

CLASES EN RED

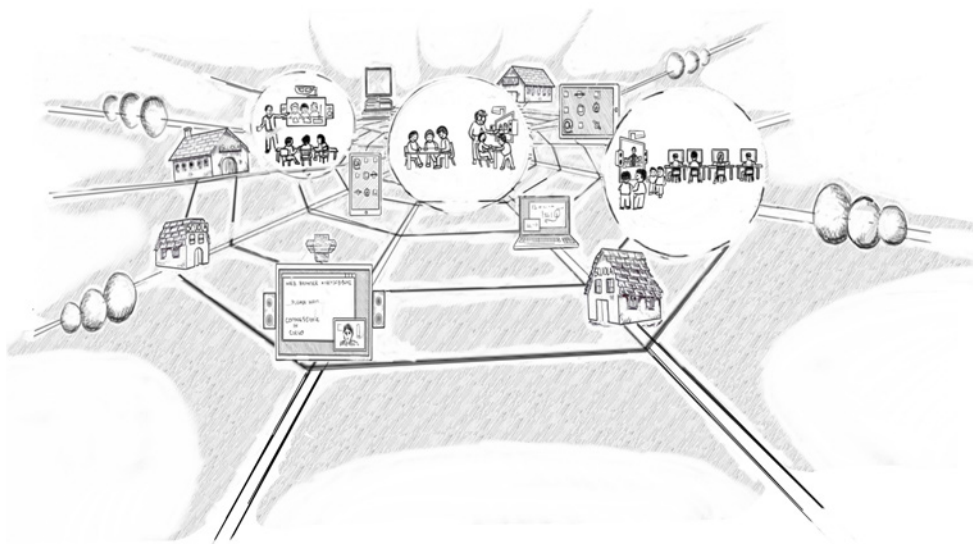
Planificar lecciones compartidas para la gestión de (pluri)clases abiertas y aisladas

Giuseppina Rita Jose Mangione y Michelle Pieri - INDIRE

Historias

Instrumentos

Estudios



Clases en red

Versión en español

Autores: *Giuseppina Rita Jose Mangione y Michelle Pieri, INDIRE*

Responsable de la colección y referente del grupo de investigación “Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole”: *Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE*

Coordinación gráfica: *Antonella Sagazio, INDIRE*

Redacción: *Assunta Gambale, INDIRE*

Comunicación web: *Michele Squillantini, INDIRE*

Gráfica: *Paolo Curina con la collaborazione di Martina Trevisani*

Ilustraciones: *Andrea Paoli, INDIRE*

Revisión de la traducción al español: *Elisa Fiorentini, INDIRE*

LOS CUADERNOS DE LAS PEQUEÑAS ESCUELAS • Instrumentos

N. 2/2021, Copyright 2021 INDIRE - MIUR

ISBN 979-12-80706-13-3

Nuestro agradecimiento va a los compañeros investigadores de CEFRIO Sophie Nadeau-Tremblay, France Boisjoly y Josée Beaudoin que han guiado a los investigadores INDIRE en la comprensión del modelo “École éloignée en Réseau” y han proporcionado todo el material con el que ha sido posible estructurar este Cuaderno.

Impreso y publicado online en el sitio web del Movimento delle Piccole Scuole piccolescuole.indire.it - *septiembre 2021*



Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
 Programma Operativo Nazionale plurifondo
 “Per la scuola competenze e ambienti per l’apprendimento”
 FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I “Istruzione” - OS/RA 10.1
 Piccole Scuole - CUP: B59B17000010006
 Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1

