 103-116

Lacasa, P., Méndez, L., & Martínez, R. (2008). Bringing commercial games into the classroom. *Computers and Composition*, *25*(3), 341-358.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Linderoth, J. (2013). Beyond the digital divide: An ecological approach to gameplay. *Transactions of the Digital Games Research Association*, *1*(1).

Leonard, D. (2003). Live in your world, play in ours: Race, video games, and consuming the other. *Studies in Media & Information Literacy Education*, *3*(4), 1-9.

Lévy, P. (1997). *Collective intelligence*. New York: Harper Collins.

Liesveld, R., Miller, J., & Robison, J. (2005). *Teach with your strengths: How great teachers inspire their students*. New York: Gallup Press.

Lopez, S. J., & Louis, M. C. (2009). The principles of strengths-based education. *Journal of College and Character*, *10*(4).

Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal, 5, 333-369.Mason, J. (2002) *Qualitative Researching*, London: Sage, 2nd edn.

Malone, T. W., Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. *Aptitude, Learning, and Instruction*, 3, 223-253.

McClellan, J. A., & Conti, G. J. (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, *37*(1), 13.

McGonigal, J. (2008). Why I love bees: A case study in collective intelligence gaming. En Salen, K. *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*, *199*, 227. Cambridge, Massachusetts: MIT Press

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. New York. The Penguin Press.

McLellan, H. (1996). *Situated learning perspectives*. New Jersey: Educational Technology

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CAM. Jossey-Bass.

Monzón, C., & Dader, J. L. (1992). Las encuestas y su tratamiento periodístico. *Muñoz Alonso, A., Monzón, C. et alt., Opinión pública y comunicación política*, 465-487. Madrid. Eudema Universidad.

Muñoz Serván, P., & Muñoz Serván. (2000). Intervención en la familia: estudio de casos. En Pérez Serrano, G., *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (pp. 221-252). Madrid. Narcea.

Musante, K., & DeWalt, B. R. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Lanham, Maryland: Rowman Altamira.

Nicholson-Nelson, K. (1998). *Multiple Intelligences*. New York: Scholastic Professional Books.

Norman, D. A. (1993). *Things that make us smart: Defending human attributes in the age of the machine*. New York, Basic Books.

Ondrejka, *C. (2008). Education unleashed: Participatory culture, education, and innovation in Second Life. In K.Salen (Ed.), The ecology of games: Connecting youth, games, and learning. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning (pp. 229–252). Cambridge, MA: The MIT Press.*

Pratt, M. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession,* 33-40. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/25595469

Paul, R. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: The Foundation for Critical Thinking.

Perry, E. L., & Ballou, D. J. (1997). The role of work, play, and fun in microcomputer software training. *ACM SIGMIS Database*, *28*(2), 93-112.

Pitaru, A. (2008). E is for everyone: The case for inclusive game design. En Salen, K. *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, 67-86. Cambridge, Massachusetts: MIT Press

Prensky, M. (2006). *Don't bother me, Mom, I'm learning!: How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!*. St. Paul, MN: Paragon house.

Race, P. (2014). *Making learning happen.A Guide for Post-compulsory Education*. London. SAGE

Reeves, B., & Malone, T. W. T. O'Driscoll (2008). Leadership's Online Labs. *Harvard Business Review*, *86*(5).

Reid, R., Epstein, M. H., Pastor, D. A., & Ryser, G. R. (2000). Strengths-based assessment differences across students with LD and EBD. *Remedial and Special Education*, *21*(6), 346-355.

Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, v.12, n.2, p.289-305

Rubio Méndez, M. (2012). Retos y posibilidades de la introducción de videojuegos en el aula. *Revista de estudios de juventud*, (98), 118-134.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 54-67.

Ryan, W., & Siegel, M. A. (2009). Evaluating interactive entertainment using breakdown: Understanding embodied learning in video games. En *Proceedings of DiGRABreaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory*. DiGRA.

Salen, K., & Zimmerman, E. *(2004). Rules of play: Game design fundamentals.* Massachusetts; MIT Press

Sarramona i López, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria.* 1ª edición. Barcelona: CEAC

Schell, J. (2014). *The Art of Game Design: A book of lenses*. Pittsburg, Pennsylvania. CRC Press.

Schmuck, Richard (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.

Schott, G., & van Vught, J. (2013). Replacing preconceived accounts of digital games with experience of play: When parents went native in GTA IV. *Transactions of the Digital Games Research Association*, *1*(1).

Schwartz, D. L., Sears, D., & Chang, J. (2007). Reconsidering prior knowledge. En Lovett, M. & Shah, P. *Thinking with data* (pp. 319-344). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, *35*(3), 293-311.

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. w. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* [9a. ed.). Madrid: Rialp.

Sierra Bravo, R. (1988): *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Paraninfo: Madrid

Slater, M. D. (2003). Alienation, aggression, and sensation seeking as predictors of adolescent use of violent film, computer, and website content. *Journal of Communication*, *53*(1), 105-121.

Specht, M., Ternier, S., & Greller, W. (2011). Mobile augmented reality for learning: A case study. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, *7*(1), 117-127.

Squire, K. (2003). Video games in education. *Int. J. Intell. Games & Simulation*, *2*(1), 49-62.

Squire, K. D. (2005). Resuscitating research in educational technology: Using game-based learning research as a lens for looking at design-based research. *Educational technology: The magazine for managers of change in education*, (1), 8-14.

Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. *Educational researcher*, *35*(8), 19-29.

Squire, K., & Klopfer, E. (2007). Augmented reality simulations on handheld computers. *The journal of the learning sciences*, *16*(3), 371-413.

Steinkuehler, C. (2008). Cognition and literacy in massively multiplayer online games. In D. Leu, J. Coiro, C.Lankshear, and K. Knobel (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies*. Mahwah NJ: Erlbaum.

Steinkuehler, C., & Chmiel, M. (2006, June). Fostering scientific habits of mind in the context of online play. In *Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences* (pp. 723-729). International Society of the Learning Sciences.

Steinkuehler, C. A., & Williams, D. (2006). Where everybody knows your (screen) name: Online games as "third places". *Journal of Computer-Mediated Communication*, *11*(4), 885-909.

Stevens, R., Satwicz, T., & McCarthy, L. (2008). In-game, in-room, in-world: Reconnecting video game play to the rest of kids' lives. Un Salen, K. *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*, *9*, 41-66. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change* (Vol. 219). Lexington, KY: CreateSpace.

Turkle, S. (1995). Life on the Screen. Identity in the Age of the Age of Internet. *Touchstone, NY, NY, USA*

Vavoula, G., Sharples, M., Scanlon, E., Lonsdale, P., & Jones, A. (2005). *Report on literature on mobile learning, science and collaborative acitivity*. Kaleidoscope

Vogel, J. J., Vogel, D. S., Cannon-Bowers, J., Bowers, C. A., Muse, K., & Wright, M. (2006). Computer gaming and interactive simulations for learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, *34*(3), 229-243.

Wagner, D., Pintaric, T., Ledermann, F., & Schmalstieg, D. (2005, May). Towards massively multi-user augmented reality on handheld devices. In *International Conference on Pervasive Computing* (pp. 208-219). Springer Berlin Heidelberg.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

Williams, R. B. (2007). *Multiple intelligences for differentiated learning*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Newbury. SAGE.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, CA. O'Reilly Media, Inc.

Zohar, D. (2012). *Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. London. Bloomsbury Publishing.

ANEXOS

Anexo 1: Entrevistas

ENTREVISTA	CÓDIGO – DIR
PERFIL: Director del centro	

1. S. A. En el Colegio Areteia estáis especializados en trabajar con alumnos que, por diversos motivos, han tenido algún tipo de dificultad en el aprendizaje. Por ello, la primera pregunta es obligada, ¿qué significa tener una dificultad en el aprendizaje?

- Director Areteia. *En sí, la expresión a mí me convence poco. Es decir, no es tanto tener una dificultad en el aprendizaje sino rendir a un ritmo diferente al de lo que es la media. Cuando uno se sale de la media es cuando empieza a tener dificultades. Pero, más que dificultades del sujeto, nosotros entendemos que son limitaciones de la escuela. Y a esas limitaciones de las escuelas las llamamos al final dificultades de aprendizaje de los alumnos.*

2. S. A. ¿Cuáles son los perfiles de los alumnos que más comúnmente os encontráis en este colegio?

- Director Areteia. *Pues con ese esquema (¿verdad?) de niños que han tenido dificultades en otras escuelas, por la incapacidad de las escuelas para adaptarse a ellos, pues sí tendríamos que hablar de los diagnósticos más habituales. Uno de los más frecuentes en nuestro diseño educativo son los alumnos con trastorno de déficit de atención e hiperactividad, cuyo porcentaje en Areteia pues supera con muchísimas creces los índices de prevalencia en la sociedad de este diagnóstico, como todos los que a continuación vamos a señalar. Por ejemplo, de igual manera, los alumnos con dislexia duplican la tasa de prevalencia en la sociedad; también existe un porcentaje significativo de alumnos con trastorno del espectro autista, los asperger, y algunos con otras dificultades en el ámbito lingüístico. También tenemos un porcentaje importante de alumnos que se encuentran a caballo entre la educación especial y la ordinaria. Niños, por tanto, con déficits cognitivos leves, pero que necesitan de unos apoyos y de unos seguimientos oportunos para poder desarrollar sus aprendizajes. Y luego es verdad que hay una bolsa, por así llamarlo, muy grande de niños que no tienen ningún diagnóstico concreto pero que están afectados por eso*

que se llama fracaso escolar. Niños que no se han adaptado a los ritmos estandarizados, como decíamos anteriormente.

3. S.A. Y estos niños con dificultades, normalmente en los otros colegios les dicen que no valen, que no se esfuerzan, que es su culpa que les vaya mal… ¿Cómo afecta a su autoestima y a su relación con el aprendizaje?

- Director Areteia. *Total y radicalmente. Es decir, nuestros muchachos vienen con un equipaje que pesa mucho: de sentir que no son útiles, que no son válidos, que no son capaces. De manera que, inicialmente, y eso es una constante, al profesorado nos percibe como unos enemigos. Y poquito a poco se trata de ir cambiando esa estructura por una visión del "soy capaz", "me han felicitado", "me han puesto un reto asequible y como consecuencia de ello me han dado una palmada en la espalda". Y de esa manera el docente, progresivamente, se va convirtiendo en un aliado, no en un amigo, porque el profesor es profesor siempre, nunca es amigo, ¿verdad? Pero sí en un aliado para desarrollar su potencial. En ese sentido, la impresión y la experiencia de escuela que traen es muchas veces extraordinariamente negativa, y a veces pues es cuestión de un trimestre, de dos trimestres, de un año, de dos años… dependiendo de los perfiles, pues, lo que cuesta, o el tiempo que cuesta darle la vuelta a ese calcetín.*

4. A la entrada del colegio tenéis carteles que ponen "El mejor futuro para cada alumno". ¿Cómo cambia el futuro de estos niños una vez que entran?

- Director Areteia. *Pues yo pienso que la escuela lo que tiene que hacer es abrir puertas. Lo que pasa es que las puertas no son las mismas para todos. De hecho, en un vagón de metro, pues seguro que hay sesenta personas, y el oficio, la ocupación, la profesión y la vida de esas sesenta personas es totalmente diferente. Un colegio lo que tiene que hacer es abrir una puerta para cada alumno, una puerta a cada alumno en relación a cuáles son sus fortalezas, sus potencialidades, y construir un itinerario formativo y educativo acorde con esas posibilidades. La escuela, se dice, y es verdad, se encarga y se implica en hacer repetir a los alumnos aquello que se les da mal, en lugar de favorecer el hacer aquello que se les da bien. Si tenemos esa óptica de considerar que el futuro mejor es el más acorde a las necesidades, mejor dicho, a las potencialidades del alumno, pues creo que entendemos bien el lema que está a la entrada del cole.*

5. ¿Y cuáles son vuestras estrategias para atender la diversidad?

- Director Areteia. *Pues son muchas. Enumero, ¿no? Primero, la personalización de la enseñanza, la individualización de la enseñanza, que es lo mismo y no es lo mismo. Por personalización entendemos, primero, que lo más importante es la persona. Primero tenemos una persona. Una persona que es un estudiante. Por lo tanto el ámbito académico está al servicio, está después de lo personal. En segundo lugar, la individualización está asociada al hecho del grupo reducido, grupos reducidos de alumnos, unas ratios máximas de quince alumnos por aula en primaria, dieciocho en secundaria, bachillerato y FP… Son herramientas que permiten un acercamiento a las realidades y a las necesidades de los chicos. En tercer lugar podríamos hablar de un departamento psicopedagógico formado por siete personas para atender a un número global, aproximadamente, de 350 alumnos, que orientan a los niños como especialistas, que orientan a los padres, y que orientan a los profesores a la hora de interactuar con ellos. Y en último lugar podríamos señalar un equipo docente preparado, pero sobre todo sensible para entender la diferencia como un valor, de manera que este profesorado, este equipo, mantiene un estilo de interacción educativa basado en esa confianza en el alumno y en esa actitud de conquista a la que me refería anteriormente.*

6. S.A. Justo eso te quería preguntar. ¿Qué importancia tiene el profesor en este proceso?

- Director Areteia. *Importantísima. Es decir, la importancia es máxima en la medida en que, a pesar de que la pedagogía de hoy dice que el protagonista es el alumno, es verdad que el protagonista es el alumno, pero toda película requiere de un guión, requiere de un director, requiere también de un productor, ¿no? En ese sentido, el profesor es todo eso que hace que una película exista al margen del protagonista. Es decir, el profesor es el dinamizador, es el que entiende, es el que conquista el alumno. Seleccionar a un profesor en Areteia es una de las labores más difíciles, ¿no? que tengo como director, en la medida en que no solamente se trata de encontrar la persona con conocimientos, sino además con unas capacidades, y unas capacidades sobre todo al sintonizar y empatizar con el alumno, que a veces no se demuestra en el currículum.*

7. S.A. ¿Qué perfil necesita entonces un profesor para trabajar aquí?

- Director Areteia. *Capacidad de aprender. Asumir que cada año es único, que cada curso es único, que cada alumno es único. Tengo que decir también que un enamoramiento de*

la profesión de docente mucho más significativo que, a lo mejor, en otro colegio más estandarizado. La perseverancia, el ser consciente de que el avance se realiza de manera muy progresiva y no de la noche a la mañana y, en relación a ello, la perseverancia, es decir, la capacidad de esfuerzo y la resistencia a la frustración, porque milagros no existen. Sólo existen procesos lentos de convencimiento y de conquista.

8. S.A. ¿Qué importancia tiene el centro como un entorno seguro para el alumno?

- Director Areteia. *Lo primero que tiene que sentir un muchacho en el colegio es que está seguro. Que está seguro porque está apoyado, ¿no? Y el estar apoyado está asociado a crear una comunidad educativa en la que tanto el compañero, como el profesor, como el personal no docente del propio colegio son personas con las que los chicos pueden contar, ¿no? Esa disponibilidad de los profesionales de la casa yo creo que es lo que hace de un colegio un entorno, un entorno seguro. Estos chicos, que no han funcionado en otros colegios o mejor dicho, como decíamos antes, estos chicos cuyos colegios de origen no han sido capaces de dar respuestas a las necesidades de los muchachos, son muchachos que vienen con una historia de sentirse perseguidos, de sentirse estigmatizados, de sentirse señalados de muchísimas maneras. El hecho de venir a un colegio donde se les acepta incondicionalmente pues es algo que favorece mucho su integración.*

9. S.A. En este centro defendéis que todos podemos brillar y que todos tenemos talento. ¿Cómo trabajáis estas fortalezas en el aula y cómo ayudáis al alumno a que las descubra?

- Dirección Areteia. *Hay un elemento fundamental que es el reconocimiento. Hay… leí hace poco un libro y el título, discúlpame, no lo recuerdo, pero decía que todos teníamos que tener en un curso escolar un momento en el que fuéramos aplaudidos por los demás. En la medida en que pedimos a los chicos lo que son capaces de hacer les vamos a poder reforzar, y el refuerzo es la gasolina del estudiante, del estudiante y del que no es estudiante, pero el reconocimiento de "haces bien las cosas" está asociado a retos accesibles. Los retos inaccesibles, que son los que plantea esa escuela del ranking supone, generalmente, frustración, incomodidad y desajuste, mientras que un ajuste de currículum en función de las características de cada muchacho es fundamental para que los chicos puedan brillar.*

10. S.A. ¿Qué papel tienen las inteligencias múltiples en vuestro día a día?

- Director Areteia. *Gardner, el inventor, por así decirlo, el descubridor o como lo queramos decir, de las inteligencias múltiples, decía que lo que un buen profesor ha hecho en el aula desde siempre es lo que un buen profesor que cree en las inteligencias múltiples tiene que hacer en su aula. Es decir, una clase que rompe monotonías, una clase que permite desarrollar distintas capacidades, que permite desarrollar el currículum desde distintas ópticas y favoreciendo el desarrollo de distintas capacidades, eso es sin duda lo que… lo que lo permite, ¿no? Y es verdad que dentro del diseño del colegio, independientemente de los diseños curriculares, los Talleres Excellent, de los que hablaremos después, pues son una manera muy directa y muy concreta de trabajar las fortalezas de los chicos.*

11. S.A. Entonces, está claro que la innovación juega un papel clave en el colegio…

- Director Areteia. *La innovación juega un papel clave en el colegio, como también juega un papel clave en el colegio el hecho de dar continuidad a aquellas prácticas docentes que después de 36 años de historia hemos visto que son verdaderamente valiosas para estos perfiles que te describía anteriormente. Pero yo creo, y entendemos en el colegio, que la innovación, de la mano de la tradición, pues es lo que hace a las instituciones crecer por la vía adecuada. No se trata de entender ni de asumir que lo nuevo es bueno, sino que se trata de asumir que la escuela aprende como los niños aprenden. En ese sentido, innovar a partir de lo que es nuestra experiencia de tantos años, pues sin duda es un elemento que ha formado siempre parte de la historia de Areteia. En Areteia muchas veces lo decimos con cierto dolor, lo de un año no vale para otro. ¿Por qué? Porque hay muchas cosas que quedan obsoletas, o porque las características de los alumnos son diferentes y por tanto tenemos que ajustarnos a ellas.*

12. S.A. Bueno, los Talleres Excellent, es una de las innovaciones, ¿en qué consisten? ¿Cómo surge la idea?

- Director Areteia. *Pues los Talleres Excellent es una idea propuesta por Carmen Castelló, una de las fundadoras del Colegio Areteia, pues hace ya unos cuantos años. Ella planteaba, pues… directora técnica, que ha sido muchos años de esta casa, la necesidad de crear un espacio y un tiempo en el diseño ordinario de la jornada escolar de los chicos para poder mostrar aquellas capacidades en las que los chicos pueden llegar a ser talentosos, ¿no? En gran medida, los Talleres Excellent surgían como una*

respuesta a los festivales de fin de curso que llevamos desarrollando desde hace un montón de años en el colegio, como se hace en tanto otros colegios, ¿no? Pero esos festivales de fin de curso sí nos han enseñado durante mucho tiempo a descubrir que muchachos que en ciertas actividades no son competentes, en ciertas actividades asociadas a, en concreto, las artes plásticas, las artes escénicas, podían ser muchachos extraordinariamente brillantes, y ese festival de los meses de mayo-junio se convertía casi en el motor de la actividad académica para esos chicos desde el mes de septiembre hasta el mes de mayo. El hecho de extrapolar esas positivas experiencias de enganche en la vida colegial de estos muchachos con estos eventos pues hizo pensar que desarrollar unas actividades para terminar la semana, con la idea de que la última experiencia colegial de la semana de los chicos fuera una experiencia positiva, para que se fueran a casa felices, satisfechos de haber hecho eso en lo que son realmente buenos y aquello con lo que realmente disfrutan. Por eso organizamos la jornada semanal de manera que los dos últimos módulos lectivos de la semana, del viernes por la tarde, los agrupamientos de los chicos fueran totalmente flexibles asociados a las capacidades que sus profesores, independientemente de sus titulaciones e independientemente de su desempeño docente en el colegio pudieran aportar a los chicos. En ese momento, se trasladó al equipo docente la siguiente pregunta: ¿en qué crees que eres bueno y qué crees que, sobre aquello en lo que eres bueno, puedes aportar a tus alumnos? Y hubo una respuesta extraordinaria de los profesores en relación a creatividad, en relación a lo que son propuestas innovadoras dentro del ámbito de la escuela. Y aquellas propuestas, algunas de las que nos parecían peregrinas cuando se hicieron el primer año, pues se han ido consolidando como talleres en los cuales los muchachos desarrollan distintas habilidades. Allí surgió la idea de que el psicólogo quería hacer cómic, que el filósofo quería hacer rock, surgió la idea, a lo mejor más coherente, que el profesor de literatura quería hacer un taller de escritura; pero había otro profe de lengua que quería hacer un taller de cine, había un profesor de tecnología que quería hacer un taller de botánica, ¿me explico? En ese sentido no se trataba tanto de lo que la experiencia, mejor dicho, lo que la titulación curricular permite, sino aquello que podemos aportar a los chicos. Ese fue el germen de esas actividades que llevamos desarrollando, si no me equivoco, ya seis años, y que están siendo una experiencia muy positiva en la vida del colegio, y me consta también en la vida de los muchachos.