La *Biblioteca di Lavoro* ha sido una obra editorial única e innovadora que quiso y dirigió Mario Lodi, fue realizada entre los años 1971 y 1979 por un grupo de educadores compuesto por Fiorenzo Alfieri, Francesca Colombo, Tullio De Mauro, Caterina Foschi Pini, Alberto Gianola, Angelica Gianola, Roberto Lanterio, Palmira Maccarini, Luciano Manzuoli, Gioacchino Maviglia y Francesco Tonucci. La idea nació como un proyecto didáctico alternativo al libro de texto único. En un formato estudiado atentamente para una indispensable funcionalidad, 80 pequeños volúmenes entre “Documentos”, “Lecturas” y “Guías”, además de 68 fichas, ofrecían ideas, sugerencias e instrumentos operativos a los maestros, dejándoles una amplia libertad de elección para trabajar según las exigencias de la propia clase. Una verdadera enciclopedia de las experiencias didácticas más significativas realizadas en Italia. Un repertorio de consulta del que profesores, padres y muchachos podían tomar inspiración, para llevar a cabo, en cualquier situación geográfica y social, actividades alternativas a la escuela transmisiva a través de una metodología articulada en instrumentos para concretas y orgánicas intervenciones didácticas. Mario Lodi y sus colaboradores querían ayudar a los profesores y a las familias a conocer al niño y al niño a conocerse a sí mismo y a los demás. Todos queremos una escuela mejor, humana y científicamente correcta, que parta de la experiencia del niño para entender el mundo donde vivimos. La *Biblioteca di Lavoro* ayudaba a hacerlo.

Cosetta Lodi

Presidente della Casa delle Arti e del Gioco

<http://www.casadelleartiedelgioco.it>

Después de tantos años de la experiencia de la *Biblioteca di Lavoro*, todavía existe el deseo de construir una escuela mejor. Sin embargo hoy, y quizás más que entonces, aún es fuerte la resistencia de la escuela transmisiva, arraigada en las prácticas y en el imaginario como “escuela normal”. INDIRE desempeña la labor de dar apoyo y visibilidad a las investigaciones de los profesores que intentan “conducir la didáctica hacia propuestas, organizaciones, ambientes de aprendizaje que valoricen la autonomía y la responsabilidad de los alumnos y sean capaces de desarrollar conocimientos y habilidades significativas y competencias duraderas” (*Indicazioni Nazionali. Nuovi scenari*, 2017). Los instrumentos operativos de la *Biblioteca di Lavoro* creada por Lodi, en esto, eran muy eficaces. Con su lenguaje claro y sencillo, la forma esencial, la credibilidad de un trabajo de investigación profundamente arraigado en las prácticas y en la experiencia viva de la enseñanza, han contribuido a difundir modos de hacer escuela activa, inclusiva, democrática. Más que muchos documentos programáticos, la documentación y las técnicas didácticas recopiladas en esta “enciclopedia” han ofrecido a los profesores instrumentos para hacer el cambio, para actuar en la práctica de manera coherente con una visión de innovación pedagógica. *Los Cuadernos de las Pequeñas Escuelas*, subdivididos en “Historias”, “Instrumentos” y “Estudios”, rinden homenaje a esta experiencia que representa un ejemplo para dar valor y continuación a la investigación y a la experimentación educativa que se hace en las escuelas.

Agradecemos a los herederos de Mario Lodi por haber autorizado la utilización y la reelaboración del material tomado de la Obra *Biblioteca di Lavoro* y a Grandi & Associati que ha colaborado en la publicación de este volumen.

I ricercatori del gruppo INDIRE - Piccole Scuole
<http://piccolescuole.indire.it>

Índice

1. El problema por el que empezar y la experiencia canadiense	7
2. CLASES EN RED. Configuraciones y enfoque pedagógico	11
2.1 Los retos para los docentes	14
2.2 Elementos distintivos para articular experiencias	16
<i>Jumelage: identificar la clase y el profesor partner</i>	16
La planificación pedagógica	18
Proyecto didáctico compartido	20
Identificar las tipologías de las actividades	23
Tecnologías en apoyo de CLASES EN RED	27
Fichas planificación y despliegue	30
3. Aprender el inglés trámite CLASES EN RED. Un caso.	35
4. Los modelos de interacción posibles en CLASE EN RED	43
5. Organizar el espacio didáctico por CLASES EN RED	47
6. Répertoire y atelier	51
7. Experimentar CLASES EN RED	53

1. El problema por el que empezar y la experiencia canadiense

El modelo de trabajo que se propone en este Cuaderno se basa en el estudio de una iniciativa gubernamental de Quebec denominada École éloignée en Réseau (ÉÉR), que tiene como objetivo salvaguardar las pequeñas realidades escolares remotas y asegurar una educación de calidad también en los lugares habitados más aislados y difíciles de llegar.

El primer problema era el aislamiento percibido ya sea por los docentes como por los estudiantes de estas áreas.

“Para los docentes, una de las principales consecuencias de esta realidad es el riesgo de aislamiento profesional. El docente se encuentra solo a tener que planificar y enseñar los contenidos teniendo en cuenta la adaptación para todos los ciclos. Para los estudiantes las consecuencias más perjudiciales están determinadas por un limitado nivel de interacción que puede influir negativamente en el aprendizaje y en la socialización: no solo porque son un número muy reducido en clase y a veces en toda la escuela, sino también porque, tratándose la mayor parte de las veces de institutos comprensivos, muchos estudiantes van al mismo instituto comprensivo ya desde la escuela materna, o porque en casos extremos es posible encontrar a un solo estudiante por grado escolar o por el entero ciclo”^[1]

Los padres, además, ante la petición de hacer recorrer a los hijos largas distancias con el autobús escolar para encontrarse luego con una oferta de servicios de educación muy limitada, decidían abandonar las aldeas donde vivían y trasladarse cerca de las escuelas capaces de ofrecer una gama completa de servicios en términos de recursos humanos y materiales.

Note

.....
.....
.....

[1] Allaire, S., Beaudoin, J., Breuleux, A., Hamel, C., Inchauspé, P., Laferrière, T., & Turcotte, S. (2006). *L'école éloignée en réseau. Rapport de recherche, phase II*, CEFRIO, Québec. English summary retrieved from <http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/SyntheseEERphase2anglaisfinal.pdf>

El Ministerio de Educación de Quebec ha encargado a CEFRIO¹ para que encontrara una solución al problema del cierre de las escuelas en las zonas rurales y aisladas aprovechando las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

École éloignée en Réseau inicialmente ha permitido a los docentes proyectar y administrar experiencias con colegas de otras pequeñas escuelas^[2] a través de *Villages branchés*², un proyecto de tele-colaboración que permitía superar los confines territoriales y culturales debidos a la dislocación geográfica y garantizar el acceso del estudiante a una educación de calidad.



Las largas distancias

El modelo ÉÉR se hace interesante para INDIRE porque puede ayudar a los profesores italianos a proyectar y realizar CLASES EN RED, experiencias de didáctica de aula compartida no sólo entre una o más clases, sino también con individuos de la colectividad local, de la región, de la provincia, del Estado o incluso de otros países. Con el proyecto Pequeñas Escuelas y aún antes con la participación en el proyecto iTEC (Innovative Technologies for Engaging Classrooms)³, INDIRE promueve desde hace tiempo, escenarios de didáctica com-

partida caracterizados por el uso cotidiano de las TIC entre dos o más clases de centros del mismo instituto o de institutos escolares diferentes. La primera intervención de INDIRE en ese sentido remonta al año 2007 cuando en Marettimo (la más pequeña de las islas sicilianas Egadi) para responder a las exigencias de dos estudiantes que corrían el riesgo de no poder continuar los estudios en la isla porque la escuela no tenía la posibilidad de crear una clase a causa del número reducido de estudiantes, se experimentó el uso de las TIC, conectando a los niños mediante videoconferencia con otros estudiantes situados en escuelas del territorio nacional⁴.

Los casos de escuelas que en Italia cierran debido a que faltan docentes o debido al reducido número de niños cada vez más son objeto de atención por parte de los medios de comunicación. A esto se añade la dificultad registrada por los docentes de gestionar “pluriclases”⁵ y de compartir con los padres la idea de que se pueda hacer escuela de calidad también en estas situaciones.

En este contexto, CLASES EN RED puede convertirse en un modelo de trabajo capaz de respaldar el uso pedagógico de la didáctica a distancia en la planificación de las enseñanzas disciplinarias, permitiendo ayudar esas realidades donde la carencia de personal docente y el no completamiento del horario escolar no permiten la realización normal de las actividades.

El Cuaderno es el fruto de los estudios que los investigadores INDIRE han realizado bajo la dirección científica de CEFRIO en 2019. Los instrumentos y los casos que se presentan en las siguientes páginas son los que los docentes quebequenses, desde el año 2001 hasta hoy, han experimentado, han sistematizado y han compartido en una comunidad de práctica⁶, que actualmente cuenta con más de 600 pequeñas escuelas canadienses.

Las prácticas elaboradas y tratadas en el contexto italiano permitirán que se compartan repertorios y que se difunda el modelo, creando además una ventana de diálogo con la red canadiense.

Note

.....

.....

.....

Note

.....

.....