13. S.A. ¿Consideras entonces que los talleres funcionan como una comunidad de aprendizaje en sí misma?

- Director Areteia. *Considero que sí por esa flexibilidad del agrupamiento. El hecho de que en un mismo taller puedan convivir alumnos de primero de ESO y de segundo de bachillerato, que comparten un interés y una capacidad común, yo creo que desdibuja la figura del docente en la medida en que refuerza la idea de comunidad de aprendizaje en relación a lo que significa: conjunto de individuos que tienen unos objetivos comunes, que comparten unos intereses comunes y que trabajan juntos en el desarrollo de esas habilidades.*

14. S.A. ¿Qué les aportan a los alumnos estos talleres, además de eso en lo que son buenos y de irse con un buen sabor de boca al final de la semana?

- Director Areteia. *Tengo que decir que en más de una, y de dos, y de tres ocasiones se convierten en simiente de ejercicios profesionales posteriores, es decir, ahí es verdad que ha habido muchachos que después de la experiencia del colegio pues han querido dedicar su actividad profesional pues a temas audiovisuales que jamás pensaron, ni en el propio entorno familiar, que pudieran haber sido; hasta actividades relacionadas con las artes escénicas, hasta actividades relacionadas con la música… es decir, es verdad que itinerarios formativos menos habituales, ¿verdad? Posiblemente menos asociados a eso de la rentabilidad económica o del supuesto ajuste en el mercado laboral, pero sin duda estos muchachos han dado pasos en estudiar aquello que verdaderamente les apasiona. E incluso, pues si creemos que cuando uno estudia lo que le apasiona tiene oportunidades de ejercer un puesto de trabajo en ese aspecto en relación al que estudia lo que considera oportuno estudiar. Pero es verdad que autoestima, es verdad que experiencia positiva en la escuela, y es verdad que horizontes profesionales ajustados a potencialidades personales, pues pudieran ser los tres elementos que aportan mayormente los talleres.*

15. S.A. Y bueno, para finalizar, este proyecto el mensaje que quiere transmitir principalmente es que todos podemos aprender, pero no todos aprendemos de la misma manera. ¿Tú crees ya, aparte de este colegio, que se puede realmente conseguir el aprendizaje de todos los niños en un colegio ordinario que no esté especializado en atender la diversidad? ¿Es algo factible hoy en día?

- Director Areteia. *Yo creo que un colegio es lo que los profesionales que trabajan en él quieren que sea. Entonces en este sentido, es verdad que en el ejercicio de actividad*

profesional, y por supuesto la docencia, existen limitaciones: limitaciones físicas, limitaciones económicas, limitaciones de espacio, limitaciones de personal… Pero yo creo que el buen profesor es el que cree que es posible lo que es muy difícil. Y en este sentido, profesionales sensibles, implicados y comprometidos yo creo que son los que en cualquier centro, sean ordinarios o sean especializados, van a dar verdaderas posibilidades de futuro a los niños.

16. S.A. ¿Y qué haría falta para llegar a ese punto de docentes motivados?
- Director Areteia. *Pues posiblemente eso que se debate tanto en la sociedad. Un volver a prestigiar la función del docente. Pero esto es un poco la pescadilla que se muerde la cola. La pregunta del por qué está desprestigiada la función del docente es una pregunta que los propios docentes deberíamos hacernos, ¿no? Pero es posible que una sociedad que ve la figura del maestro como una figura de referencia, es posible que eso genere una autoestima, un reconocimiento y un sentimiento de ser valioso para la sociedad que en muchas ocasiones el docente de hoy no tiene.*

ENTREVISTA	CÓDIGO - R1
PERFIL: PROFESOR TALLER	

1. S. A. ¿Qué taller has realizado y qué habéis hecho durante el curso?

- Profesor 1. *El taller que he estado haciendo durante el curso ha sido el de Diseño Gráfico y Multimedia y más o menos se ha centrado en varias partes. Ha habido una de diseño gráfico donde hemos estado dando, por ejemplo, programas de tratamiento de imágenes, tipo GIMP: diferentes capas, seleccionar objetos, hacer collages… Cosas así, donde cada uno lo ha estado aplicando a los propios intereses. O sea, no les he dado un tema fijo sino que les he dado libertad para que pudieran hacerlo. Algunos lo han aplicado a los contenidos del aula y otros a cosas que les gustaban, dentro de una serie de límites, porque siempre tienen que ver los límites y dónde se puede llegar en el colegio.*

  Luego ha habido otra parte, por ejemplo, que ha sido de fotografía, donde se les ha enseñado un poquito a usar una cámara: los parámetros de ISO, la velocidad de obturación y el diafragma. Han estado practicando, por ejemplo, en los ordenadores con un simulador, y también se les han dado reglas de composición donde hemos salido al patio, todo práctico, con sus móviles, para que vean que tampoco es necesaria una cámara réflex sino que con el propio móvil, sabiendo las reglas básicas de hacer una fotografía, pues más o menos lo han estado practicando. Luego otro día también se les ha dejado… me traje mi cámara y estuvimos aplicando los conceptos. Además había una especie como de "olimpiadas de plástica", a nivel de arte, una cosa así, y entonces se nos pidió realizar un trabajo. Pues entonces con nuestros alumnos hicimos un lightpainting*, que es apagar las luces y con una velocidad de obturación rápida con la cámara, con el trípode, pues se van dibujando formas con la luz. Entonces para ese trabajo estuvieron practicando, aprendieron cómo se hace y luego se envió a la profesora de plástica para que lo enviase a la olimpiada. Con lo cual era un trabajo… algunos de los trabajos que hemos estado haciendo son aplicados a la vida escolar.*

  Hemos estado haciendo también, por ejemplo, hemos aprendido a hacer páginas web a través de plantillas con WIX donde cada uno… pues lo mismo, por intereses o por lo que más le gustaba pues lo ha estado aplicando. Entonces han estado haciendo webs bastante chulas*. Fue con WIX y algunos también con Webnode.*

  Luego también hemos sabido, de vez en cuando, pues de algún curso, tipo de programación, pues como por ejemplo "La hora del código", y también este taller pues ha servido para aplicar, cómo se podía aplicar en el colegio a gran escala, otra aplicación de programación

que era Code Combat. Pues vimos que les gustaba, que lo estaban haciendo bien, y gracias a esto pues lo pudimos aplicar luego al resto del colegio, de secundaria, de bachillerato.

Sobre todo ha sido esto: diseño gráfico… es que estoy pensando a ver si hemos hecho algo más, pero…

- S.A. ¿Las presentaciones del último día?
- Profesor 1. *Claro, es que, a ver… Hemos hecho también: presentaciones multimedia con aplicaciones como* Powtoons*, y también hemos elaborado algún tipo de vídeo, lo que pasa que ese no ha sido este año, ¿eh? O sea, otros años hemos utilizado también programas como Movie Maker o Movie Maker Online para realizar también vídeos o presentaciones interactivas, aparte de PowerPoint, o trabajos con Word.*

2. S. A. Entonces, ¿no es el primer año que das el taller?

- Profesor 1. *No. Ya es el tercero.*

3. S.A. Y, ¿ha habido alguna diferencia en la programación? O sea, ¿programáis los talleres según los alumnos que tengáis o hacéis la programación previa?

- Profesor 1*. Intentamos… Tenemos una especie de objetivos previos, pero también, como dependen de los alumnos que haya y de las características de esos alumnos y también de la experiencia que tenemos de otros años, pues se va adaptando. Pues esta aplicación no les ha gustado, entonces al siguiente año, o la semana siguiente no utilizamos esta, utilizamos otra. También hemos hecho, por ejemplo, infografías, con* Easel.ly*, o sea que han aprendido no sólo tratamiento de imágenes sino hacer infografías y también por ejemplo también han hecho una especie como de memes, o las típicas imágenes publicitarias con aplicaciones como… creo que era* Snappa*, que es que ellos pueden cargar sus propias imágenes o imágenes ya prediseñadas y ponerles rótulos y tal, para la publicación en webs o redes sociales, por ejemplo.*

4. S.A. Entonces, ¿tienes alumnos de años anteriores que hayan repetido?

- Profesor 1*. Tenemos alguno, sí. Entonces para esos alumnos lo que se ha intentado es no… tampoco repetir aplicaciones que se han visto o, si se han repetido, como es el caso de GIMP, pues con algunos hemos empezado desde el principio y con los que ya sabían de años pasados pues se les ha mandado otro tipo de actividades para ampliar.*

5. S.A. ¿Y cómo se cuadra eso dentro de una clase?

- Profesor 1. *(Risas) Pues es difícil. Sobre todo, cuantos más alumnos hay, es difícil. Lo que pasa es que, pues a lo mejor, antes de que empiece la clase puedes hablar con ese alumno: "Bueno, como ya sabes hacer esto, te vas a dedicar esta clase a hacer otra cosa". O sea, previamente se puede hablar con el alumno, o dentro de la clase tenemos que dedicar unos minutos. Si es algo general que no lo ha visto nadie pues dedicas unos minutos a explicarlo, ya sea en la pizarra o a través del proyector, con tu ordenador o lo que sea; y si es una cosa que ya alguna gente lo ha podido ver, pues tienes que dar más o menos una explicación general pero luego ya particularizas más, te acercas al alumno: "Tú, como sabes hacer esto, pues puedes hacer tal cosa. Aplica lo que sabes para hacer esto", o le explicas algo nuevo para que lo aplique. La idea es que no se han repetido muchas cosas, sino que si el año pasado se ha visto cómo hacer una presentación con PowerPoint pues el año siguiente, como este año por ejemplo, una cosa que se me había olvidado, hemos visto presentaciones en* Genial.ly *también, que es como PowerPoint, que ellos ya saben, pero vía online, con lo cual en cualquier ordenador que no tenga ni PowerPoint ni nada, desde incluso el móvil o el tablet, pueden hacerlo, entonces… La idea es que al final del curso, o al final de… hay alumnos que han estado dos años o los que sean, pues que tengan un gran abanico de posibilidades para ellos mismos en su vida diaria, e incluso en su vida académica, porque todo lo que se ha visto se puede aplicar a cualquier tipo de trabajos que les manden. Ellos, que necesitan hacer una página web para algo personal, pues van a saber hacerla. O sea, que son aplicaciones bastante generales: pues una es de vídeo, otra de infografías, otra de presentaciones, otra de hacer páginas web, otra de fotografía… con lo cual, todo junto, digamos que les da un gran abanico de aplicaciones para ellos, algo útil.*

6. S.A. ¿Todos los alumnos que tienes tienen el mismo nivel académico?

- Profesor 1. *No. Por ejemplo, cuando viniste, había gente muy buena que estaba por ahí detrás. Luego había gente que era más o menos normalita, había otros que a lo mejor les costaba más pero son muy trabajadores y se ponen, hay otros que sólo trabajan en el momento en que están en la clase y otros que tienen muchas ganas de trabajar pero, digamos que… tienen muchas dificultades. Entonces intentas repartir el tiempo, dentro de ese gran abanico que hay, pues atender a todo el mundo. Y, más o menos, como profesor sabes que este señor, con decirle cuatro cosas de esto, ya se entera y puede hacerlo; en cambio tienes que estar más tiempo con otra persona. Pero sí que es verdad que en el día a*

día sí que hay dificultades para atender a todos. Pero para eso más o menos te organizas antes, o vas viendo más o menos la ayuda que necesitan.

7. S.A. ¿Y entre ellos se ayudan?

- Profesor 1. *Sí. Cuando, por ejemplo, gente que tiene mayor nivel, también tiro de ellos para que sea el propio alumno el que, entre ellos, los que se vayan ayudando: "Bueno, pues mientras yo explico a él, levántate y explícale tú a él". Y a veces al contrario, o sea, a lo mejor al que le ha explicado sabe hacer una cosa que el otro no. Entonces siempre intento que se ayuden entre ellos.*

8. S.A. ¿Ellos te proponen actividades?

- Profesor 1. *Sí.*
- S.A. ¿Sí? ¿Y las tienes luego en cuenta?
- Profesor 1. *Sí. Por ejemplo cuando estábamos dando fotografía pues me dijo uno que le interesaba, expliqué un poquito por encima imágenes en HDR, alto rango dinámico, que esté todo a la misma exposición, que parece como un cómic, una cosa de esas, una pintura, y me dijo que le interesaba. Entonces al día siguiente pues lo que vimos era, en vez de dar una cosa que tenía yo prevista, pues dimos HDR y le gustó mucho. O sea que si alguien quiere algo sí que intento aplicarlo.*
- S.A. ¿Y te pasa lo contrario? ¿Que alguien se niegue?
- Profesor 1. *¿A hacer algo? No. A ver, a lo mejor a alguno, o sea, no está al 100% del todo, pero generalmente intento que sea algo que les guste, y si hay algo que les gusta menos intento aplicarlo a algo que a él le guste, con lo cual al final se consigue más o menos, no al 100% pero a lo mejor un 80% que una cosa que no le gusta pues que vea él que lo puede aplicar a algo, por ejemplo, si le gustan los grupos musicales pero no le gusta hacer una web, pues que se dé cuenta de que puede hacer una web de grupos musicales. Entonces eso ya más o menos encaja, y yo creo que los alumnos que han estado aquí en su mayoría sí que les ha gustado.*

9. S.A. Cuéntame un poquito cómo es el proceso de preparación previa, desde que decidís hacer un taller hasta que se oferta y veis que tenéis los alumnos necesarios. ¿Cómo planificáis las sesiones que vais a tener?

- Profesor 1. *Antes del curso, pues bueno, esto empezó más o menos con… Nos dijeron que cada uno, con lo que más le gustase o lo que viera conveniente, que podía proponer un taller. Entonces a mí siempre me ha gustado la tecnología, la informática y tal, y las TIC, y entonces pues intenté aplicar todo lo que me gusta, incluso la fotografía, a un taller más o menos general pues de diseño gráfico y multimedia. Entonces a partir de eso más o menos te haces un guión: pues tiene que haber una parte de fotografía, tiene que haber una parte de diseño gráfico, tiene que haber una parte de crear vídeos y tiene que haber una parte de presentaciones, o lo que sea. Y ya dentro de cada cosa más o menos ves las sesiones que tienes en el curso y lo divides y ves las aplicaciones que necesitas para cada cosa. Entonces aquí en estos ordenadores ya estaba instalado todo lo que necesito, si no hay algo que necesito pues lo busco online, que también hay muchas cosas, y eso es otra cosa que quiero que aprendan, que si no hay recursos instalados, online también los hay, otra cosa que han aprendido. Entonces más o menos con esa programación previa, cuando va avanzando el curso lo puedes ir modificando según lo que hemos contado antes, de gustos del alumno, o si va mal una cosa o les parece muy difícil pasamos a otra que hace lo mismo pero más sencilla… Vas modificando según vas viendo, porque nuestros alumnos también… pues hay, lo que has dicho tú, hay bastantes alumnos y con diferentes niveles de aprendizaje, con lo cual una cosa es lo que pienses antes de dar el programa y otra cosa es lo que te encuentras.*

10. S.A. ¿Y qué nivel de autonomía tenéis los docentes para dar el taller?

- Profesor 1. *A mí me han dado… toda, no he tenido ningún problema.*
- S.A. Carta blanca
- Profesor 1. *Yo les dije más o menos: he pensado este taller, y me han dicho "adelante", y yo creo que es más o menos confianza, tanto yo en Dirección como Dirección en mí y en los chavales, o sea que más o menos ha salido yo creo que muy bien.*

11. S.A. ¿Qué crees que les aporta a los alumnos tener estas horas de taller aparte del currículum?

- Profesor 1. *Yo creo, por ejemplo, tratamos en este colegio de enseñar muchas cosas. Entonces, primero, motivarles por las cosas. Entonces esta es una cosa que es una motivación extra. En mi taller por ejemplo, lo que hacemos es, como te he dicho antes, que todo lo que están haciendo lo aplican a cosas de su vida personal y académica con lo cual es algo que les va a valer para todo. Entonces, hacer una página web vale para todo, la fotografía también. Hoy en día estamos en el mundo de las TIC, entonces todo lo que*

estamos dando a ellos les favorece la autoestima, el trabajo por ejemplo en equipo si hacen una cosa colaborativa conjunta; tienen más recursos TIC que son muy necesarios hoy en día… Con lo cual yo creo que estos talleres, ya te digo, a nivel de autoestima, a nivel de conocimientos extra y tal, son muy valiosos.

12. S.A. ¿Y qué crees que les aporta estar con compañeros con los que no están habitualmente?

- Profesor 1. *Estos chavales pues también tienen a veces problemas de relación social, con lo cual que vean a gente, que se tengan que adaptar a trabajar con gente diferente de la que están acostumbrados, pues les viene bien. Incluso ayudarse entre ellos, o alguien que a lo mejor les cae mal en el patio resulta que a lo mejor se juntan aquí y no les cae tan mal. No estoy hablando sólo de mi taller sino del resto, o sea que a nivel social también les viene bastante bien.*

13. S.A. ¿Y los padres? ¿Habéis recibido alguna noticia de cómo aceptan esta innovación?

- Profesor 1. *Yo personalmente no, pero viendo a los alumnos yo creo que es algo que verán positivamente. En las reuniones que se han celebrado con ellos pues la verdad es que siempre he visto buenas caras y como que lo han visto algo correcto, y ellos mismos ven que sus hijos también… es otra manera, o sea, otro extra que tiene este colegio también para que vengan contentos al colegio, y que no vengan forzados, son cosas agradables…*

14. S.A. ¿Tú crees que tienen repercusión fuera de las horas de taller lo que hacéis aquí?

- Profesor 1. *Mi idea es que sí la tenga. Ya te digo que se practican las TIC, con lo cual hoy en día cualquier cosa que hagan van a tener que aplicar las TIC, tanto dentro del colegio como fuera. Entonces mi idea es que todo lo que aprendan aquí les valga a nivel personal y a nivel académico. Cuando estén en la facultad van a saber hacer presentaciones en diferentes tipos de herramientas tanto online como instaladas, si necesitan hacer una fotografía tienen idea o algo de idea de cómo hacer una fotografía buena, con buena composición y tal… Esa misma fotografía la pueden utilizar para hacer infografías y pueden aplicarlo… O sea que… Pueden hacer vídeos, van a saber hacer vídeos y presentar un trabajo en forma de vídeo. O sea que son cosas… O ellos mismos, que quieren hacer un vídeo para subirlo a una red social o lo que sea, ya saben cómo hacerlo… Entonces son cosas bastante útiles académicas y personales.*

15. S.A. ¿Y a ti a nivel personal?

- Profesor 1. *A mí me ha gustado mucho. Yo he disfrutado mucho, porque es una cosa que me gusta y veo que los chavales también aprenden y se divierten, entonces esta experiencia me ha gustado mucho.*

16. S.A. ¿Te implica mayor carga de trabajo a la hora de planificar las sesiones?

- Profesor 1. *Hombre, todo lo que sea planificar y preparar una cosa algo lleva, pero no me importa y además son cosas que me gustan y que ya sé, con lo cual tampoco es un trabajo excesivamente extra.*

17. S.A. De cara al futuro, ¿qué futuro le ves a los talleres?

- Profesor 1. *¿A los talleres? Yo lo veo bien. Para el próximo año se quiere hacer una mayor… digamos que… aportación… o sea, que cada taller valga para algo dentro del colegio, con lo cual es un punto extra que van a tener también los talleres y yo por mí lo vería bien que siguiese adelante.*

18. S.A. ¿Y te gustaría que tuviesen algún cambio? ¿Hay algo que cambiarías? No tanto en el tuyo sino a nivel global, la organización de los talleres.

- Profesor 1. *Yo estoy contento. O sea, no… No sé, yo ahora mismo no cambiaría.*

ENTREVISTA	CÓDIGO – R2
PERFIL: PROFESOR TALLER	

1. S. A. ¿Qué taller has realizado y qué habéis hecho durante el curso?

- Profesora 2. *Soy Pilar Reina, profesora de Infantil, tutora de Infantil y teníamos un tiempo los viernes que no se llamaban talleres como tal, pero que al ser talleres en Primaria pues también nosotros ocupamos ese tiempo. Entonces ese tiempo lo dedicaba también a talleres. Trabajábamos pues cada quince días o así algo diferente. Aprovechaba para trabajar inglés a través de juegos, de vídeos, de canciones, porque no teníamos… es el horario de Infantil y no había la asignatura de inglés, entonces aproveché para hacer inglés. También plástica, otros quince días trabajábamos dos sesiones de dos semanas, trabajábamos plástica. Y eso es lo que he estado haciendo durante el curso. Y música también. Unas veces eran canciones y otras veces eran bailes. Siempre con algo que ya habíamos trabajado en conocimiento del entorno. O sea, aprovechaba pues algún concepto que tenía que reforzar, y por ejemplo en las canciones pues inventábamos canciones con letra pues por ejemplo de las vocales. Siempre con contenidos del currículum, porque así matábamos dos pájaros de un tiro.*

2. S. A. Entonces surge de la necesidad de tener unos talleres cuando no existen.

- Profesora 2. *Sí, sí, sí, sí. Para igualarme al grupo de Primaria.*

3. S.A. Esto, en Infantil, aquí en este colegio os pasa todo el rato, ¿verdad? Que tenéis alumnos de distintas edades y distintas capacidades.

- Profesora 2. *Distintas edades y distintas capacidades, sí.*
- S.A. ¿Cómo conjugáis eso en el día a día de clase?
- Profesora 2. *Pues con mucho esfuerzo. Con mucho esfuerzo, pero lo conjugamos. O sea, yo creo que todos los profesores, tanto en Infantil como en Primaria sabemos conjugarlo. Entonces dedicamos un tiempo en conjunto a todos pero luego somos capaces de, individualmente, trabajar con cada niño sin desatender al otro. Hacemos que otro niño esté ocupado en algo que él sabe hacer autónomamente y atendemos al que lo necesita en ese momento. Yo lo hago así y yo creo que mis compañeros también.*
- S.A. Tiene que ser muy complicado.

- Profesora 2. *Es complicado. Es complicado porque motivar a un niño, que tú en un momento le tienes que dejar un poquito solo para dedicarte a otro… Es complicado porque siempre, como no son autónomos…*
- Profesor Externo a la entrevista participa espontáneamente*. El reflejo lo tenemos en el mismo cursillo de verano que tenemos ahora. Yo tengo por ejemplo en la clase que estoy dando ahora de tercero y cuarto (de Primaria) tengo cinco alumnos y cada uno es un nivel totalmente distinto. O sea, no puedes trabajar por igual con todos. Cada uno lleva una cosa distinta, y tienes una hora escasa para organizar carpetas, para prepararles trabajo y para sacar trabajo, para que de alguna manera y otra se vea que están trabajando encima. Y chavales con muchísimas dificultades. Muchísimas.*
- Profesora 2. *Sí. Pues eso, durante el curso, lo mismo.*
- Profesor Externo. *Pero multiplicado por el número de alumnos que son.*
- Profesora 2. *Claro, pero una cosa buena es que lo tenemos todo como muy planificado. O sea, que no dejamos nada al azar sino que ya hemos…*
- Profesor Externo. *Está todo estructurado.*
- Profesora 2. *Claro, sí. Entonces eso es una cosa buena de nosotros, me imagino que el resto de los compañeros lo mismo, que no dejamos nada al azar. Que sabemos que, si algo surge, sabemos responder. Pero lo tenemos todo como muy controlado.*
- S.A. Muy controlado, ¿verdad?
- Profesora 2. *Muy controlado, sí, sí, sí.*

4. S.A. En estas edades, ¿me puedes explicar un poquito las distintas capacidades, cómo las podéis tratar, tan pequeños?

- Profesora 2. *Este curso ha sido un poco especial, un poco, o muy, difícil porque tenía una niña que era de educación especial. No sabía hablar, las conductas eran completamente disruptivas, la movilidad…*
- Profesor Externo. *Y la movilidad, no paraba un instante, cogía todo, o sea…*
- Profesora 2. *Entonces este curso ha sido un poco especial. Especial porque tenía que estar continuamente de la mano de esta niña para que no… o no se comiera las pinturas… o sea, que te hablo literal… Entonces, atender a las otras capacidades de los otros niños pero con la niña de la manita, porque no había forma. Si yo la dejaba sentadita, bueno, estaba sentada pero yo en los momentos de explicar, de la mano. Entonces yo explicaba a nivel general, los demás estaban más o menos atentos y la niña pues conmigo. Cuando me sentaba a trabajar con cada uno de los niños, pues entonces sentada al lado suyo para que*

esta niña no se levantara y no interrumpiera el trabajo de los demás niños. Que no sé si te refieres a eso o…

- S.A. Sí, sí.

5. S.A. Y entre ellos, siendo tan pequeñitos, ¿se ayudan en los talleres?

- Profesora 2. *Muchísimo. Al principio no, porque al principio, aunque sean pequeñitos, sí que hay un poco de rivalidad y un poquito, porque les llamaba mucho la atención, por ejemplo el comportamiento de esta niña, no lo veían normal y entonces un poco como que la rechazaban porque era una niña que molestaba. Pero yo creo que intenté crear tal ambiente que los niños veían como algo normal esas conductas, porque yo… O sea, no la regañaba, intentaba encauzar ese comportamiento pero no era "no hagas esto", como se suele hacer a veces. Entonces la cogía de la manita o la sentaba, o me sentaba… Nunca le decía "esto no se hace", no. Ya sabes el vocabulario nuestro. Positivo siempre. Entonces los niños, al ver cómo se trataba a la niña, entonces esos comportamientos lo veían como algo normal, y entonces la ayudaban. Si tiraba algún cuento no se reían. Al principio se reían, decían "¡_____ qué haces!", decían "no hagas esto, no hagas esto", eso lo decían al principio, pero después nada. Ellos mismos se levantaban y, como me habían visto a mí que recogía lo que ella tiraba, lo hacían también. Siendo tan pequeños.*
- S.A. Se ayudan…
- Profesora 2. *Se ayudan. Y como nosotros somos un modelo, si nosotros hacemos cosas positivas ellos van a coger ese modelo de cosas positivas.*

6. S.A. Estos niños, ¿veían los talleres como un momento especial el viernes?

- Profesora 2. *Sí, sí, sí, sí, sí. De hecho estaban deseando que llegaran: "ay, es viernes, hacemos esto".*

7. S.A. ¿Y has tenido algún mensaje de los padres, o ha tenido alguna repercusión en los padres este cambio de metodología?

- Profesora 2. *Normalmente, sobre todo en los primeros cursos, los padres siempre te dicen, no ya por los talleres, sino por la forma que tenemos de dar las clases. Primero, les llama la atención que los niños quieran hacer los deberes en casa, que nunca querían. Cuentan todo lo que hacemos. Se saben las canciones. Entonces, esa transmisión de los niños de las cosas que hacemos en la clase es señal de que están motivados. Porque los padres, la mayoría de*

los padres, a mí me decían: "si es que antes no me contaba nada de lo que hacía en el colegio". Y, sin embargo, cuentan. Cuentan todo lo que hacen. Entonces sí que ha tenido repercusión en los padres.

8. S.A. Tienes alumnos que vienen de años anteriores, ¿verdad?

- Profesora 2. *En mi caso no, como es Infantil suelen venir de otros colegios. Entonces ahí sí que notan más la diferencia. Entonces siempre nos dan la enhorabuena porque ven un niño que antes, o al menos es lo que dicen los padres, no sé, a lo mejor no es cierto, a mí lo que me han contado es: vienen de otros colegios; en los otros colegios o el niño estaba triste, no había forma de hacerles que participaran en los deberes, no contaban nada de lo que hacían en clase… Y sin embargo entran en el colegio, no sé por qué, si se sienten acogidos, se sienten queridos… que cuentan cosas que hacemos en la clase, se saben el nombre de todos los compañeros, vienen felices, no lloran, no… Y sobre todo les gusta hacer los deberes, fíjate que es muy poquito los deberes que yo mando, ¿no? Pero les gusta hacerlo.*

9. S.A. ¿Cuál es la dificultad principal que has tenido con los talleres este año?

- Profesora 2. *Con los talleres, y en general, pues la niña esta, pobrecita, que ella no tiene la culpa, ¿no?*
- S.A. Pero te condiciona a lo mejor.
- Profesora 2. *Me condiciona porque a lo mejor yo lo podría haber hecho más dinámico, aunque lo he intentado hacer dinámico, ¿eh? Pero, a lo mejor…*
- Profesor Externo. *Con más libertad.*
- Profesora 2. *Sí, sí. Me condicionaba un poco.*

10. S.A. ¿Qué les aportan los talleres a los alumnos?

- Profesora 2. *Motivación, disciplina también porque aunque es una forma de jugar, pero también hay un orden, refuerzo, refuerzo de las demás áreas porque los talleres son un poco el resumen de lo que estamos haciendo en la clase, pero más específico lo que se trabaja en los talleres. Y eso creo que es lo que les aporta.*

11. S.A. Y de cara al año que viene, ¿te gustaría hacer algún cambio? ¿Cuáles son tus planes?

- Profesora 2. *Pues cambio yo creo que no. Mis planes son, siempre mi plan es mejorar. Entonces veré qué tipo de niños tengo, y mejorar. Ver en lo que he podido fallar el curso anterior y cambiarlo. Y si no he fallado, potenciar lo que ya he hecho.*

12. S.A. Perfecto. Es que, como son tan pequeñitos… no sé si ellos te proponen cosas, hacer cosas.

- Profesora 2. *Sí, sí, sí. A veces sí. Hay una niña que le gustaba mucho bailar. Y entonces me proponía: "¿por qué no hacemos hoy…?" Pues no lo cambiaba en ese momento porque tampoco quería cada vez que me dijeran algo cambiarlo, pero siempre les decía: "Vale, pues a la semana que viene nos vamos a preparar y vamos a hacer estos bailes". Entonces, mi hijo por ejemplo es de clásico, mi hijo es bailarín, entonces es muy curioso porque ponía vídeos de mi hijo bailando clásico, fíjate, dificilísimo, ¿eh? Y había momentos que esta niña, encima esta niña tiene dificultad porque no andaba bien, hacía unas piruetas curiosísimas, y el equilibrio… todo, todo, todo. O sea, que eso también le… era algo que ella me había pedido, pero claro…*
- S.A. Adaptado.
- Profesora 2. *Adaptado. Sí, sí, sí.*

13. S.A ¿Te dejan autonomía a la hora de planificar los talleres?

- Profesora 2. *Sí, sí, sí. La verdad es que en eso el Director, ahí tenemos que echarle flores al Director y al equipo de los departamentos porque sí que es verdad que nos dejan autonomía.*

ENTREVISTA	CÓDIGO – R3
PERFIL: PROFESOR TALLER	

1. S. A. ¿Qué taller has realizado y qué habéis hecho durante el curso?

- Profesor 3. *Muy bien. Mi nombre es Ramón, profesor de Tercero de Primaria y este año he estado haciendo talleres de "Vamos a crear" con una compañera, Ana Permuy, que estábamos juntos en el mismo aula.*

2. S. A. ¿Y qué actividades habéis hecho?

- Profesor 3. *Pues dentro de lo que es el tema de la artística. Hemos pasado por todos los patrones: desde collage, a trabajar recortado, a hacer dibujo libre, dibujo dirigido, a construir con materiales aparte para poder hacer composiciones… O sea, muy variopinto. Murales hemos hecho también, que hemos expuesto en el colegio, en los pasillos, en el lucernario que tenemos también… Hemos hecho muchas cosillas.*

3. S.A. ¿Cómo surge la idea del taller de "Vamos a crear"?

- Profesor 3. *Potenciar un poquito un aspecto que no se trabaja demasiado en las aulas que es la artística. En Primaria especialmente esa asignatura no está como tal. No se trabaja lo suficiente.*

4. S.A. ¿Es el primer año que das el taller?

- Profesor 3. *No. Llevamos ya. Desde que empezamos a trabajar en los talleres estamos metidos en "Vamos a crear".*
- S.A. ¿Y tenéis alumnos que vayan repitiendo?
- Profesor 3. *Tratamos de… cuando se organizan los grupos a principio de curso, tratamos de… Primero, que ellos tengan la apetencia de decidir, pero luego organizamos, a través de la coordinadora de Primaria, los grupos, porque claro, es imposible, la mayoría quiere ir siempre a los mismos talleres y se quedan algunos muy cojos y otros demasiado cargados. El nuestro por ejemplo es uno de los que se cargan demasiado. De hecho nos falta espacio. Nos falta espacio y poder organizarnos. Teníamos chavales que no tenían ni la mesa, o sea que… Imagínate que tenemos que organizarnos en nuestras propias clases, cogemos la clase más grande de las que tenemos abajo en Primaria y nos metemos ahí pues catorce, quince*

chavales y claro, tienen que estar muy apretaditos en las mesitas que tenemos de trabajo normalmente. Tienes que movilizar todo lo que tienes para transformarlo para una clase que es totalmente distinta, que nada tiene que ver con el resto del día.

5. S.A. ¿Tienes alumnos de distintas edades?

- Profesor 3. *Desde Tercero de Primaria hasta Sexto de Primaria*
- S.A. ¿Y cómo es la relación entre ellos?
- Profesor 3. *Muy buena, porque ellos van a seguir los patrones, las pautas que tú les marcas, cada uno dentro de su nivel, dentro de sus dificultades propias, y aparte de la propia edad que tiene cada uno, se les exige según la demanda que es necesaria en ese momento.*

6. S.A. ¿Y las distintas capacidades también…?

- Profesor 3. *Sí. Afloran, dependiendo también de lo que se vaya trabajando, ¿no? Se adapta. Va por edades, va por dificultades, pues cada uno trabaja lo que puede, cómo puede lanzarlo y proyectarlo.*
- S.A. ¿Cómo conjugáis eso?
- Profesor 3. *Como están sentados por edades, más o menos, a cada uno se le pone una exigencia distinta, lógicamente. No le puedes poner a uno de Tercero de Primaria lo mismo que le estás exigiendo al de Sexto, a nivel de… Al de Sexto le fuerzas un poquito más, de dices: "Oye no, esfuérzate un poquito más, que esto puedes mejorarlo, que tienes la capacidad para poder resolverlo mejor". Al otro, pues hombre, si hay que ayudarle en un recortado o en una cosa de estas, pues se le hace. Se le pone más cómoda la situación.*
- S.A. ¿Pero hacen todos la misma actividad en el mismo momento?
- Profesor 3. *No. No. Más o menos el tema es parecido. Si vamos a recortar, vamos a recortar, y lo que tiene que recortar con más dificultades pues se le ayuda. Si vamos a dibujar un dibujo x dirigido, pues el que es más mayor lógicamente va a hacer una lámina distinta que la que va a hacer el más pequeño, claro.*
- S.A. O sea, es la misma temática adaptada.
- Profesor 3. *Es el mismo tema. Exacto, eso es.*

7. S.A ¿Y entre ellos, se ayudan, se relacionan?

- Profesor 3. *Sí, entre ellos se prestan su propio material y, bueno, lo que hacen siempre en las clases. Es como proyectar la clase en una clase distinta con profesores distintos, que nos conocen igualmente porque les damos clase también y con una cosa que es totalmente contraria a lo que están haciendo el resto del día.*
- S.A. Y los compañeros también distintos. ¿Se conocen de…?
- Profesor 3. *Se conocen todos. Aquí, en este colegio los niños se conocen todos, desde Infantil hasta el último curso de Bachillerato.*

8. S.A. ¿Cuál es la dificultad principal que te has encontrado a la hora de… (hacer los talleres)?

- Profesor 3. *Lo que te comentaba, el mobiliario y el espacio.*

9. S.A. ¿Cuándo se hace el proceso de planificación de las sesiones?

- Profesor 3. *¿A qué te refieres?*
- S.A. A, por ejemplo, ¿es durante el verano, cuándo decidís?
- Profesor 3. *Ah, bueno, en este colegio hay que ir a sota, caballo y rey. Nos juntamos Ana y yo y planificamos, en un momento dado del recreo, en espacios que pillamos en un momento dado… para poder organizarnos y preparar el proyecto, lo que va a ir saliendo.*

10. S.A. ¿Las necesidades del taller las vais cambiando según los alumnos os vayan mostrando sus preferencias, o tenéis un patrón a seguir?

- Profesor 3. *Se arranca normalmente con un material y con una idea. Lógicamente, a lo largo del curso, y el mismo día, te das cuenta de algunas cosas que a lo mejor no son lo que esperabas, y cambias a otra cosa, a otra dinámica distinta.*

11. S.A. ¿Habéis observado que las actividades que hacéis durante el taller les aporten algo a los alumnos que ellos luego apliquen, no tanto en el colegio, que también, sino en su vida diaria? O sea, ¿qué les aporta a ellos?

- Profesor 3. *Hombre, pues la artística aporta un gran aspecto, que es la libertad mental, ¿no? Poder decidir por ti mismo y hacer las cosas, pues les ayuda a fomentarse a sí mismos.*
- S.A. ¿Y esto has visto que tenga alguna aportación al currículum, que haya afectado a la vida académica del alumno para bien?