.....

4. El Instituto Estatal de la SS. Annunziata (Poggio Imperiale), junto con el IC “E. Fermi” (Scandicci) ambos de Florencia, se conectaron con la escuela de Marettimo a través de videoconferencia y pizarra electrónica compartida <https://www.youtube.com/watch?v=Br-Ss8BfE-M>

5. En las pequeñas escuelas el número reducido de estudiantes hace que ellos estén reagrupados en las llamadas «pluriclases». Actualmente son casi 30.000 los estudiantes que trabajan en pluriclases y más de 500.000 los que están matriculados en escuelas aisladas periféricas.

6. www.eer.qc.ca/reseau

1. Centre francophone d’informatisation des organisations

2. https://www.craaq.qc.ca/documents/files/03_Roberge_Daniel.pdf

3. <http://itec.eun.org>

[2] Lusignan, G. (2009). Expériences de soutien à l'accueil et à la francisation à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. *Vie pédagogique*, 152.

2. CLASES EN RED. Configuraciones y enfoque pedagógico

El modelo CLASES EN RED se basa en un “*setting* híbrido”, es decir en un sistema que combina las interacciones sociales que se suceden en la clase física con otras que, en cambio, tiene lugar online a través de específicos soportes tecnológicos y atraviesan roles, espacios y actividades.

CLASES EN RED puede tener diferentes **configuraciones**:

- profesores de la **misma escuela** pero de **centros diferentes** trabajan en un proceso común para hacer que los estudiantes aprendan conceptos de distintas asignaturas (ej. geografía y ciencias) a partir, por ejemplo, de preguntas sobre temas generales o eventos, relacionadas con un fenómeno natural (ej. catástrofe del huracán Katrina);
- profesores de **diferentes centros** y **correspondientes a distintas escuelas** distantes unas de las otras **se reúnen varias veces** para planificar actividades de aprendizaje en diferentes disciplinas que deben realizarse en cortos o largos períodos, como, por ejemplo, actividades de lectura cotidianas para el estudio del italiano en videoconferencia (entre niños de I y V primaria); actividades de resolución de problemas complejos para el desarrollo del pensamiento científico (ej. análisis del impacto de un tsunami en las especies animales, entre niños de II y III de primaria);
- profesores **de diferentes escuelas de la región** o de regiones distantes entre ellas **planifican un proceso vertical** para los muchachos de los cursos llamados “a scavalco”⁷⁷ (ej. V prima-

Note

ria y I secundaria de primer grado) en el que los estudiantes, por ejemplo, ven los daños que afectan al territorio agrícola (ej. efecto sierra, deforestación) y donde los estudiantes de las escuelas secundarias de primer grado asumen el papel de *pair aidants* para los estudiantes de las escuelas primarias.^[3]

CLASES EN RED es un modelo que aspira a la **planificación de la práctica didáctica compartida** en consonancia con los programas de estudio de los ciclos escolares de la escuela primaria y secundaria de primer grado (lengua, matemáticas, ciencias, tecnología, historia, geografía, educación a la ciudadanía, arte, etc.). El modelo se convierte en parte integrante de la actuación de diferentes formas de planes de estudio en la pequeña escuela, consintiendo superar las dificultades propias de la pluriclase y del aislamiento a través de situaciones enriquecidas por el uso de las TIC.



Diferentes centros escolares involucrados en un proceso común

Puede resumirse el enfoque pedagógico de CLASES EN RED del siguiente modo:

1. **La clase como comunidad de aprendizaje.** Un ambiente que favorece la colaboración y está caracterizado por una dinám-

Note

ica de clase particular porque promueve el respeto, el diálogo y la ayuda recíproca. Los propósitos pedagógicos, al igual que los propósitos de aprendizaje de los estudiantes, se formulan abiertamente y todos, según sus específicas capacidades, contribuyen a alcanzar el objetivo de aprendizaje deseado. Las actividades de estudio colectivo se estimulan porque ayudan a comprender y resolver problemáticas que el docente puede poner en relación con el curso de estudios.