- Profesor 3. *Pues hombre, les favorece un poquito tener más gusto por el arte, quizás, y eso se puede proyectar dentro de muchas áreas, dentro de las matemáticas, a la hora de tener que realizar algún aspecto de dibujo, también en sociales o en naturales, también les corta un poco menos el tener que hacer ciertas cosas.*

12. S.A. Y de cara al futuro, ¿ha habido alguna actividad que no habéis podido hacer que os gustaría?
- Profesor 3. *No, yo creo que nos hemos ajustado, dentro del poco tiempo que tenemos para poder realizar la tarea, que se hace un viernes por la tarde y cuando puedes, rápido y deprisa, yo creo que sí, hemos llegado bien. No nos hemos quedado cortos.*

13. S.A. Lo que te comentaba antes de alumnos que ya hayáis tenido en años anteriores en el taller, a lo mejor esos alumnos tienen más nivel que un alumno que empiece nuevo, ¿o no tiene por qué?
- Profesor 3. *No.*
- S.A. ¿No? Entonces, ¿no tenéis la necesidad de ir dándoles a esos alumnos…?
- Profesor 3. *No. Piensa de todos modos que es una sesión que se da una vez a la semana, y a lo largo de un curso pues tampoco… Ayuda, es una asignatura que está bien, que les da una libertad, pero tampoco les hace ser mucho más mejores que los otros niños. No hay tiempo suficiente como para poder…*

14. S.A. De cara al apoyo que recibís del centro, la autonomía que os dan…
- Profesor 3. *El único tema que insisto, que he comentado, es el tema del espacio, de poder organizarnos para poder trabajar con el material, donde se pueda trabajar libremente. No le puedes exigir a un niño que vaya a hacer un trabajo estando con otro apretado en la misma mesa pequeña, que no tienes el aula apropiada, la infraestructura.*

- S.A. ¿Pero tenéis libertad del equipo directivo para planificar las sesiones?
- Profesor 3. *Sí, claro. Lo primero que es que somos nosotros los que dirigimos y organizamos.*

15. S.A. ¿Y de cara al futuro cómo ves el taller? ¿Qué harías?
- Profesor 3. *Está bien, es un taller atractivo y que se puede seguir proyectando*

ENTREVISTA	CÓDIGO – R4NT
PERFIL: PROFESOR NO TALLER	

1. S. A. ¿Qué te parecen los talleres?

- Profesora 4. *¿Qué me parecen? La idea es buena, siempre y cuando sepan elegir el taller, sepan sus… sus necesidades, sepan interpretar un poco el objetivo de estos talleres. El objetivo es aprender, el objetivo es hacer cosas diferentes, sobre todo porque además es un viernes por la tarde, ya está todo el mundo más cargado de toda la semana, entonces, bueno… es que ellos, exactamente, sepan interpretar cuál es el objetivo de estos talleres que es, a fin de cuentas, aprender. La idea es, ya te digo, es muy buena, me parece, siempre y cuando se interprete correctamente, que ese era el problema que había en algunos casos, es decir: las conductas de algunos chicos no permitían que el taller se desarrollara como deseaba el profesor ni como deseaba la gente verdaderamente interesada en estos talleres.*

2. S. A. ¿Crees que por lo general están eligiendo los niños tal y como debían?

- Profesora 4. *Sí, están eligiendo, entonces en muchos casos las elecciones no eran adecuadas. ¿Por qué? Pues porque lo hacían en función de los amigos. Si mi amigo va, yo voy, yo quiero estar con mi amigo. No, tienes que elegir en función de tus gustos. Ahora, también es cierto que había niños que elegían en función de sus gustos, sobre todo ciertos talleres: manualidades, esos talleres sí, porque eso te tiene que gustar. Si no te gustan las manualidades no te puedes meter en un taller de plástica, o en un taller de costura, si no te gusta no te puedes meter porque… Entonces, en estos casos, en estos casos sí que los niños eligen el taller porque realmente les gustaba. Además, yo he hecho, en algún caso, sustituciones en el taller de plástica por ejemplo, y era una gozada verles trabajar. ¿Por qué? Porque lo que hacían les gustaba. Todos los que estaban ahí metidos realmente les gustaba lo que hacían. Daba gusto verles trabajar. Ahora, había otros talleres que costaba más. ¿Que costaba más por qué? Pues porque los hay que se meten porque les gusta y los hay que se metían pues porque había que elegir algo, y bueno, dentro de lo que pueda ser lo más fácil o lo más tal… pues ahí me meto. Y realmente había en ocasiones problemas conductuales, por así decirlo.*

3. S.A. ¿Y qué les aportan a los alumnos estos talleres?

- Profesora 4. *¿Qué les aportan? Pues aprenden, entre otras cosas, ya no sólo, por ejemplo, aprenden cuestiones de cine, en el caso del taller de cine, o cuestiones de plástica. Aprenden*

a convivir mezclados de muchos cursos, con distintas maneras de ver las cosas, con distintas perspectivas, aprenden, aprenden a convivir entre ellos y a saber estar en un lugar, y de alguna manera ser capaces de desarrollar una actividad diferente a lo tradicional en una escuela, es decir: matemáticas, lengua, inglés… O sea, se sale uno de las asignaturas típicas y aprenden a saber enfrentarse a otros aspectos que también son aprendizajes, por supuesto.

4. S.A. Todo esto que los alumnos reciben en los talleres, ¿vosotros veis un reflejo después en el aula?

- Profesora 4. *No en mi caso. No en mi caso, porque bueno, yo soy profesora de inglés, entonces en mi caso no, no tengo reflejo desde la perspectiva de mi asignatura. Quizás en otras asignaturas puede ser, ¿eh? Pero no en mis asignaturas.*

5. S.A. ¿Y a nivel social los alumnos?

- Profesora 4. *A nivel social… Yo, de cara… ¿Hablas de mi grupo, por ejemplo, del que eres tutor?*
- S.A. Sí, bueno, de lo que has visto tú dentro de la clase.
- Profesora 4. *En mi caso, de los grupos que yo… No, yo no he notado un cambio a nivel social especialmente importante, o que lo puedas asociar a los talleres. No, yo desde esa perspectiva no. No he notado cambio.*

6. S.A. ¿Plantearías algún cambio en los talleres, algún cambio de enfoque o de contenidos, de cara al año que viene?

- Profesora 4. *Algún cambio… Sí. Sí. Es decir, yo, por ejemplo, realmente… Primero un cambio, o sea, de mentalidad en los chicos en algunos aspectos. ¿Por qué? Porque en algunos casos, no todos, o sea yo no hablo de todos los niños, obviamente, pero sí hay casos puntuales que lo enfocaban como que el viernes por la tarde ya tocaba no trabajar. Y se sigue trabajando, porque el taller también es trabajar, de otra manera, es trabajar de otra manera. Pero ello lo enfocaban como que ya empezaba el fin de semana para algunos. Empezaba el fin de semana a las tres y cuarto. Y hacer ese cambio de mentalización de cara a que no es, no ha empezado el fin de semana a las tres y cuarto, empieza a las cinco menos cuarto en todo caso. Entonces durante esas dos horas hay que seguir trabajando, hay que seguir funcionando y hay que seguir conviviendo. Entonces es muy importante ese cambio de*

mentalidad en algunos casos, vuelvo a repetir, no va en todos. Pero eso, empezando por ahí, una vez que eso esté conseguido se ha conseguido muchísimo, se habrá conseguido muchísimo. Y luego, de alguna manera, pues por ejemplo otra opción, u otra cosa que yo haría es que, puede ser un caos, no lo sé… cambiar de taller a lo largo del año, es decir, que experimenten en otro taller distinto para que de esa manera puedan incluso comparar y decir: "bueno pues entre este taller y este otro, me ha gustado más este por esto, por esto y por esto". Que ellos tengan la opción de experimentar otras… otros talleres distintos al suyo y de esta manera poder establecer una comparación y decir: "pues me gusta más este", o "me gusta…" ¿sabes? "Me resulta más atractivo este".

7. S.A. ¿Has visto una relación entre las fortalezas de cada alumno y el taller que ellos eligen, en general?

- Profesora 4. *Hay niños en los que sí. Hay niños en los que sí. Hay casos en los que no, vuelvo a repetir porque… Mira, yo por ejemplo, un alumno de mi tutoría le apasiona el dibujo. Y él, en cambio, en ese taller disfrutaba. Te olvidabas de _____. Mientras que fuera de ese taller _____ es complicadete trabajar con él. Pero sin embargo en el taller no te dabas cuenta ni de que existía _____. ¿Por qué? Porque estaba tan centrado, porque le apasionaba tanto lo que hace, que conductualmente se olvidaba de dar la nota, de alguna manera, ¿sabes? Y estaba maravilloso verlo en ese taller. ¿Por qué? Porque hacía lo que le gusta. Dibujar.*

8. S.A. ¿Tú como tutora has recibido algún mensaje de los padres, alguna referencia de los padres respecto a los talleres?

- Profesora 4. *No. Respecto a los talleres no.*
- S.A. ¿No lo ven como una parte…?
- Profesora 4. *No, no, pero los padres sí que… No les parecía mal, ¿eh? No les parecía mal en absoluto. Eso sí que lo sé porque sí que te pueden hacer un comentario de ese tipo. No les parece mal en absoluto. Es decir, la idea es buena, y si está bien aprovechada por parte del alumno a los padres les parece muy buena idea. Por ejemplo este muchacho del que yo te hablaba antes, ¿no? Lo que ocurre es que en mi caso los alumnos, al ser ya mayores, pues sólo se quedaban a taller dos, porque luego ellos tenían que irse en la ruta. Los demás se marchaban a casa porque era horario de salida.*
- S.A. Claro, a lo mejor por eso no… no has visto tanto cambio.
- Profesora 4. *Claro, por eso no he visto yo esa… Entonces, hay padres que no te han hablado de los talleres porque su hijo no se quedaba a taller.*

9. S.A. Claro. Y, de cara al futuro, ¿a ti te gustaría dar algún taller?

- Profesora 4. *A mí no me importaría dar un taller de costura, un taller… Porque eso a mí sí me gusta.*
- S.A. ¿Ahora no existe, no, el taller de costura?
- Profesora 4. *No.*
- S.A. ¿Y tenéis libertad para proponer estos talleres que se os van ocurriendo?
- Profesora 4. *Sí, sí.*

10. S.A ¿Hay algo que quieras añadir, que se te haya quedado en el tintero?

- Profesora 4. *A mí la idea, ya te digo, me parece muy buena. O sea, la idea es muy buena siempre y cuando esté bien aprovechada por parte del alumno, y había algunos casos puntuales que, como te he comentado, pues conductualmente consideraban que el viernes comenzaba el fin de semana a las tres y cuarto.*
- S.A. Que ya era fiesta. ¿Hay algo que podáis hacer para reconducir eso los profesores?
- Profesora 4. *Pues eso que ya hablaba, ese cambio de mentalización para que ellos se den cuenta de que a las tres y cuarto se sigue trabajando y se sigue funcionando.*
- S.A. Porque no tienen repercusión en la nota, ¿verdad?
- Profesora 4. *No. No tienen repercusión en la nota. No se evalúa.*

ENTREVISTA	CÓDIGO – R5NT
PERFIL: PROFESOR NO TALLER	

1. S. A. Lo primero que quiero es que me cuentes qué te parece la idea de los talleres

- Profesor 5. *Hombre, a ver, es una gran idea, porque bueno, los chavales siempre afrontan la educación, la enseñanza y las clases, bueno, algunos con entusiasmo pero algunos no: "Qué rollo, no sé qué... las mates, el inglés, la lengua…" Y cuando llega el viernes, que es el día especial, ese día en el que ellos van a irse de fin de semana, a perdernos de vista unos días, pues las dos últimas horas, tener una actividad en la que ellos pueden brillar, de alguna manera, estar a gusto, hacer cosas en las que son más o menos capaces, pues les gusta mucho. Y yo creo que la idea de los talleres es un gran complemento para el enriquecimiento de los chavales, para el crecimiento personal sobre todo.*

2. S. A. ¿Y qué crees que les aportan a ellos en las dos horas?

- Profesor 5. *A ver, primero, están haciendo algo que les gusta. No digo que no les gusten las asignaturas, hay algunas que les gustan más, algunas menos, pero hacer una cosa que les gusta, que están relajados, que están siendo ellos mismos, con personas de su entorno que están haciendo cosas, como ellos, que les gustan. Yo creo que les sirve para tranquilizarse, para meditar y también para crecer. Para crecer. Sobre todo es el tema de que se sientan… ellos se sienten… muchos de nuestros niños, siempre les han dicho que son flojos, que no valen, que… en fin, que a ver qué hacemos con ellos… Y en los talleres pues ellos sí pueden ser excelentes, como todos los seres humanos, que tendremos muchas cosas que meter debajo de la alfombra, que las meteremos, y luego resplandecer en otros ámbitos. Y en ese sentido yo creo que les aporta, eso, serenidad y seguridad. Un crecimiento en autoestima, en madurez.*

3. S.A. Y, al aula, ¿qué le aporta la existencia de los talleres? Al aula, no tanto a nivel curricular sino también a nivel de convivencia en el aula.

- Profesor 5. *Vale, yo… Yo ya te digo que este año no doy talleres, ¿no? Pero bueno, recorriendo los talleres yo veo que… Hombre, siempre hay algún cafre que quiere desestabilizar, o que a lo mejor no está encuadrado en el taller adecuado, porque a veces algunos piden estar en un taller por simpatía, porque están los amigos, los malotes, lo que sea… Pero yo creo que en general a la dinámica del grupo los talleres proporcionan eso, serenidad, tranquilidad, seguridad. Desde mi punto de vista.*

- S.A. ¿Y de cara a la clase normal, del resto de la semana, el grupo con el que están el resto de la semana, los talleres tienen algún reflejo?
- Profesor 5. *No sé qué decirte, pero yo no creo que tengan un reflejo directo, porque bueno, los chavales están concienciados de que el viernes es el taller, es algo… O sea, no es extraescolar, no, pero es algo especial, diferente. Se ha acabado el día del horario, el* timetable *de matemáticas, inglés, lengua, sociales… entonces, para ellos es un momento especial y diferente que, no creo que tenga… Hombre, por lo que te dije antes de crecimiento personal, la madurez, la estabilidad, igual aporta algo, ¿no?, a nivel individual, pero la dinámica de los grupos no, porque bueno, están todos mezclados…*
- S.A. No se ve afectada.
- Profesor 5. *Yo creo que no. Igual, a lo mejor estoy equivocado, ¿eh? Pero…*

4. S.A. Los padres… Tú como tutor, si eres tutor…
- Profesor 5. *Sí.*
- S.A. ¿Te han hecho alguna referencia de los talleres?
- Profesor 5. *Sí, sí. Bueno, yo soy tutor de Bachillerato, de Primero de Bachillerato que por horario no asisten muchos de nuestros alumnos (a los talleres). Pero los padres, siempre que hacen referencia a los cursos anteriores, a la ESO, mencionan con un comentario muy positivo los talleres: que su hijo, o una conocida de su hijo, pues le gusta las manualidades, a otro la historia o las anécdotas de Madrid diferente o misterioso, o un chico que se exprese, más que oralmente, por escrito, con dibujo o con delinear carboncillo… Pues sí, me han hablado. A los padres les parece una idea muy buena. Nunca he oído de ningún padre, en mi tutoría, un comentario que fuera así negativo sobre nuestros talleres.*

5. S.A. Los talleres buscan potenciar las inteligencias múltiples. ¿Crees que los alumnos eligen el taller de acuerdo a sus fortalezas?
- Profesor 5. *Vamos a ver, en un gran porcentaje sí. Pero en otro porcentaje te repito lo de antes un poco. Ten en cuenta que son adolescentes y, claro, ellos el buscar a lo mejor la protección de ese líder de su grupo, ese amigo que es tan simpático, esa chica que le gusta… Puede haber muchos ámbitos, muchos aspectos. Y más que buscar ese taller en el que pueden brillar o ser ellos mismos, a veces, qué duda cabe, como adolescentes tienen otras inclinaciones en el sentido de buscar sus apoyos, sus amigos, sus admiraciones, sus referentes.*

6. S.A. Y, vosotros como tutores, ¿podéis reconducir?

- Profesor 5. *Eh… ¿El taller que…?*
- S.A. Que eligen.
- Profesor 5. *Sí, sí. A veces lo hablamos. Lo hablamos porque podemos ver alguna vez alguno que está desencajado. Que no está en el taller que le corresponde por múltiples razones, porque a lo mejor ha ido porque iba su amiga, o ha ido porque va fulanito que es muy líder. Entonces nos sentamos y: "Oye ___, mira, en este taller te vemos un poco como perdida, que no estás desarrollando el protagonismo que podrías tener. ¿No consideras que a lo mejor estarías mejor en este taller que va más acorde a tus habilidades, o a tus inquietudes?*
- S.A. ¿Y os escuchan?
- Profesor 5. *Nos escuchan, nos escuchan. Luego el cambiarlos o no ya es otro tema porque ten en cuenta que en estas edades tira mucho ese sentimiento de grupo, de admiración, de referente. Pero a veces nos escuchan porque ellos saben, sobre todo si llevan años aquí, que nosotros queremos lo mejor para ellos. Para que crezcan como adolescentes seguros y con criterio. ¿No? No que se dejen llevar, sino que tengan criterio.*

7. S.A. ¿Hay algo, tú desde fuera de los talleres, hay algo que tú veas que se puede cambiar o que se puede mejorar?

- Profesor 5. *Hombre, vamos a ver, algunos talleres, a lo mejor con un soporte… Mira, por ejemplo a mí me gustaría hacer un taller de* running*, no puedes porque a veces el soporte físico pues… pues te falla. Pero bueno, así cosas, de los que tenemos en la actualidad, yo creo que se desarrollan dentro de unos… de unas… o sea, que la organización y los medios son suficientes para los talleres que tenemos. Podríamos ser más ambiciosos pero claro, ya estaríamos hablando de otra infraestructura, de otros medios… Pero no, yo los que conozco y voy viendo me parece que están muy bien, sobre todo por el entusiasmo y el liderazgo de los profesores, que cada uno está haciendo… Ten en cuenta que también están haciendo cosas que les gustan, ¿eh? La enseñanza es muy bonita y nos gusta a todos mucho, etc., etc., pero bueno, tú estás siempre con tus asignaturas y es la rutina de tu trabajo. La hora del taller también es para, de alguna manera, explotar tu propia* excellence. Entonces yo creo que con los que tenemos, aunque en la vida todo es mejorable, pero supongo que marcha bien.

8. S.A. Y de cara al futuro, ¿hay algún taller que te gustaría añadir? Has dicho el de *running…*

- Profesor 5. *Sí, mira. Yo hace dos años, por una cuestión de azar y de bueno, relacionado un poco con la salud, pues empecé a hacer deporte, que llevaba mucho tiempo sin hacerlo, y empecé a correr estas carreras populares hace dos años. Este año empecé a llevar a algunos alumnos que les decía: "Chicos, hay una carrera el domingo a las nueve de la mañana, ¿queréis venir?"*

  - ¿Ay, a qué hora, el domingo? Hay que levantarse a las siete y tal…

  Cinco o seis empezaron a cogerlo como rutinario y habitual y les está encantando, es una cosa… vamos, que les llena mucho, un complemento de su vida. Y a mí me gustaría… me gustaría a lo mejor organizar un taller en ese aspecto de… Porque además se corre, las carreras que se preparan para los domingos son carreras solidarias. Entonces, un domingo estamos aportando, con la inscripción, con la lucha contra el cáncer, o contra la violencia machista, o contra (la situación de) los niños de Siria, entonces, a la vez que ayudamos, concienciamos a los chicos, a los jóvenes, que bueno, hombre, que la vida, con lo corta que es, hay que ayudarnos unos a otros. Entonces, a mí me gustaría… pero claro, un taller de running, *que es de correr, diez kilómetros, o medio maratón, o eso, necesitamos salir, ¿sabes? Llevarte alumnos fuera, y ya es otra dinámica, y unas autorizaciones… Pero a mí me gustaría eso, un… Llamarlo algo así como* Running *solidario, y mataríamos dos pájaros de un tiro.*

ENTREVISTA	CÓDIGO – R6
PERFIL: PROFESOR TALLER	

1. S. A. ¿Cuál es tu taller?

- Profesora 6. *Sí. Mi taller es "Redecora tu mundo".*

2. S. A. ¿Me puedes contar un poquito lo que habéis hecho este año?

- Profesora 6. *Sí. A ver, mira, te cuento. Mi taller iba sobre todo, consistía en coger materiales de la vida cotidiana que normalmente la gente tira y lo que hacíamos es que le dábamos una segunda vida. Pues, eh… Entonces, hemos hecho muchas cosas, varias cosas. Cogíamos, por ejemplo, los rollos de papel higiénico, los pintábamos con témperas, todo muy de manualidades, y hacíamos animales. Hemos hecho mariposas, hemos hecho un pulpo. Por ejemplo, con una botella de plástico de agua, creo que te lo enseñé, que hicimos como una… ¿Te acuerdas, lo viste?*
- S.A. ¿El cerdito?
- Profesora 6. *Eso es. Como una hucha con un cerdito. La pintamos, le pusimos las patas, luego qué más… Hemos hecho un marco de fotos con pajitas de plástico de colorines, luego hemos hecho… Bueno, pompones con lana. Y qué más… hemos hecho, lo último que fue… Ah bueno, y luego hicimos también un faro. Los… es que yo tenía como dos grupos diferenciados, que eso me costó un poco, eso te quería también comentar… Tenía como dos grupos un poco diferenciados. Tenía un grupo bastante numeroso de unos… a lo mejor eran seis, bueno, numerosos… sí, que tenían un poco más de dificultades, ¿no? Entonces intentaba hacer cosas un poco más sencillas. Y luego tenía un grupito de Cuarto de la ESO muy avanzado, que eran como muy autónomos que, claro, les podías poner un poco más… ¿no? Más complicadillas. Entonces, ellos hicieron un faro. Cogieron con cartón, hicieron una base, luego con un vaso de plástico hicieron como la parte de arriba del faro, con un cartón de los rollos de cocina lo pintaron y tal y quedó bastante… bastante chulo.*

3. S.A. ¿Y cómo surge la idea de este taller?

- Profesora 6. *Pues, a ver, surge porque a mí me encantan las manualidades (risas). Yo propuse a jefatura y a Cecilia, propuse tres talleres, que eran todos muy relativos a las manualidades, y es verdad que Cecilia me dijo que le gustaba mucho la idea del de reciclar, o sea, no sólo que tuviese manualidades, sino que tuviese un trasfondo, ¿no?, de poder*

transformar lo que… todo lo que se tira, pues una segunda vida útil, y entonces surgió a raíz de eso, y porque me gustan las manualidades mucho. Es que soy muy…

4. S.A. ¿Cómo haces la planificación de las sesiones del taller?

- Profesora 6. *Pues a ver, yo tenía como varios proyectos al inicio, tenía varios proyectos que quería hacer. Entonces comencé con el cerdito y me di cuenta, por ejemplo, que todo el tema de témpera, pinturas y tal, al grupito este que te digo que era un poquito… que iba un poquito más lento, era complicado. Entonces, hice el cerdito con témperas y me di cuenta que a partir de ahí las témperas tenía que… que dejarlas un poco a un lado. Entonces ya el segundo proyecto, que fue, creo, el del marco con pajitas, se limitaba… era un poco más cortar, pegar… témperas no (risas). Y entonces pues, digamos que a raíz del primero, modifiqué algunas cosas. Porque pensaba, por ejemplo, meter más… Por ejemplo, me acuerdo de que tenía en mente hacer un cocodrilo con una huevera de cartón, pero igual, había que pintarlo todo de verde, y al final ese le… la idea que yo tenía al inicio la deseché y pensé algo un poco más… más sencillo porque…*

5. S.A. ¿Es el primer año que das el taller?

- Profesora 6. *Sí, sí. Es el primer año.*

6. S.A. Entonces, tienes alumnos de distintas edades, ¿verdad?

- Profesora 6. *Sí, sí.*
- S.A. ¿Y cómo lo conjugas en el día a día? ¿Cómo te afecta?
- Profesora 6. *¿En el taller?*
- S.A. Sí.
- Profesora 6. *Pues a ver… Bueno, entre ellos se llevaban bien y tal, y se… les encantaba hablar y tal, pero es verdad que intentaba poner… Es que claro, a ver… Del grupito este que te digo que iba un poquito más lento pues intentaba hacer un poco parejas, a lo mejor uno que avanzara un poquito más con uno que le costara, y entre ellos se complementaban. Y luego, el otro grupo que te digo que eran de cuarto, que iban más avanzados, ellos iban por su cuenta, y esos sí que eran todos de la misma edad. O sea que esos no… esos eran todos iguales. Pero el otro grupo sí eran distintas edades: pues tenía de FP, tenía de cuarto, tenía otro chico de GA… O sea, distintas edades, pero vamos, que entre ellos bien. O sea… Tenía*

una chiquita de Segundo de la ESO, o sea… Pero bien, entre ellos… O sea, se ayudaban, se pasaban las tijeras, el pegamento, hablaban, querían poner música (risas)…

7. S.A. Y entre esas distintas capacidades, ¿planificabas la misma actividad para todos y luego las ibas adaptando, o cómo lo haces?

- Profesora 6. *Claro. A ver, ya te digo que bajé un poco el nivel en este grupo, en plan… me limité un poco y me di cuenta de que había cosas muy… por ejemplo, me acuerdo un alumno, que le conoce Carmen, que se llamaba _____, bueno, me di cuenta de que por ejemplo me dijo el primer día: "No, no, es que de verdad, que no sé recortar". Y dije yo: "Bueno, ¿cómo es que no sabes recortar?" Me puse con él, y de verdad, no sabe… O sea, no conseguía bien coger la forma de recortar. Entonces claro, si no sabe bien recortar pues entonces, por ejemplo a él le ponía más tema de pintura, adaptaba de… pues el rollo, pues sólo pintar con rotulador, o… de recortar nada, claro. Entonces… tenía que adaptarlo.*

8. S.A. Y entre ellos, decías que se ayudaban, ¿salía de ellos o lo ibas dirigiendo tú?

- Profesora 6. *A ver… No, sí que salía de ellos. Yo al principio, a ver, ya te digo, les ponía un poco como así por parejas, en plan: "Venga, así cualquier cosa, le ayudas tú, tal". Y luego ya entre ellos sí que se ayudaban. O sea, al principio sí que se lo marcaba yo, pero luego ya como que lo… ¿sabes? Lo tenían asumido.*

9. S.A. ¿Cuál es la dificultad principal que has tenido a lo largo de los talleres?

- Profesora 6. *Pues a ver… Es que yo creo que este taller, como al ser manipulativo, de… pues ya te digo, de témperas, de… pues eso. Me acuerdo que hicimos un pompón. Un pompón, que yo decía: "No, es meter hilo así…" Pues no, no. Un pompón, o sea, lo que a mí me parece algo tan sencillo, me di cuenta de que para ellos les suponía una gran dificultad. Me acuerdo, mira, el pompón, están uno al lado de otro. Un pompón es un trozo de cartón y tienes así que ir dándole vueltas a la lana, ¿no? Bueno, la lana se les juntaba, se les liaba entre ellos, se les hacía mucho nudo, se les… Entonces, claro, o sea, me acuerdo sobre todo la gran dificultad, lo del pompón, fue difícil.*
- S.A. ¿Y cómo se va solucionando eso?
- Profesora 6. *Pues nada, ayudándoles, claro. Yo, cuando hacían un… cuando se juntaban lanas, pues paramos, a ver chicos, tal… Les tenía que ayudar yo a desenredar, porque claro, cuando se juntan las lanas ellos no eran capaces de desenredarlo.*

10. S.A. ¿Y qué ventajas crees que le ha aportado a los alumnos?

- Profesora 6. *Yo creo que cada vez que salían los viernes con una manualidad hecha por ellos se la iban enseñando a todos los profesores y se iban súper contentos, eso me encantaba. A todos "mira, mira lo que he hecho, mira tal".*
- S.A. Les proporciona motivación, autoestima…
- Profesora 6. *Sí. Yo creo que sí, que satisfacción de decir: "mira, lo he hecho yo", y de llegar a casa y luego, al día siguiente, al viernes, les preguntaba: "Bueno, qué, se lo has enseñado a tu madre, ¿y qué te ha dicho?". "Ah, pues que muy bonito, tal, que…" Satisfacción.*

11. S.A. ¿Los alumnos te iban haciendo propuestas de cosas que querían hacer?

- Profesora 6. *Sí. Pero propuestas muy… ideales. En plan, me acuerdo que me dijeron que por qué no hacíamos una funda para los móviles. Y dije yo: "Sí". En principio sí que la íbamos a hacer, pero claro, yo pensaba haberla hecho con… con esto, con… con goma EVA y cosiéndola, lo que pasa que luego ya pensé, claro, también lo vi un poco complicado, pero sí, sí que me hicieron propuestas. También, qué más me propusieron… Pero cosas un poco difíciles, ¿eh? O sea, ellos no se van para… no, no.*
- S.A. No, ellos piensan por lo alto, claro.
- Profesora 6. *Sí, sí, sí.*

12. S.A. ¿Tu taller tiene alguna repercusión en el currículum? ¿Crees que lo que han aprendido lo han podido utilizar después en el aula?

- Profesora 6. *A ver, quizás en plástica, quizás lo que es la parte de colores, quizá algo sí que puede tocar el currículum de Plástica, yo creo, más que nada, y… sí, sobre todo plástica, porque era mucho de colores, de… pues manipulativo, de recortar, de pegar, de las maquetas.. Bueno, quizá incluso, no sé, sobre todo plástica yo creo. De perspectivas y…*

13. S.A. Y en cuanto a las relaciones sociales entre los alumnos, porque son de distintas edades, son de distintos… ¿Se han hecho, crees que les ha venido bien a la hora de relacionarse después?

- Profesora 6. *A ver, mira, yo sé que estos dos grupos, a ver, el grupo que era más numeroso, que iba un poco más despacio y tal, yo sé que entre ellos, yo sé que entre ellos, o sea, surgieron amistades. O sea, yo sé que entre ellos luego se daban los móviles y entre ellos*

hablaban. Pero tengo que decir que es verdad que entre el grupo este de cuarto, que eran un poco los mayores, tal, y el grupo este un poquito que iba más lento, entre ellos pues bueno, una vez sí que hubo así algún pequeño rifirrafe. O sea… entre ellos quizá.

14. S.A. Y los padres, ¿te ha llegado algún mensaje de los padres, alguna referencia al taller que hayan hecho o cuál ha sido su recepción?

- Profesora 6. *No. O sea, a mí personalmente no me ha llegado nada. Yo les preguntaba a los alumnos. Decía, "¿qué, te ha dicho algo tu padre, le ha gustado, o no?" Y me decían que sí, que les había enseñado, que les había gustado. Pero vamos, personalmente hacia mí no.*

15. S.A. A la hora de planificar las sesiones, ¿has tenido autonomía total?

- Profesora 6. *Sí, sí.*
- S.A. ¿Has tenido alguna directriz por parte de…?
- Profesora 6. *No, bueno, en principio yo hice una planificación al inicio de las sesiones, así un poco de lo que quería hacer, en plan: el primer trimestre, el segundo, el tercero, y los proyectos que quería hacer, y a partir de ahí ya lo fui haciendo. O sea, no he tenido ninguna… quizá en materia de reciclado lo único.*

16. S.A. ¿Y planes de futuro?

- Profesora 6. *Sí. Este año creo que voy a repetir otra vez el taller.*
- S.A. ¿Sí?
- Profesora 6. *Sí.*
- S.A. ¿Tienes algo pensado, algo que te gustaría hacer, alguna mejora que te gustaría incluir?
- Profesora 6. *Sí. A ver, cuando hablé con Luis le propuse que realmente yo he notado que… que claro, yo al hacer distinciones entre estos dos grupos me volvía un poco loca, que tenía que estar con unos, con otros… Entonces, lo que intentaré será coger, si pudiese ser, o proponer coger un grupo un tanto homogéneo en el ámbito manipulativo para no tener como tan gran distinción entre uno y otro, pero vamos, hacer un grupo único.*

17. S.A. ¿Y a lo mejor el año que viene vas a tener alumnos que has tenido este año?

- Profesora 6. *Puede ser que sí. De hecho una chica, una alumna, me dijo que este año a mi taller, el que fuera, que se iba a apuntar. Digo: "Pero, ¿y si lo hago de otra…?" "No, no, pues me apunto igual".*
- S.A. Y entonces, ¿cómo crees que vas a poder conjuntar estos que tienen experiencia del año anterior con los que vengan nuevos?
- Profesora 6. *Claro, pues intentaré que los del año anterior, que tienen un poquito más de experiencia, ayuden a los que entran nuevos, si tengo alguien que necesito que me ayude.*

ENTREVISTA	CÓDIGO – R7
PERFIL: PROFESOR TALLER	

1. S. A. Entonces, lo primero es que me cuentes qué taller has hecho.

- Profesor 7. *Pues el taller de cine.*

2. S. A. ¿Y en qué consistía?

- Profesor 7. *Pues en principio consistía en hacer un taller de cine. Empezamos intentando diferenciar entre distintos planos y cosas por el estilo, el plano más largo, más cortos, el primer plano, el medio plano, etcétera, y hacer algún vídeo que intentamos hacer en la calle. Coincidió al principio con, no sé con qué fue, no sé si fue Halloween o alguno de estos, que era como bastante festivo, y dijimos: "Pues vamos, vamos a hacer un vídeo, aunque sea con los móviles, aunque estén prohibidos los móviles, pero los podemos utilizar para… para intentar hacer…" Y fue un gran problema, por lo menos en mi grupo. En el de Marcos, que había dos grupos, el mío fue… eran dos chavales más capaces, por decirlo de alguna forma, pero fueron los que peor lo hicieron, pero con mucho. Salían solamente pies, insultos, el picar a uno, uno detrás de otro corriendo y cosas por el estilo. Vamos, no se podía hacer nada de montar ningún vídeo de ese tipo. Y entonces luego le pegué un giro, porque veía que con los móviles iban a hacer más el tonto que otra cosa, e intenté darle un giro un poco más moral o de valores éticos a la cuestión del cine. Es decir, coger películas que tuviesen algún tipo de implicación de valores para poder, por lo menos, ir comentándolo, ya que vi que la parte técnica iba a ser un poco negativa, pues me cogí películas, yo qué sé, El Show de Truman, cosas así por el estilo, algunas veces les dejaba a ellos elegir porque si no se aburren, para ir comentando sobre ello. Y básicamente así fue un poco eso.*

3. S.A. ¿Y cuántos alumnos más o menos tenías en…?

- Profesor 7. *Pues empecé con unos seis o así, porque los dividimos, Marcos se quedó con los pequeños, yo me cogí los mayores, y acabé con unos ocho o nueve, algo así, fue aumentando.*

4. S.A. ¿Eran alumnos de distintas edades?

- Profesor 7. *Eran alumnos de Segundo, Tercero y Cuarto de la ESO, y al final se quedaron los mayores, de Tercero y Cuarto.*

- S.A. ¿Y cómo es la relación entre alumnos de distintos grupos, que normalmente no están juntos?
- Profesor 7. *Pues no sé qué decirte. No, quiero decir, que no hicieron nuevas amistades ni se llevaron mucho mejor, pero tampoco fue mala, no fue uno de los detonantes, por decirlo así, de que estuviesen mal ellos en clase o que tuviese algún tipo de impedimento por el hecho de ser de un curso o de otro. ¿En algún caso tuvimos alguna relación que se fomentase un poquito más? Pues puede ser, pero vamos, tampoco gran… gran cosa. Eso no lo destacaría, vamos.*

5. S.A. ¿Y la distinta capacidad de los alumnos influía en el taller?

- Profesor 7. *Seguramente hubiese influido, pero yo, al cogerme, o al tocarme un poquito los mayores, quitando yo creo que un niño que tenía un poquito más de dificultades a la hora de expresarse, los demás eran bastante capaces de hacerlo, con lo cual estuvo bastante equilibrado en ese sentido.*
- S.A. ¿No tenías que tomar distintos caminos con cada…?
- Profesor 7. *No, no. Quitando uno de ellos que sí que es verdad que era… es más calladito y tiene menos capacidad de habla, de diálogo, etc., etc., el resto participaban bien, tenían buena capacidad.*

6. S.A. ¿Se desarrollaron relaciones de ayuda entre ellos durante las sesiones?

- Profesor 7. *No. Tampoco era… Quiero decir, lo que podíamos hablar eran cosas de opiniones personales, entonces no eran cosas de dificultad, de solventar dificultades, con lo cual era un poco… Opiniones subjetivas, o sea que no era…*

7. S.A. ¿Cuál es la dificultad principal que te has encontrado durante el taller?

- Profesor 7. *Pues que, al yo afrontarlo de esta manera, había momentos que era aburrido para ellos, con lo cual, pues la desidia, claro. Un poco el querer participar más, o querer participar menos, o ponme la película de acción que quiero ver, y me quedo tan tranquilo y no hago nada.*
- S.A. ¿Y cómo se combate?
- Profesor 7. *Pues no, es compensar. Primero hago una, y luego ya hacemos la vuestra para que estéis también contentos, no va a estar todo el día ahí, en plan… ¿No? Que pueda ser mucho más aburrido.*

8. S.A. ¿Cuáles son las principales ventajas que has visto del taller para los alumnos?

- Profesor 7. *Pues en ese sentido, hacerles pensar. Hacerles reflexionar, porque la mayoría de las* pelis *que ellos ven es de "me siento y dejo que la película transcurra y nada más". Y yo lo que hacía en muchos casos de estos era muchas veces pararlo y: "¿Cómo resolverías esta situación?" Es decir, cuál sería la siguiente escena, qué esperáis que sea, o cómo seguirías vosotros la argumentación de dicha película, para ver por dónde irían los tiros, y luego vemos a ver cómo la ha desarrollado el director o el guionista, cómo lo ha solucionado. Para mí yo creo que eso puede… les hace un poquito más reflexionar, no solamente ver una* peli*, sentarse ahí y que me den lo que me den.*

9. S.A. ¿Has tenido en cuenta entonces las propuestas de los alumnos?

- Profesor 7. *Sí, sí. Pero porque es buscar también la afinidad. Es decir, si yo les voy a poner una película, yo qué sé,* TheMatrix*, que se la puse, que puede ser más complicada desde el punto de vista filosófico, pero sé también de algunos que les puede aburrir, entonces ellos me proponían ciertas películas que sean más adaptadas a su forma de pensar y sobre todo a cosas que… que les apetecía a ellos.*

10. S.A. ¿Crees que ha tenido alguna aplicación luego en el currículum lo que ellos han podido aprender en el taller?

- Profesor 7. *No especialmente. No, no creo. Es verdad, o tengo… tengo la mala suerte que luego encima con ninguno de ellos he estado… les daba clase después, con lo cual no puedo, no puedo valorarlo, pero vamos, no creo que tenga implicación directa con el currículum.*

11. S.A. Los padres, ¿te ha llegado alguna noticia, algún mensaje de ellos con respecto a los talleres, del impacto social que han podido tener los talleres en el colegio? ¿Era uno de los talleres más demandados, de los menos…?