2. **Enseñar por problemas.** El estudio de problemáticas auténticas es el elemento central del enfoque pedagógico de CLASES EN RED, porque involucra a los alumnos en problemas reales dejando al mismo tiempo espacio a sus creatividades y permitiéndoles profundizar la comprensión individual y colectiva del argumento.
3. **Fomentar el diálogo a través de las tecnologías.** Participando en el estudio de un problema real y auténtico, a los estudiantes en primer lugar se les invita a formular preguntas y a expresar ideas sobre la propia comprensión del problema y, a continuación, a mejorar todos juntos las ideas aparentemente más prometedoras para comprender mejor, o incluso resolver, el problema. El diálogo de clase, alimentado por las contribuciones escritas publicadas en el foro y por los intercambios orales en clase o en videoconferencia, mejora a medida que los estudiantes analizan los diversos aspectos de una cuestión, los resultados de una investigación y los datos recogidos.

Las prácticas de aprendizaje se posicionan a lo largo de un proceso continuo que va de la adquisición a la participación. Si por un lado el aprendizaje se realiza o se mide haciendo propios los conocimientos existentes, por el otro es el producto de un proceso social.

La adquisición en una experiencia de didáctica compartida entre clases se hace manifiesta cuando los profesores utilizan el contenido pre-organizado y disponible en red (ej. colecciones de actividades accesibles trámite Repertorios online o Guías). El uso de un ambiente

Note

7 Con el término "scavalco" se entenderá el curso que permite pasar de un grado al otro.

[3] Allaire, S., Beaudoin, J., Breuleux, A., Hamel, C., Inchauspé, P., Laferrière, T., & Turcotte, S. (2006). *L'école éloignée en réseau. Rapport de recherche, phase II*, CEFRIO, Québec. English summary retrieved from <http://www.cefrio.qc./media/uploader/SyntheseEERphase2-anglaisfinal.pdf>

de videoconferencia para enseñar en dos clases distantes pero abiertas (ej. dar una lección compartida y ampliada a ambas clases simultáneamente) corresponde precisamente a la metáfora de la adquisición.

La participación es predominante en un enfoque investigativo, que requiere a los estudiantes de dos clases, interconectadas para una específica experiencia didáctica, que expresen las propias ideas para permitir a toda la comunidad identificar los problemas y definir concepciones iniciales (teorías) para luego recoger y criticar las informaciones que provienen de fuentes fidedignas y elaborar explicaciones, nuevos problemas y soluciones. Este enfoque está respaldado por instrumentos como el Knowledge forum (KF) ambiente que permite la construcción de un discurso escrito sobre ramificaciones, y la videoconferencia, que favorece el discurso oral de la clase abierta y la confrontación razonada.

Los profesores y los estudiantes de CLASES EN RED desarrollan gradualmente una “cultura del aprendizaje”^[4] caracterizada por la colaboración más que por la competición.

Las actividades didácticas planificadas por dos o más clases para favorecer una rutina cotidiana de CLASES EN RED mediante lecciones compartidas deben ser coherentes y referirse a las orientaciones previstas por las *Indicaciones nacionales para el primero y el segundo ciclo de enseñanza* de manera que se ajusten también con lo previsto en el plan de estudios disciplinario y sean dominios de aprendizaje.

2.1 Los retos para los docentes

El docente que toma parte en las CLASES EN RED lo hace no sólo porque está de servicio en una escuela situada en un territorio “remoto” a menudo en una isla o en una montaña, sino también porque está convencido de que la escuela deba asegurar el éxito y las mismas oportunidades y retos a todos los estudiantes.

Note

.....

.....

.....

El modelo permite a los docentes abrirse a nuevas experiencias^[5] y trabajar con compañeros que están en otras pequeñas escuelas del territorio o en territorios similares pero lejanos geográficamente, poniendo en red clases y grupos o niveles de estudiantes y los instrumentos para planificar y realizar sus proyectos pedagógicos.^[6]

“Las experiencias realizadas con CLASES EN RED han permitido amplificar lo que nosotros hacemos normalmente en clase. El uso de un marco tecnológico para la colaboración virtual no sólo nos ha permitido aumentar nuestro interés y nuestra motivación, sino que hemos visto también las repercusiones en nuestros estudiantes. Son capaces de ir más lejos con sus razonamientos y de adquirir competencias de colaboración y cooperación útiles para su crecimiento personal. No hemos cambiado totalmente nuestros programas, solamente hemos integrado un nuevo modo de enseñar, construir, compartir y aprender”.