- Profesor 7. *Pues no lo sé, porque era de los más demandados, quitando… después del de aire libre, de prácticas de aire libre se llamó… no, de ocio y tiempo libre, ese era el más demandado yo creo. Pues posiblemente sea el segundo más demandado, yo creo, porque ya te digo, era sentarse allí, ver una* peli *y estar tranquilos y no hacer nada más.*

- S.A. ¿Crees que a lo mejor el objetivo de los alumnos en ese taller no coincidía con el tuyo?
- Profesor 7. *No, ya te digo yo que no (risas). Eso lo tengo claro.*

12. S.A. ¿Has tenido autonomía para desarrollar las sesiones del taller?
- Profesor 7. *Totalmente.*
- S.A. ¿Te han dejado libertad?
- Profesor 7. *Sí.*
- S.A. ¿Has tenido apoyo del equipo directivo y todo eso?
- Profesor 7. *Totalmente libre.*

13. S.A. ¿Y en el futuro? ¿Hay algo que te gustaría añadir y que no has podido?
- Profesor 7. *Pues no lo voy a hacer.*
- S.A. ¿No lo vas a hacer?
- Profesor 7. *No. Me van a poner el taller de radio, o sea que voy a cambiarlo.*
- S.A. Cuéntame un poquito.
- Profesor 7. *Si todavía no hemos empezado, ese no lo había antes, o sea ese es nuevo.*
- S.A. Y ya estáis planeando qué hacer.
- Profesor 7. *Bueno, planear qué hacer, llevo muchos años planeando hacer un taller de radio. Tenemos el problema de siempre, que es el tiempo, y el taller de radio sí necesita mucho tiempo, la infraestructura de este cole, de momento todavía no hay. Me han prometido, o han prometido, que van a comprar una mesa, unos micrófonos, unos auriculares. Sí, oye, ha dicho Luis (director del centro) que lo tiene ya mirado y tenemos hasta la sala y todo donde se va a hacer, que va a ser una de las tutorías de abajo. El problema está en eso, hasta ahora los que hemos emitido y demás han sido pregrabados, porque el año pasado sí que hicimos un taller de radio en Cuarto pero lo grabábamos, hacíamos el guión, se grababa y luego se emitía grabado. El problema es cuándo se emite, porque lo emitimos por la mañana a las nueve de la mañana, bueno, a las diez menos cuarto que es cuando comenzaban los chavales en clase, los primeros diez minutos o cinco minutos que duraba lo poquito que estaba grabado pues, por megafonía, megafonía… no hay megafonía en las clases, es el pasillo, con lo cual había que tener las puertas abiertas, en algunas clases se oye bien, en otras no se oye nada… Es un poco complicado. Y la idea que tiene Luis este año es que se emita durante los talleres, es decir, mientras los demás están haciendo talleres, que se emita, tener de fondo la radio, porque lo que quiere es que sea en directo. Pero yo el problema del directo lo veo complicado.*

- S.A. Qué valiente.
- Profesor 7. *Sí, porque es verdad que, entre comillas, lleva menos trabajo, porque es en el momento y ya está, no tienes que andar haciendo el guión… Bueno, el guión también yo creo que hay que hacerlo igual. Pero va a haber errores, además los chavales se van a equivocar… no sé, yo creo que hacer un directo es complicado, y para hacerlo bien lo tienes que tener muy bien preparado, para lo cual se necesita mucho tiempo. Fuera de los talleres, difícil, así que habrá que hacer más talleres, con lo cual uno al trimestre, si sale uno al trimestre, uno cada mes como mucho… No creo que salga mucho más.*
- S.A. ¿Crees que va a tener demanda?
- Profesor 7. *Ese es otro de los problemas que tiene este taller porque si la demanda es de chavales que les gusta y tienen labia y tienen capacidad de redacción para poder realizar un guión, imaginación, iniciativa y tal, estupendo. Pero si se juntan chavales, pues que tartamudean, que se traban, que… demás, pues va a ser… va a ser más complicado para mí.*
- S.A. No les vas a decir que no…
- Profesor 7. *Claro, no, no, no les vas a decir que no, pero ese es el problema. Por eso yo a Luis un poco también le decía que este taller, igual que el de escritura, debería ser más demandado por el profe de chavales que crees tú que pueden tener cierta soltura delante de un micrófono, que puedan vocalizar bien y hablar bien para que se les pueda entender, que un niño que tiene dificultades de dicción, o a la hora de leer, lee muy despacito, con lo cual eso no tiene ritmo… Es complicado, claro, si les damos a elegir, tendremos que tirar con los miembros que tiren. Pero es un taller que, si queremos que salga un poco bien, deberíamos seleccionar a los chavales. También es verdad que este año, por lo que me dijo Luis, va a ser la mitad del curso un grupo de chavales y la otra mitad del curso otro. O sea, se va a renovar, lo cual lo hace más dificultoso, porque si a uno ya le tienes enseñado cómo funciona una sala de mezclas o una mesa de mezclas para que meta la música, ahora el sonido, ahora subes el volumen y tal, pues tienes que volver a empezar otra vez desde el principio, la parte técnica se la tienes que volver a enseñar. No sé, yo lo veo complicado. Es… me parece muy interesante pero difícil de ejecución.*
- S.A. Buena suerte.
- Profesor 7. *Sí, yo creo que me va a plantear, para que sea más factible, el dividir los diez, quince, veinte minutos que tenga del taller en secciones, para que sea… Quiero decir, siempre va a haber una entrevista, siempre va a haber una crítica de un… o una promoción de una película que vayan los chavales a ver este fin de semana, algo musical, y no sé, y algo de cole, de noticias que hayan ocurrido durante la semana tal. Entonces, si lo divido en cuatro secciones así, y cada chaval se dedica a fomentar esa parte, ya sabe uno que se tiene*

que buscar pues lo que es la cartelera, qué películas hay en cartelera, pues vamos a hacer cuatro reseñas, o dos reseñas. Música, conciertos que hay, yo qué sé, actividades que ha habido este año en el… o esta semana en el colegio y que podíamos contar, o en el futuro que va a venir a visitarnos no sé quién, pues vamos emitiendo una noticia. Si lo puedo hacer en esas secciones, yo creo que puede ocupar esos cinco o diez minutos que puede durar el taller, seguramente. Pero hay que elaborarlo, que hay que hacer una entrevista a este señor porque va a hacer el… ahora que no va a hacer ningún taller puedo ponerlo de ejemplo. Igual, pues eso, ¿no? El traerle a la radio para que… hacerle una entrevista sobre el taller que hace, lo mismo que estás haciendo tú, pero hacerlo en la radio (risas). Pero claro, para eso los chavales se tienen que preparar la entrevista, se tienen que preparar las preguntas, las tenemos que supervisar, y todo eso lleva un tiempo extra, que no es solamente emitirlo, porque si los chavales tuviesen iniciativa y soltura sería fácil, pero no lo van a tener, entonces…

ENTREVISTA	CÓDIGO – R8
PERFIL: PROFESOR TALLER	

1. S. A. Vale, pues lo primero es que me cuentes un poquito qué taller has hecho.

- Profesor 8. *Vale. He hecho el taller de rock. Y nada, se trataba un poco de que chicos que realmente no tocan ningún instrumento, pues como meterse en el mundo de la música y darse cuenta de que todos podemos aprender a tocar un instrumento y que, mejor o peor, pero todos podemos ser parte activa de la música. Entonces hemos preparado dos fragmentos de temas como en un* mash-up, *que los juntábamos y la verdad es que ha ido bien para lo que podía haber sido, porque teniendo en cuenta que la mayoría de los chicos tenían algunas dificultades, las han solventado bien, con paciencia, con trabajo sobre todo y dedicación, y han sido capaces de hacer música juntos. Aparte de que era una banda grande, porque no es lo mismo un grupo de cinco personas que tener a trece, catorce chicos tocando a la vez.*

2. S. A. ¿Y cómo surge la idea?

- Profesor 8. *La idea, bueno, eso tendríamos que preguntarle a Luis porque fue idea de Luis. Yo no… Yo me encargué, antes lo daba Luis y ahora por… tiene mucho trabajo y entonces me lo encargó a mí este año, que es mi primer año aquí y… Pero, en teoría, por lo que me contó Luis, la idea surgió de lo que he explicado antes, que él creía que, bueno, que todos estos chicos podían participar, tanto los que tocaban algún instrumento como los que no, y podían hacer algo grupal que les viniera bien con la música.*

3. S.A. ¿Cómo planificas el taller?

- Profesor 8. *Mi planificación depende también de los chicos que tengamos, qué tipos de instrumentos pueden tocar y tal. Entonces busco una canción que, o bien ellos hayan escuchado y, sobre todo, más que que sea una canción que ellos escuchan diariamente, que sea una canción que les suene, de estas que… yo qué sé, por ejemplo hemos tocado U2. A todo el mundo le suena el "*With or Without You"*. Entonces ellos la tienen en la cabeza, porque también me importa el trabajo suyo, de que no sea una canción de "hala, ya me la sé", todos quieren cantar y tal. No, tú te preparas esto, tú te preparas esto, y que vean como es un trabajo en grupo al fin y al cabo. Entonces planifico muy bien la canción, sobre todo,*

qué tema vamos a tocar, también viendo que la letra tenga un contenido apropiado y que no sea de una dificultad extrema, hay esas canciones que con cuatro acordes se tocan. Y luego, dependiendo, vamos evolucionando la canción, otros días hacemos improvisación… Es decir, tenemos como un bloque, y luego todos los días dedicamos una parte a desarrollarnos musicalmente, que no sea música reglada.

4. S.A. ¿Cómo organizas el grupo? Porque imagino que gente sin experiencia en la música tiene que ser un "follón". ¿Cómo decides: tú haces esto, tú haces esto?

- Profesor 8. *Pues es difícil. Normalmente les dejo elegir, pero les voy dando pautas e indicaciones. Es decir, yo creo que, desde… Tenía a ____, que no tocaba absolutamente nada, un chico majísimo, y que yo le veía que tenía un carácter reposado y tal, digo: "Este chico puede aprender a tocar el piano". Yo, por ejemplo, soy profesor de piano y de guitarra. Digo:"Puede aprender a tocar el piano". Porque tiene la paciencia suficiente. Sin embargo hay otros chicos que, a lo mejor, muestran más habilidad pero no tienen esa paciencia. Y dices: "Bueno, pues le voy a poner un instrumento de percusión". Porque el ritmo lo tiene pero quiere que suene desde ya. Así es un poco como organizo los instrumentos. También, según lo que me hace falta.*
- S.A. ¿Y luego los chicos van cambiando de instrumentos, o cogen uno y…?
- Profesor 8. *Los chicos cuando lo piden y se puede, van cambiando de instrumento. Sobre todo en las improvisaciones que hacemos, "hoy vamos a hacer rock puro, venga, cambiaros los sitios". Porque también, no me gusta que alguien coja la batería, que es un instrumento muy demandado, y se tire todo el año. De hecho un chico quería estar todo el año con la batería y se le explicó que no se puede.*

5. S.A. ¿Tienes alumnos de distintas edades?

- Profesor 8. *Sí.*
- S.A. ¿Te supone un problema, una dificultad?
- Profesor 8. *En algunos casos sí, sobre todo a nivel madurativo. Pues a lo mejor hay niños que quieren jugar un poco más, que no siempre son los más pequeños, y niños que a lo mejor desde… siendo más jóvenes, se lo toman mucho más en serio. Entonces, más que por edades, es por seriedad a la hora del trabajo y tal. Pero muchas veces la edad conlleva esa seriedad.*

6. S.A. Y también habrá alumnos con distintas capacidades…

- Profesor 8. *Sí. Tengo alumnos desde… que pueden tener, en mi caso, una capacidad musical, pero bueno, va muy ligada a determinadas aptitudes, y tengo alumnos que, como el guitarrista, que tocan muy bien y que además están muy trabajados en casa y demás; y tengo alumnos que tienen una capacidad muy, muy reducida. Pero es música, todo el mundo…*
- S.A. ¿Y cómo lo haces para conjugar todas esas capacidades?
- Profesor 8. *Yo creo que es importante que todos respetemos las capacidades que tienen los demás, porque en música siempre, si estamos tocando bien, por ejemplo, hay… tengo algún alumno más intransigente que otro en cuanto a "ya te has equivocado otra vez, ya tenemos que volver a empezar". Entonces, un poco enseñándoles el respeto a las capacidades de los demás, a que todo el mundo puede aportar. Una de las cosas que hice, por ejemplo, era enseñarles que sin ese instrumento sonaba mucho peor, aunque se equivoque, pero sonaba mucho peor. Este chico, por ejemplo, tocaba un xilófono, y estaba con que se equivocaba siempre y yo le dije: "Ya, pero mira cómo es sin esto". Y se dieron cuenta de que, efectivamente, suena mucho peor sin ese instrumento que toca el chico.*

7. S.A. Entre ellos, ¿ves que se ayuden?

- Profesor 8. *La inmensa mayoría sí. De hecho tenía un grupito muy majo, la verdad, en el que a lo mejor había más intención que capacidad, y muchas veces sonaba a rayos, pero cuando sonaba un poco y empezaba a sonar, eso ya era como… vamos, motivación, un chorro de motivación y de autoestima, y eso nos ayudaba. Veo que entre ellos se motivan mucho y se ayudan mucho.*

8. S.A. ¿Cuál es la dificultad principal que te has encontrado?

- Profesor 8. *Dificultades un poco a nivel psicomotor, a nivel rítmico, tengo un cantante que… que es difícil, pero no da una nota (risas)… o sea, es complicado, cantar una canción sin dar una nota. Pero bueno, lo que hago es que le siento a lo mejor al lado de una compañera que afina, y se va con ella. Pero es el que más ganas le pone. Y a lo mejor no da una nota pero el día que damos un concierto o hacemos una representación, la otra alumna se calla porque no quiere cantar y le da vergüenza, y este chico no me deja tirado. Siempre tienes algo a lo que agarrarte y de lo que salir.*

9. S.A. ¿Y ventajas?

- Profesor 8. *¿Ventajas a nivel personal o…?*
- S.A. Sí. ¿Qué te ha aportado a ti?
- Profesor 8. *A mí me ha aportado, la verdad, es que mucha diversión. Muchísimas risas. Muchas ganas porque es algo que es entretenido para mí, a nivel como músico y tal, poder hacer. Me ha gustado muchísimo conocerlos porque son alumnos a los que yo no doy clase y es un rango de alumnos que por edad yo no suelo tener. Y tengo, bueno, desde… Me encuentro a uno en el metro, me va contando sus aficiones, sus no sé qué… Me ven por aquí y me vitorean (risas)…*

10. S.A. Durante el taller, ¿te han hecho propuestas los alumnos?

- Profesor 8. *Sí. Me han hecho un montón de propuestas. Algunas más realistas que otras, la verdad, porque, claro, "quiero tocar* Metallica*. Sí, yo hago esta guitarra, tú haces esta guitarra, y él la batería". Yo les hago propuestas un poco más realistas. Siempre les digo, venga, si puede ser les facilito lo que tienen que tocar, y si no puede ser pues se lo digo y les explico por qué, sobre todo, que ellos entiendan.*

11. S.A. ¿Ves que ellos lo hayan podido aplicar al currículum después?

- Profesor 8. *Yo creo que es una asignatura que, como tal, o sea… un taller que, como tal, no se puede aplicar al currículum. A nivel musical seguro que sí, porque si ellos, por ejemplo, tocan el violín en su asignatura en música, pues bueno, han cogido destreza rítmica. Sobre todo, yo creo que es una cosa de mejora de motivación, tolerancia a la frustración, autoestima… Y eso es principal en cuanto a mejora curricular.*

12. S.A. Y eso te iba a comentar, que a lo mejor no en cuanto a contenidos pero sí en cuanto a actitud hacia esos contenidos.

- Profesor 8. *Claro. Trabajo en equipo sobre todo. Es que el trabajo en equipo es fundamental en un grupo (risas).*

13. S.A. ¿Ves que te ha llegado algún mensaje de los padres, que haya tenido algún…?

- Profesor 8. *¿Mensajes de los padres? No.*

- S.A. O cuál ha sido la recepción entre los padres.
- Profesor 8. *La recepción es buena. Muchos de los chicos ya… ya tocaban. También tenemos algún hijo de músicos, entonces… "Ah, pues mi padre toca tal, tal". Los chicos ya eran más mayores, o sea, tampoco te daban ese* feedback *de: "Pues a mi padre le encanta", ¿no? Como alumnos de Primaria que sí que he tenido, y en principio no he tenido muchos mensajes.*

14. S.A. ¿Tienes autonomía para planificar todas las sesiones?

- Profesor 8. *Sí, la verdad es que puedo hacer, dentro del rango de la habitación que tengo, los instrumentos y tal, yo puedo hacer un poco lo que quiera. Y confianza plena.*

15. S.A. Y de cara al futuro, ¿qué te gustaría cambiar, introducir…?

- Profesor 8. *De cara al futuro me gustaría quizá reducir un poco el grupo, porque… O hacerlo en dos grupos, porque catorce, quince instrumentos sonando juntos… jolín, es complejo ya para músicos. O sea, para estos chicos es muy complejo. Me gustaría eso. O bien dividirlos en dos grupos, cada uno con su batería, sus guitarras o lo que fueran, e intentar que uno de esos grupos fuera más a lo profesional y el otro grupo, con menos aptitudes… O quizá mezclarlos y que se compensen… Estoy pensando un poco todavía…*

ENTREVISTA	CÓDIGO – R9
PERFIL: PROFESOR TALLER	

1. S. A. ¿Me puedes contar qué taller has hecho?

- Profesor 9. *Hacía el taller de Primeros Auxilios y Hábitos Saludables.*
- S.A. ¿Y qué es lo que habéis estado haciendo este año?
- Profesor 9. *Pues el taller está enfocado… Lo he dividido en tres partes: la primera sería la parte nutricional y de hábitos más saludables: qué comer, qué no comer, tipos de problemas alimenticios, etc. La segunda parte más destinada a todo lo que es los primeros auxilios: desde una herida cómo taparla a hacer la RCP o a usar un desfibrilador de los que tenemos en el cole. Y la tercera es más de ocio, de deporte, más enfocada a descubrir otros deportes y juegos.*

2. S. A. ¿Es el primer año que das el taller?

- Profesor 9. *No. Es el tercero o cuarto.*

3. S.A. ¿Y cómo surge la idea?

- Profesor 9. *Pidió Luis qué queríamos hacer, y como no hay una sola asignatura en el colegio que sea, o que trate de primeros auxilios y es algo que debieran saber todos, pues bueno, me puse… me puse a ello.*

4. S.A. ¿Cómo realizas la planificación para ver qué vamos a hacer el año que viene?

- Profesor 9. *¿Cómo?*
- S.A. O sea, ¿cómo planificas las sesiones del taller?
- Profesor 9. *Ah, vale. Cada sesión está dividida en dos partes: una parte teórica y luego una parte más práctica. Una parte teórica en la que, o bien se expone el problema y vemos cuáles son las soluciones; aquí salen un montón de mitos, leyendas, etcétera, que te encargas de ir quitando de la mente, y dando una base un poquito más teórica. Y luego, o bien ponemos en práctica, si se puede, esa teoría, o bien, si el tiempo lo permite, pues dedicamos los últimos veinticinco minutos, pues un día a jugar al fútbol, otro día a jugar al baloncesto, balonmano, o juegos del rescate, etcétera.*

5. S.A. ¿Qué crees que les aporta este taller a los alumnos?

- Profesor 9. *Pues aparte de unos conocimientos que necesitan para saber cómo actuar en determinados ámbitos, pues en caso de un accidente, etcétera, tener los pasitos, los tres pasos, muy claros, les aporta felicidad, porque luego salen a jugar al fútbol y desfogan y es la última hora del día, y se van contentos a casa.*

6. S.A. ¿Tienes alumnos de distintas edades?

- Profesor 9. *Sí. Este año he tenido Cuarto, Quinto y Sexto de Primaria, y un par de alumnos de la ESO.*
- S.A. ¿Y cómo es dar un taller a alumnos mezclados?
- Profesor 9. *Algo más complejo. Básicamente yo lo tenía preparado todo para Secundaria. Hubo reestructuración y me quedé con el de Primaria y tuve que reajustar todo, pero bueno, te vas acostumbrando un poquito a los niveles y lo vas haciendo lo más simple posible.*

7. S.A. ¿Tienes también alumnos con distintos niveles de capacidad?

- Profesor 9. *Sí.*
- S.A. ¿Sí? ¿Y cómo se adapta un taller para que cada uno tenga…?
- Profesor 9. *Como es un taller, la parte teórica es más compleja, por lo tanto reduzco a la mínima expresión la teoría, tampoco es cuestión de que se pongan a estudiar. Y la parte práctica, como es práctica y a todo el mundo le gusta jugar con el muñeco y pegarle meneos a la RCP, esa no hay problema porque esa todos quieren hacerla. Al final, se adapta, porque no es algo que no sean capaces de llegar. Es sota, caballo y rey.*

8. S.A. ¿Ves que los alumnos se ayuden entre ellos durante las sesiones?

- Profesor 9. *Sí. Suelen ayudarse. No siempre de la mejor manera posible, pero vamos, eso lo tienen que ir practicando, pero sí que se ayudan.*

9. S.A. ¿Qué les aporta a ellos, a lo mejor, estar en un grupo, con compañeros que no suelen ser los que tengan en su día a día?