(Julie Turcotte, docente, Commission scolaire des Rives-du-Saguenay)

Con el fin de superar el aislamiento relacional y de intervenir en la construcción del discurso hablado a través de la confrontación es necesario poder trabajar con los estudiantes de otras clases y de otras escuelas conectadas en red.^[7] Asimismo, desde el punto de vista social, estos profesores afirman que los estudiantes de las escuelas remotas cuando llegan a las escuelas secundarias de segundo grado se sienten perdidos. “Dado que las escuelas están conectadas, los estudiantes se conocen y se reconocen a través de la red y se sienten menos aislados cuando llegan a la escuela secundaria”.^[8] La importancia de la socialización del alumno en las pequeñas escuelas puede tener un papel significativo en la decisión de los docentes de hacer frente a los desafíos que ponen las CLASES EN RED.

Note

.....

.....

.....

[5] Laferrière, T., & Allaire, S. (2010). Développement professionnel d'enseignantes et d'enseignants: les passeurs de frontière qui façonnent l'École éloignée en réseau. *Éducation & Formation*, 293, 1-20.

[6] [7] [8] Lusignan, G. (2009). Expériences de soutien à l'accueil et à la francisation à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. *Vie pédagogique*, 152.

[4] Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 269-292.

2.2 Elementos distintivos para articular experiencias de CLASES EN RED

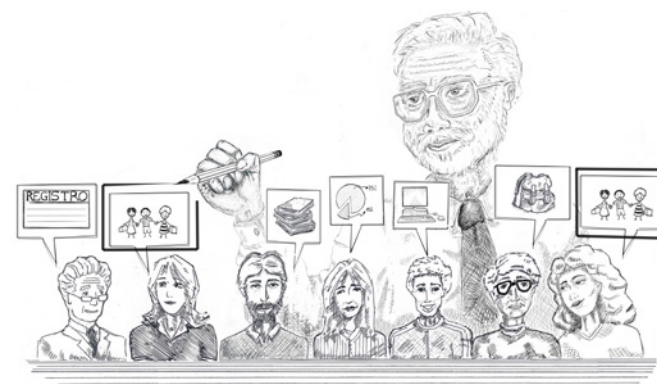
JUMELAGE. IDENTIFICAR LA CLASE Y EL PROFESOR PARTNER

La elección de la clase *partner* es un paso fundamental para la construcción de una experiencia de CLASES EN RED.

“Los profesores benefician de un espacio especial para establecer colaboraciones con otros profesores de las escuelas del propio territorio o de otros territorios que deciden tomar parte en una experiencia de didáctica compartida con carácter disciplinario”.^[9]

El *Jumelage* hace referencia a un rincón de trabajo donde los docentes pueden:

- añadir un proyecto para el que buscan un *partner*, introduciendo el título de la experiencia, el nivel escolar al que se dirige, los dominios disciplinarios de referencia, el número de niños a los que puede estar dirigido, el nivel (en el caso de pluriclase), la duración temporal, los instrumentos aparte de los de base (KF y videoconferencia), los contactos y eventuales documentos de presentación;
- examinar todas las propuestas que han hecho los compañeros, de manera que puedan ver las que para ellos son más interesantes y puedan ponerse en contacto con los docentes proponentes para poder entrar a formar parte del grupo de trabajo y empezar a definir el grupo que realizará el proceso educativo juntos.



Jumelage a través de un facilitador local

Un *asesor pedagógico* o “facilitador local”, que conoce bien el valor educativo y las prácticas didácticas de un territorio/escuela y a menudo también está especializado en algunos métodos de didáctica activa e innovadora, puede proponer una cooperación entre dos o más profesores de diferentes clases y centros. El “facilitador local” puede convertirse en una figura determinante para estipular cooperaciones de pequeñas escuelas.

El hermanamiento corresponde a una verdadera y auténtica **cooperación entre clases y centros diferentes** que se esfuerzan en proyectar un proceso que será igual para ambos y que los verá implicados en las mismas actividades y en la gestión de las clases como si fueran una sola, adaptando calendarios, espacios y funciones que clásicamente se atribuyen al docente y gestionando paralelamente las actividades que caracterizarán su planificación pedagógica.