- Profesor 9. *Sobre todo la tolerancia, les abres el… les sacas de su zona de confort y tienen que estar más atentos, mirar, calcular lo que dicen, porque "yo a este no le conozco, no sé si se va a enfadar o no se va a enfadar". Aprenden a auto-controlar un poquito más.*

10. S.A. ¿Qué es lo que te ha resultado más difícil de desarrollar los talleres este año?

- Profesor 9. *Pues básicamente, por ejemplo, todo el tema de drogas y problemas alimenticios ha tenido que ser muy, muy, muy liviano; prácticamente nombrarlo y poco más, porque a un niño de Cuarto de la ESO hablarle de drogodependencia no tiene…*
- S.A. ¿De Cuarto de Primaria?
- Profesor 9. *Claro, no tiene mucho sentido.*

11. S.A. ¿Y ventajas? ¿Qué ventajas te ha aportado a ti y a los alumnos? ¿A ti a nivel personal, por ejemplo?

- Profesor 9. *¿El que sean niños de distintas edades?*
- S.A. No, no, no, el taller, ¿qué es lo que te ha aportado a ti?
- Profesor 9. *Ah, no, porque a mí me gusta. Entonces, como hago algo que me gusta, soy feliz (risas).*

12. S.A. ¿Te han ido haciendo propuestas los alumnos a lo largo del taller, de cosas que les gustaría hacer?

- Profesor 9. *Sí, ellos suelen participar. Yo siempre les pregunto, y a lo mejor tengo planeado hablar de la importancia de comer fruta, y sale otro tema que no tiene nada que ver y se habla. Quiero decir, al final yo propongo y ellos disponen, que es lo que toca.*

13. S.A. Luego, ¿tú ves que todas las actividades que habéis hecho en el taller tienen un impacto en el día a día del aula de los alumnos, una vez ya están con su grupo normal, o lo que pasa en el taller se queda en el taller?

- Profesor 9. *No, yo quiero creer que sí. Sobre todo cuando, repito, hacemos prácticas con el muñeco… Hace tres años hicimos entre Charlie y yo, que él llevaba el de Primaria y yo llevaba el de Secundaria, una campaña para obtener fondos y comprar uno de los desfibriladores del cole. Bueno, pues eso tiene un impacto, y luego los chavales están muy orgullosos, cuando: "Mira, hemos conseguido vender tanto y tenemos esto". O: "¿Qué habéis hecho en el taller?" "Pues hemos estado jugando con el muñeco y le hemos hecho la RCP". Y eso llama la atención.*

14. S.A. A nivel social, ¿crees que ha aumentado su autoestima, que se encuentran más a gusto, o que les ha influido de alguna forma?

- Profesor 9. *No creo. Influirles sí, porque todo les influye. Que sean conscientes, no. Conscientemente no, pero sí, sí que les influye mucho. O sea, el hecho de saber que existe el 112 y qué pasos tengo que hacer cuando hay un accidente, ya hay adultos que no lo saben, por lo tanto ellos van a ser capaces de (hacerlo).*

15. S.A. ¿Has recibido algún mensaje de los padres, o sabes qué aceptación tiene tu taller entre los padres?
- Profesor 9. *No. Sólo he hablado con uno de los chavales, porque además, como son de Primaria, ni siquiera conozco a los padres, y estuve hablando con uno un par de minutillos, y bien, les gusta la idea.*

16. S.A. ¿Tienes plena autonomía para desarrollar las sesiones, para el contenido que quieras tratar, tienes el apoyo de…?
- Profesor 9. *Sí. Hombre, me tengo que auto-censurar, volvemos otra vez. Sí, las relaciones sexuales y los distintos problemas son hábitos de salud, pero en Cuarto de Primaria no tiene sentido… Bueno, a lo mejor sí tiene sentido, pero no tienen edad ni madurez para tratarlo.*

17. S.A. Entonces has cambiado ahora. Estabas en Secundaria, ahora estás en Primaria. No tienes alumnos que repitan, claro, no tienes alumnos que sea el segundo año que… O a lo mejor el año pasado sí te pasó, que tenías alumnos que repetían contigo.
- Profesor 9. *Sí, evidentemente. Ha habido alumnos que, incluso este año he tenido alumnos, porque los dos de Secundaria eran de años anteriores.*
- S.A. Claro, entonces, me pregunto yo, a lo mejor… ¿Cómo hacer para mantener la motivación de estos alumnos que ya llevan tiempo contigo, cuando a lo mejor hay algunos de esos contenidos que tienen que repetirse de año en año?
- Profesor 9. *Es complicado. El taller está pensado para un año.*
- S.A. Para un año.
- Profesor 9. *Los que vienen y repiten es por, por* feeling *conmigo. Es decir, porque hay* feeling*, que quieren estar, que están cómodos, a gusto… De hecho este año no estaban como alumnos siquiera, les he cogido como ayudantes. Muchas veces eran ellos los que… los que guiaban, entre comillas, la sesión. Él los ordenaba, los dividía en grupos o hacía de árbitro… Entonces bueno, la motivación es "sigo aprendiendo, y además tengo una responsabilidad*

dentro del grupo porque soy yo el que instruye a los pequeños, o el que tengo voz y mando dentro del taller".

18. S.A. Y de cara al futuro, ¿qué planes tienes que te gustaría incluir?

- Profesor 9. *Pues este año, de momento, libro de taller.*
- S.A. Libras de taller.
- Profesor 9. *Sí. No tengo… no, no me quedan horas para vivir, por lo tanto el taller este año me toca en* stand-by. *El año que viene, si Dios quiere, pues ya veremos. Pero vamos, seguiría con el mismo. Tengo un año para preparar actividades.*
- S.A. O sea, no hay ningún tema que se te haya quedado ahí en el tintero, que digas "me hubiese gustado hacer esto".
- Profesor 9. *(gestos juntando y separando los dedos de la mano, indicando cantidad).*
- S.A. Un montón.
- Profesor 9. *Muchísimos. Lo que pasa que no depende de mí. Depende de la madurez. O bien por edad o bien por madurez no se pueden tratar todos los temas. El tema de las drogas es un tema que a mí me interesa mucho: prevención, qué es una droga, qué se entiende por una droga, etcétera. Pero claro, hay que graduarlo conforme. El día que tenga un taller con niños de Cuarto de la ESO y niños que aporten al tema, se podrá hacer. Pero vamos, que el taller se enfoca depende de los alumnos que tengas, no de lo que a mí me gustaría, entonces…*

ENTREVISTA	CÓDIGO – R10
PERFIL: PROFESORA TALLER	

1. S. A. ¿Me puedes contar qué taller has hecho?

- Profesora 10. *Es el de coro.*

2. S. A. ¿Y qué es lo que hacéis?

- Profesora 10. *Pues nosotros lo que hacemos es, evidentemente, preparar un repertorio para… pues luego solemos salir en eventos. En Navidades, o en junio, el teatro que hacemos. Ese era el objetivo, aparte de otros, ¿no? Musicales, pero uno de ellos es ese.*

3. S.A. ¿Y cuáles son las actividades que habéis estado haciendo?

- Profesora 10. *Pues las actividades lo que hacemos, como te decía, es preparar un repertorio, nosotros elegimos unas canciones y luego las preparamos fuera. Igual, lo que es la clase de coro, el taller mejor dicho, cantamos más cosas. Aparte de las que luego vamos a representar o hacer, o el día del teatro o en cualquier evento, tenemos un repertorio más amplio para llegar a los gustos de todos.*

4. S.A. ¿Cómo planificas cada sesión?

- Profesora 10. *Pues dependiendo si se acerca el día del teatro o todavía, o sea, el día que tenemos algún evento que cubrir, o todavía no. Si lo tenemos cerca, evidentemente, nos concretamos, estamos única y exclusivamente ensayando lo que vamos a cantar.*
- S.A. ¿Y si no?
- Profesora 10. *Si no, pues normalmente, cuando hayamos cubierto, o acabamos de tener un evento, y seguimos con el taller evidentemente, pues entonces aprovecho para que alguna… Porque tengo diferentes, diversas edades, entonces no puedo cubrir todos los gustos. Entonces aprovecho para que esos niños que igual no han podido cantar algo que les apetecía más marchoso, o una más de moda, pues entonces aprovechan a cantar. Y lo combinamos un poco karaoke, un poco para no dejarles un poco libertad ese día, por decirlo de alguna manera.*

5. S.A. Has dicho que tienes alumnos de distintas edades. ¿Cómo es dar el taller adaptado a cada edad?

- Profesora 10. *Pues lo que valoro, sobre todo lo que hago es sacar las mejores voces para hacer solos, ¿vale? Y lo que me… la complejidad de tener de diversas edades es por el tema de la temática de la canción, ¿vale? Porque muchas veces lo que a un niño le puede adaptar esa canción, le puede gustar porque es más… más infantil, a los mayores no. Entonces, me trae… la complicación es de que a todos les guste, porque me parece… a nivel de voces es más enriquecedor, claro. Tengo voces más infantiles, tengo voces más potentes, tengo ahí un poco… Yo creo que es como debe ser un coro, un poco de todo.*

6. S.A. ¿Y tienes alumnos de distinta capacidad?

- Profesora 10. *Sí.*
- S.A. ¿Cómo lo adaptas?
- Profesora 10. *Pues lo que te decía, a los que tienen mejor voz, que va asociado a una mayor capacidad, no siempre, en coro no siempre, entonces lo que hago es darles más solos, das mayor importancia a que curren las voces importantes. Los que les gusta pero la voz no les acompaña tanto, aunque intento elegir el coro, se abastece de las mejores voces del colegio, en teoría, luego hay alguno que se te cuela, ¿no? Porque le gusta, y la pasión del cantar y tal, pues entonces, pues está un poquito a lo que es el estribillo, o sea, se adapta un poco el tema…*

7. S.A. ¿Entre ellos, se ayudan?

- Profesora 10. *Mucho. Te sorprendería. Mucho. Cuando alguno, igual, tiene una capacidad menor, o lo que sea, pero está en el coro y no se da cuenta de que tiene que cantar, igual el otro le ayuda. Se ayudan mucho. Mucho. Sobre todo cuidan mucho de los chiquitines, porque he tenido… hay días… tengo de pequeñitos, incluso he llegado a tener de infantil, entonces les ayudan mucho. Nos gusta mucho.*
- S.A. ¿Cómo, por ejemplo?
- Profesora 10. *Pues el hecho de que igual, a veces, les muevo. Entonces vas a una canción más dinámica, entonces lo que hacen es, pues yo qué sé, cogerles, con lo cual están más cohibidos, o más tímidos porque claro, en vez de sentar, pues somos muchos, entonces igual les cogen… les tal… pues yo qué sé, están cansados y les cogen, un poquito les animan, de alguna manera…*

- S.A. A participar.
- Profesora 10. *Sí.*

8. S.A. ¿Cuál es la dificultad principal que tienes en el día a día?
- Profesora 10. *¿En el coro el día a día la dificultad?* Jo, *pues día a día la dificultad, a nivel técnico, a nivel vocal, no. O sea, es el trabajo diario, ¿no? que llevamos, de todos los viernes que hacemos estos talleres. Quizá estaríamos mejor en un aula mayor. Somos muchos, como te decía. Entonces intento que sea, siempre, cuando algunas canciones las trabajo a nivel vocal y son más lentas, pongo unas más dinámicas, para moverles. Entonces, el espacio nos limita. El calor, el espacio… eso.*

9. S.A. Y a nivel personal, ¿qué es lo que te aporta a ti?
- Profesora 10. Jo, *yo llevo muchos años en coros. A nivel personal, a ver, tirando del hilo… Me gusta la integración de distintas edades. Verlo, ¿no? Me gusta cómo, cómo de un niño que igual en otro sitio no sobresale, pues sin embargo su… su… entona, de manera innata, entona mejor, y yo… y ese niño es importante en coro, y en los otros sitios no lo es. Entonces, la importancia que se da en coro a ver eso, ¿no? "Aquí sí soy importante", ¿verdad? Eso me gusta, ¿no? Porque sabes que, bueno, a nivel de capacidad es bastante… pues… en el resto del cole no es de los que… no sobresale. Entonces eso está… eso lo veo y está bien.*

10. S.A. ¿Qué le aporta a los alumnos?
- Profesora 10. *¿Qué le aporta el coro? Pues mira, las salidas que hacemos siempre el objetivo, como te decía antes, hay un objetivo que es actuar en eventos. El verse ante un público, formar parte de un grupo, interaccionan con niños de distintos cursos y edades, muy diversos, porque el coro puede tener del A, del B, del C, niños de Tercero de Primaria con niños de Cuarto de la ESO, hay una mezcla… Entonces les aporta quizá la diversidad. Yo creo que el hecho de interaccionar entre todos y el hecho de actuar delante de un público como hicimos en junio, actúan delante de padres, que les vean, eso les encanta.*

11. S.A. ¿Durante los talleres los alumnos te van haciendo propuestas de cosas que quieren hacer?
- Profesora 10. *Muchas. Muchas. Ahora me dirás si hago caso, ¿no?*

- S.A. Sí.
- Profesora 10. *No todas. A ver, sí hago caso, hago caso a lo que me piden. Lo que pasa que luego, de lo que ellos me piden a la realidad que tengo que llevar, no… Está muy… a ver, no guarda relación. Yo sé la temática que puedo llevar ante una actuación y por ejemplo una de Cuarto de la ESO me viene con el "Piki Piki", que quiere cantarlo a voces. Le dices: "Mira, no. Vamos a hacer lo de clase, al evento, y vamos a otra cosa".*
- S.A. O sea, está muy dirigido a los eventos que preparáis a lo largo del curso.
- Profesora 10. *Está dirigido a los eventos. Ya te he dicho que depende de si se acerca un evento sí. Ahora, si no, doy más libertad para que esos niños que les gusta cantar, y que puedan salir del repertorio que yo puedo preparar. Entonces se cubren las necesidades, pero de cara a los eventos es verdad que ese repertorio lo ajusto yo. En esto yo… mando y ordeno.*

12. S.A. ¿Crees que tiene un impacto social fuera del taller, en el cole, en las relaciones entre los alumnos…?

- Profesora 10. *Hombre, yo creo que pertenecer al coro… Primero, primero saben que su voz no es mala, quiero decir, ellos piensan: "*Jo, *canto bien, me ha elegido para el coro, estoy en el coro". Entonces una identificación social con el que canta bien sí que tienen. Ellos salen como diciendo: "Ay, es que soy del coro, canto bien". Entonces yo creo que para ellos eso sí supone.*
- S.A. ¿Un enriquecimiento personal?
- Profesora 10. *Yo creo que sí. El hecho de pertenecer, ya saben que ellos cantan bien y si les elijo es decir como: "*Jo, *es que yo… es que yo canto bien, me quiere en el coro, ¿no? Canto bien". Yo creo que sí.*

13. S.A. ¿Puede ir al coro alguien que no cante bien?

- Profesora 10. *Evito que no (risas). Se me ha colado alguna vez alguno pero evito que no. Hombre… que no tenga cualidades… que entone, vamos a hablar de entonar porque… puede haber alguno, pero como se… se disuelve entre el resto, porque ya te digo que somos muchos, vale. Pero cuando tiene una voz muy mala no, porque igual es una voz que se está oyendo y dices: "Puf". Ese intento dirigirlo a otro taller, porque ese no es su taller.*
- S.A. ¿Y cómo se hace eso sin que el niño se sienta…?

- Profesora 10. *¿Sin que el niño se sienta…? Se le muestra. Normalmente yo, cuando me ha pasado en Primaria hablo con la coordinadora de Primaria y ella le enseña otros talleres: "¡Ahí va, qué bien se te da!" Se le dirige sin que vea. Y es verdad que tendrá otras cualidades pues que están fatal aquí. Sí, se le dirige un poquito.*
- S.A. ¿Y en Secundaria?
- Profesora 10. *Son más listas. Son más realistas.*
- S.A. ¿No pasa nada?
- Profesora 10. *No pasa nada. No, no, porque, quien va, sabe si vale o no vale, entonces las de secundaria son más realistas. Sí, sí, ellos lo saben si cantan o no cantan bien, porque además en la música, nos pasa tanto en instrumentos como a nivel vocal, te pasa que cuando tú cantas sí sabes si lo haces bien o no, dices bueno, me miran los demás… Entonces ellos mismos saben que: "*Jo, *no,* puf, *se me da fatal", y sin embargo la que le gusta y sabe que lo hace bien sí. En Secundaria no hay problema, Primaria sí que se escapa alguno que "yo quiero coro" y dices tú "vamos a enseñarte otros talleres mejor" (risas).*

14. S.A. ¿Te ha llegado algún mensaje de los padres? Tú a lo mejor sí que tienes más relación con los padres cuando sales a eventos, a cosas.

- Profesora 10. *Mira, hay una madre que me persigue para que le meta en el coro, porque le gusta el tema de los eventos, entonces, de salir. Entonces sí que ella me… Alguna que dice: "*Jo, *me gustaría que perteneciera para que le veáis cantar en junio". O sea, en junio o en el evento que sea, eso sí que me lo ha dicho para que pertenezca, que a ver cómo podemos hacer para que pertenezca al coro, eso sí.*
- S.A. ¿Y de los padres que ya tienen sus hijos en el coro?
- Profesora 10. Jo, *yo creo que el hecho de ver a tu hijo… no sé, dicen, bueno, el hecho de ver a tu hijo ahí cantando y haciendo algo que le puedan aplaudir, pues ellos a la autoestima les viene muy bien.*

15. S.A. ¿Tienes autonomía para planear las sesiones?

- Profesora 10. *¿Quieres decir el número de sesiones, el número…?*
- S.A. Sí, lo que haces en el taller.
- Profesora 10. *Sí.*
- S.A. ¿Tienes algunas directrices dadas, o te dejan hacer libremente?
- Profesora 10. *No. Las decisiones las mando yo, sí.*

- S.A. ¿Y tienes el apoyo de jefatura, de dirección?
- Profesora 10. *Sí, sí. Eso te decía, que por ejemplo en Primaria ha pasado algún niño que no debiera de estar pues porque tiene una voz muy deficiente, y yo… la coordinadora de Primaria sí he pedido, el decir también que un niño se me ha escapado, vamos, que se ha colado aquí de alguna manera y hay que… Y entonces ella interviene. Eso sí, sí, sí. Apoyo y eso sí.*

16. S.A. ¿En el futuro hay algo que te gustaría hacer en el coro y que no has podido hacer hasta ahora?

- Profesora 10. Jo, *mi objetivo, he empezado, tiene… cantar más a voces. Es perfeccionarlo más a nivel vocal. Eso sí. Lo que pasa es que se lo pasan muy bien así, cuando hay algo… Entonces cuando te pones más técnica, más tiquismiquis ahí es cuando empiezan "*jo, *tal, no sé qué…" Entonces sí, perfeccionarlo a nivel vocal, sin que ellos se estén dando cuenta, decirte que ahí sí, eso me gustaría.*

17. S.A. Porque, ¿tienes alumnos fijos que te vengan desde hace bastantes años a coro?

- Profesora 10. *Sí. La idea es que se mantengan e incluso ampliarlo y que sigan una… que se mantengan, claro.*
- S.A. Una trayectoria.
- Profesora 10. *Claro.*
- S.A. Claro, que es casi como si fuese una extraescolar más que un taller.
- Profesora 10. *Eso es. Por la asiduidad y por la continuidad, sí.*
- S.A. Entonces, las personas que se meten nuevas al coro…
- Profesora 10. *Es que, como es un colegio, como te voy a decir… que entran niños nuevos, igual de repente me entra una niña que… ¿entiendes? Me suelen decir, por ejemplo Cecilia, la jefa de estudios, me dice: "Que ha entrado una niña con una voz espectacular". Entonces yo voy a por ella, como pasó este año en Primero B.*
- S.A. ¿Es muy difícil, a lo mejor, para esos chicos que llegan nuevos al coro, cuando ya es un grupo formado?
- Profesora 10. *No. No, porque como yo creo que llegan nuevos y se están adaptando al colegio, es el momento perfecto. Me tengo que adaptar a la clase, me adapto también al taller de coro.*

18. S.A. ¿El coro les vale luego para aplicar esos conceptos al currículum?

- Profesora 10. *Hombre, a nivel curricular, a nivel de clase sí, les viene bien entonar, entonces el tema de música luego en el colegio tiene mucho que ver. Sí, sí les viene bien.*

Anexo 2: Cuestionarios

CUESTIONARIO PROFESORES TALLERES EXCELLENT

1. Cursos en los que el docente imparte clase (rodee tantas como necesite).

1º Primaria 2º Primaria 3º Primaria 4º Primaria 5º Primaria 6º Primaria

1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO

2. Durante el curso 2015/2016, ¿ha impartido algún taller Excellent?

SÍ NO

3. Valore, de 1 a 5 las siguientes afirmaciones, siendo el 1 "Nada de acuerdo" y el 5 "Totalmente de acuerdo" (rellene este apartado tanto si es profesor de taller como si no lo ha impartido este año):

	1	2	3	4	5
a. Los alumnos escogen los talleres Excellent que más se adecúan a sus talentos					
b. Los alumnos disfrutan de su aprendizaje en los Talleres Excellent					
c. Los alumnos han mejorado su actitud ante el aprendizaje desde que existen los talleres					
d. Los alumnos han mejorado académicamente desde que existen los talleres					
e. Los alumnos han mejorado sus habilidades sociales desde que existen los talleres					
f. El contenido de los talleres me ayuda a afianzar los contenidos curriculares del aula					
g. He observado una mejora en las competencias básicas de los alumnos que asisten a talleres					
h. Los talleres permiten a los alumnos establecer relaciones entre su aprendizaje y sus vivencias					
i. La presencia de alumnos de diferentes edades y grupos es positiva para su desarrollo personal					

4. Indique los motivos por los que cree que un alumno elige un Taller Excellent. Puede rodear tantas respuestas como considere necesarias.

Por sus preferencias personales

Por indicación de sus padres

Por consejo del profesor

Por estar con sus amigos

Por considerarlo fácil

Otras: indicar

5. Indique si está de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones relativas a la organización de los talleres Excellent, siendo el 1 "Nada de acuerdo" y el 5 "Totalmente de acuerdo".

	1	2	3	4	5
a. La oferta de talleres es amplia					
b. La oferta de talleres se adecúa a las características de los alumnos del centro					
c. El horario dedicado a los talleres está bien integrado en la rutina del centro					
d. Preferiría dedicar las horas de los talleres a ampliar o reforzar contenidos curriculares					
e. Existen los suficientes recursos humanos para desarrollar estos talleres en el centro					
f. Existen los suficientes recursos materiales para desarrollar estos talleres en el centro					
g. La dirección del centro apoya y promueve el desarrollo de los talleres					

6. Las horas semanales dedicadas a los talleres Excellent son (rodee la respuesta)…

Pocas

Suficientes

Demasiadas

7. ¿Cree necesario añadir algún taller nuevo durante el curso 2016/2017?

SÍ**¿Cuál?**

NO

8. ¿Cree necesario eliminar algún taller en el curso 2016/2017?

SÍ **¿Cuál?**

NO

A partir de esta pregunta, rellene únicamente si ha sido profesor de un taller Excellent durante el curso 2015/2016

9. ¿Qué Taller Excellent ha impartido?

10. Indique, valorando de 1 a 5, si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con la planificación de las sesiones de su taller (siendo el 1 "Nada de acuerdo" y el 5 "Totalmente de acuerdo").

	1	2	3	4	5
a. Planifico previamente las sesiones y los contenidos de mi taller					
b. Procuro que las sesiones de mi taller guarden alguna relación con el currículum oficial					
c. Busco que los alumnos del taller puedan aplicar sus vivencias y experiencias en las sesiones					
d. Adapto cada actividad a la edad y nivel de madurez y habilidad de mis alumnos					
e. Doy diferentes opciones a los alumnos según sus necesidades de aprendizaje y capacidades					
f. Varío la planificación en función de los intereses de mis alumnos					
g. Tengo en cuenta el contexto social y cultural de mis alumnos para crear las sesiones					
h. Acepto las sugerencias de los alumnos y las uso para crear nuevas sesiones					
i. Cuento con los recursos materiales suficientes para desarrollar mi taller					
j. El número de sesiones me permite desarrollar los objetivos de mi taller					
k. Uso diferentes materiales y medios durante el desarrollo de mi taller					
m. Uso las tecnologías de la información y la comunicación en mi taller habitualmente					

11. Indique, valorando de 1 a 5, si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con el desarrollo de las sesiones de su taller (siendo el 1 "Nada de acuerdo" y el 5 "Totalmente de acuerdo").

	1	2	3	4	5
a. Explico el objetivo de cada sesión antes de comenzarla					
b. Los alumnos son capaces de seguir la sesión sin dificultad					
c. Los alumnos son capaces de vincular a la sesión experiencias y conocimientos previos					
d. Detallo los pasos a desarrollar en cada taller y el tiempo que tienen para cada actividad					
e. Las actividades desarrolladas por cada alumno se exponen o presentan en grupo					
f. Doy oportunidades para que los alumnos usen diferentes estrategias de aprendizaje					
g. Promuevo la responsabilidad personal de cada alumno con sus tareas					
h. Promuevo la responsabilidad colectiva del grupo con su proyecto					
i. Mis alumnos reciben orientación y feedback en el momento que lo necesitan					

12. Indique, valorando de 1 a 5, si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con el aspecto social de las sesiones de su taller (siendo el 1 "Nada de acuerdo" y el 5 "Totalmente de acuerdo").

	1	2	3	4	5
a. Los alumnos desarrollan relaciones de amistad en los talleres					
b. La existencia de alumnos de diferente edad es enriquecedora para los talleres					
c. Es sencillo impartir un taller a alumnos de edades diferentes					
d. La existencia de alumnos con diferentes capacidades es enriquecedora para los talleres					
e. Es sencillo impartir un taller a alumnos con diferentes capacidades					
f. La presencia de alumnos con intereses diferentes enriquece el taller					
g. Los alumnos han desarrollado roles de mentor/aprendiz en mis talleres					
h. Se ha formado una comunidad de aprendizaje en mi taller					
i. Promuevo el trabajo cooperativo en mi taller					
j. Promuevo el trabajo y la creatividad individual en el taller					
k. Mi taller tiene un impacto en el centro o en la comunidad (exposiciones, actos, voluntariado…)					
l. Permito que los alumnos debatan ideas y resuelvan dificultades por sí mismos					
m. Mis alumnos disfrutan de las sesiones en el taller					

13. Mi experiencia en el taller durante el curso 2015/2016 ha sido:

Muy satisfactoria Satisfactoria Poco satisfactoria Nada satisfactoria

14. Me gustaría seguir impartiendo talleres durante el curso 2016/2017:

Sí, el mismo Sí, pero uno diferente No

15. ¿Crees que tu formación ha sido suficiente para impartir el taller?

SÍ NO

16. Si quiere hacer alguna observación o sugerencia sobre los talleres Excellent, indíquela a continuación:

CUESTIONARIO ALUMNOS TALLERES EXCELLENT

1. ¿En qué curso estás? _____

SOBRE LOS TALLERES EXCELLENT DE ESTE AÑO

Acabamos de empezar el curso, y has tenido todo el verano para pensar. Ahora, queremos que nos cuentes qué te ha parecido el Taller Excellent que hiciste el año pasado.

2.¿Qué Taller Excellent hiciste el año pasado? _____

3. ¿Por qué elegiste el taller?

- Porque es el que más me gusta

- Porque es el que mejor se adapta a mis habilidades

- Porque estaban mis amigos

- Porque me lo recomendó el colegio

- Porque me lo dijeron mis padres

4. Del 1 al 10, ¿qué nota le pones a tu taller?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Del 1 al 10, ¿qué nota le pones al profesor de tu taller?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Del 1 al 10, ¿cuánto has aprendido?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Del 1 al 10, ¿cuánto te ha valido para descubrir o desarrollar tu talento?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Del 1 al 10, ¿cómo te has llevado con tus compañeros de taller (el 10 es GENIAL, el 1 es FATAL)**?**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Del 1 al 10, ¿has ayudado a tus compañeros de taller (el 10 es MUCHO, el 1 es NADA)**?**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Del 1 al 10, ¿te han ayudado a ti los compañeros de taller(el 10 es MUCHO, el 1 es NADA)**?**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. Lo mejor del taller ha sido… (puedes marcar tantas opciones como tú quieras)

8.1 Lo que hemos hecho

8.2 Los compañeros

8.3 Los profesores

12. ¿Qué es lo más importante que has aprendido en el taller este año?

13. Y en lo personal… ¿qué te ha aportado este taller?

14. De todo lo que has hecho este año en el taller….

14.1 ¿Qué es lo que más te ha gustado?

14.2 ¿Qué es lo que menos te ha gustado?

15. ¿Hay algo que te hubiera gustado hacer y no se ha hecho en el taller? ¿El qué?

¿MIRAMOS AL FUTURO?

16. Este año, ¿te gustaría seguir en el mismo taller?

SI NO

17. Si has respondido que no a la pregunta anterior… ¿En qué taller quieres estar?

18. Queremos que en los talleres puedas desarrollar todo tu talento. ¿Cuál es el tuyo?

19. ¿Te gustaría proponer algún taller nuevo? ¿Cuál?

Anexo 3: Índice de tablas

Tabla 1. Inteligencia y ámbitos en que se valoran 22
Tabla 2. Calendario de aplicación de la metodología 75
Tabla 3. Matriz de observación de Talleres Excellent 84
Tabla 4. Guión de entrevista a la dirección del Colegio Areteia 91
Tabla 5. Guion de entrevista a profesores de taller 93
Tabla 6. Guion de entrevista a profesores que no imparten taller 93
Tabla 7. Número de alumnos del Colegio Areteia 104
Tabla 8. Matriz del Taller 1. Escritores que leen/Lectores que escriben 118
Tabla 9. Matriz del Taller 2. Defensa personal 120
Tabla 10. Matriz del Taller 3. Matemáticas divertidas 122
Tabla 11. Matriz del Taller 4. Diseño gráfico y multimedia 124
Tabla 12. Matriz del Taller 6. Rock 126
Tabla 13. Matriz del Taller 7. Informática (nivel básico) 128
Tabla 14. Matriz del Taller 8. Redecora tu mundo 131
Tabla 15. Matriz del Taller 9. Cine 133
Tabla 16. Matriz del Taller 10. Coro 136
Tabla 17. Aportaciones del taller a los alumnos 222
Tabla 18. Actividades más y menos populares en los Talleres Excellent para los alumnos 224
Tabla 19. Comparación del taller realizado y del taller de destino escogido 227
Tabla 20. Comparación del talento percibido del alumno y su taller escogido 229

Anexo 4: Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Parrilla de organización del equipo docente para la gymkana 154
Ilustración 2. Tarjeta empleada durante la gymkana 155
Ilustración 3. Mapa entregado a los alumnos 156
Ilustración 4. Sellos entregados a los alumnos 156
Ilustración 5. Pokémon y recompensas para los alumnos realizados a mano para la gymkana 157
Ilustración 6. Mapa del Colegio Areteia con la geologalización de los objetos a recolectar por los alumnos 158
Ilustración 7. Explicación de la experiencia a los alumnos 159
Ilustración 8. Alumnos resolviendo las cuestiones 160
Ilustración 9. Alumnos interactuando con la realidad aumentada 161
Ilustración 10. Alumnos leyendo códigos QR 162
Ilustración 11. Alumnos desarrollando la actividad 163
Ilustración 12 164

Anexo 5: Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución de la muestra por curso 78
Gráfico 2. Distribución de la muestra por género..... 78
Gráfico 3. Diagnósticos de los alumnos del centro. Mayo 2015. Fuente: Departamento de orientación del Colegio Areteia..... 106
Gráfico 4. Número de docentes por curso 166
Gráfico 5. Docentes que imparten talleres 167
Gráfico 6. Adeuación de la elección del taller al talento del alumno 168
Gráfico 7. Mejora académica de los alumnos con los Talleres Excellent..... 169
Gráfico 8. Comparación de la percepción de la mejora académica de los alumnos 169
Gráfico 9. Los Talleres Excellent como medio para afianzar contenidos curriculares..... 170
Gráfico 10. Percepción de mejora en las competencias básicas de los alumnos 171
Gráfico 11. Percepción del disfrute del alumno con los aprendizajes en los Talleres Excellent 172
Gráfico 12. Percepción de la actitud de los alumnos en el aprendizaje con los Talleres Excellent 173
Gráfico 13. Percepción de la relación entre aprendizaje y vivencias en los Talleres Excellent 174
Gráfico 14. Percepción de la mejora de las habilidades sociales de los alumnos con los Talleres Excellent 175
Gráfico 15. Valoración de la presencia de alumnos de diversas edades y capacidades en los Talleres Excellent..... 176
Gráfico 16. Motivos por los que los alumnos eligen los Talleres Excellent, desde la perspectiva del docente..... 177
Gráfico 17. Percepción de los docentes sobre la variedad de Talleres Excellent ofrecida 178
Gráfico 18. Adecuación de los Talleres Excellent a las características de los alumnos 179
Gráfico 19. Integración del horario de los Talleres Excellent en la rutina del centro 179
Gráfico 20. Preferencia de dedicar las horas de Taller Excellent a clase ordinaria..... 180
Gráfico 21. Opinión sobre el número de horas dedicadas a los Talleres Excellent 180
Gráfico 22. El Centro dispone de los recursos humanos necesarios para los Talleres Excellent 181
Gráfico 23. El Centro dispone de los recursos materiales necesarios para los Talleres Excellent 181
Gráfico 24. Los docentes que imparten Talleres Excellent se sienten apoyados por la dirección del centro 182
Gráfico 25. Necesidad de introducir o eliminar nuevos Talleres Excellent en el curso 2016/2017 183
Gráfico 26. Planificación previa de los Talleres Excellent 184
Gráfico 27. Variación de la planificación según los intereses mostrados por los alumnos 185
Gráfico 28. Empleo de las sugerencias de los alumnos para desarrollar nuevas sesiones..... 186
Gráfico 29. Adecuación del número de sesiones de Talleres Excellent para conseguir los objetivos..... 187
Gráfico 30. El docente busca que los Talleres Excellent guarden relación con el currículum oficial 187

Gráfico 31. El docente busca que los alumnos puedan emplear sus vivencias en las sesiones de los Talleres Excellent 188
Gráfico 32. Opciones y adaptación de las actividades a las características de cada alumno ... 189
Gráfico 33. El docente tiene en cuenta el contexto social y cultural de los alumnos para crear las sesiones 190
Gráfico 34. El docente cuenta con los recursos materiales suficientes para desarrollar las sesiones de su Taller Excellent 191
Gráfico 35. El docente emplea diferentes materiales y medios en su Taller Excellent 192
Gráfico 36Gráfico 36. El docente emplea las TIC en su Taller Excellent 193
Gráfico 37. Los docentes explican el objetivo de cada sesión de Taller Excellent 194
Gráfico 38. Los docentes detallan los pasos a seguir y el tiempo para completar cada actividad 194
Gráfico 39. Los alumnos son capaces de seguir la sesión sin dificultad 195
Gráfico 40. Los alumnos son capaces de vincular a la sesión experiencias y conocimientos previos 196
Gráfico 41. El docente da oportunidades para que los alumnos usen diferentes estrategias de aprendizaje 197
Gráfico 42. Los alumnos reciben orientación y feedback en el momento que lo necesitan 198
Gráfico 43. Las actividades desarrolladas por cada alumno se exponen o presentan en grupo 199
Gráfico 44. Promoción de la responsabilidad en las tareas de los Talleres Excellent 199
Gráfico 45. Los alumnos desarrollan relaciones de amistad en los talleres 200
Gráfico 46. Presencia de diversas edades en el taller 201
Gráfico 47. Presencia de diversas capacidades en el taller 202
Gráfico 48. La presencia de alumnos con intereses diferentes enriquece el taller 203
Gráfico 49. Los alumnos han desarrollado roles de mentor/aprendiz en los talleres 204
Gráfico 50. Formación de comunidades de aprendizaje en los Talleres Excellent 205
Gráfico 51. Promoción del trabajo cooperativo / Promoción del trabajo individual 205
Gráfico 52. Se permite que los alumnos debatan ideas y resuelvan dificultades por sí mismos 206
Gráfico 53. El taller taller tiene un impacto en el centro o en la comunidad 207
Gráfico 54. Los alumnos disfrutan de las sesiones en el taller 208
Gráfico 55. Experiencia de los docentes en el Taller Excellent del curso 2015/2016 209
Gráfico 56. Intención de impartir Talleres Excellent durante el curso 2016/2017 210
Gráfico 57. Puntuación que los alumnos dan a su Taller Excellent 213
Gráfico 58. Puntuación que los alumnos dan a los aprendizajes adquiridos en los Talleres Excellent 214
Gráfico 59. Puntuación que los alumnos dan a sus docentes en el Taller Excellent 214
Gráfico 60. Puntuación que los alumnos dan a sus compañeros en los Talleres Excellent 215
Gráfico 61. Aspectos preferidos de los Talleres Excellent por los alumnos 216
Gráfico 62. Puntuación que los alumnos otorgan al desarrollo de su talento 217
Gráfico 63. Comparación ayuda prestada / Ayuda recibida 218
Gráfico 64. Diagrama comparativo entre la percepción de la ayuda prestada (en azul) y la recibida (en rojo) 219
Gráfico 65. Selección de Taller Excellent para el siguiente curso escolar 225