Note

Note

[9] Allaire, S., Beaudoin, J., Breuleux, A., Hamel, C., Inchauspé, P., Laferrière, T., & Turcotte, S. (2006). *L'école éloignée en réseau. Rapport de recherche, phase II, CEFRIO, Québec. English summary* retrieved from <http://www.cefr.io.qc.ca/media/uploader/SyntheseEERphase-2anglaisfinal.pdf>

LA PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA

La planificación de un proceso que se basa en experiencias de didáctica compartida entre clases y centros presupone que los profesores *partner* presten atención a los siguientes elementos:

- construir juntos una planificación didáctica con carácter disciplinario;
- establecer un calendario compartido de la actividad de aprendizaje;
- determinar las franjas horarias para las sesiones de videoconferencia y para las actividades que deben realizarse en una clase-laboratorio. Si los estudiantes usan el Knowledge Forum es aconsejable que sea por un período de al menos una hora cuando el trabajo se hace en el laboratorio;
- permitir algunas franjas horarias suplementarias para que todos los estudiantes puedan completar las actividades propuestas y comenzadas en clase. Cuando el trabajo se realiza en una clase con pocos ordenadores, debería hacerse una planificación de la lección compartida llamada “Atelier Multitasking”. Por ejemplo si se utilizan también un knowledge forum [software educativo] y la videoconferencia, debe hacerse de manera que los estudiantes puedan participar a turno en ellos, individualmente o en pequeños grupos. Es preferible especificar lo más posible la labor de cada uno de los profesores *partner* durante la realización de la actividad de aprendizaje entre grupos conectados a distancia;
- identificar los objetivos de aprendizaje que los estudiantes deben lograr durante cada una de las fases del proceso y pensar las actividades de manera que se pueda ayudar a lograr los objetivos;
- planificar los momentos que permiten realizar un seguimiento y obtener un *feedback* del trabajo realizado por los estudiantes.

Note

“La planificación es uno de los componentes principales de CLASES EN RED. Para que tenga éxito, es necesario que los profesores encuentren el tiempo para reunirse cada semana y que demuestren disciplina y rigor aun siendo flexibles en su pedagogía. Cada profesor que participa beneficia luego de media jornada cada quince días para dedicarla a la planificación. Este modus operandi nos permite descansar un poco y pensar atentamente en nuestra labor”.

(Steve Dumont, docente, Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs)

CLASES EN RED requiere el apoyo de las comisiones escolares y de las direcciones didácticas territoriales capaces de garantizar la permanencia de algunos requisitos básicos que permitan una correcta planificación y la articulación de tiempos y actividades según la idea de gestión abierta y liderazgo distribuido.

“Hay que encontrar momentos de “silencio escolar”, de “programación didáctica” y de “acción didáctica” compatibles entre los docentes partner con el fin de facilitar la planificación de las actividades, el acompañamiento de un asesor pedagógico en los momentos de trabajo en red, la planificación del material y el seguimiento de las actividades que se hacen en clase y en red. También hay que tener una visión común respecto a la gestión abierta y al liderazgo compartido entre docentes de centros distantes”.

(Sonia Quirion, docente, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin)

“Es importante asegurarse de que los horarios de los profesores partner les permita poder tener un “tiempo de planificación” para poderse reunir en videoconferencia semanalmente. Estas reuniones pueden utilizarse para la planificación de las actividades o para el intercambio de opiniones respecto a la realización de la lección compartida”.

(Philippe Van Chesteing, Danièle Besner, Manon Bruneau, docentes, Commission scolaire des Laurentides)

Note

Algunas condiciones de trabajo pueden requerir la planificación de la colaboración de los docentes:

- programar una jornada pedagógica a principios del curso escolar dedicada a las planificaciones de la didáctica compartida anual y a la identificación del asesor pedagógico que acompañará las clases *partner*;
- definir, simultáneamente a la jornada pedagógica, una reunión de los docentes de la escuela o centro que experimentarán CLASES EN RED para apoyar sus adhesiones a las propuestas de otras escuelas o construir la propia y hacerla pública;
- definir un momento de “dispensa experimental” que permita a los docentes, una vez cada 15 días, sin carga didáctica, planificar las actividades o aportar modificaciones a la planificación de la didáctica compartida, construida junto con las clases o las escuelas *partner* para proponer a los estudiantes;
- coordinar sesiones de formación para los profesores a nivel técnico y pedagógico sobre el modelo CLASES EN RED;
- establecer reuniones de seguimiento cada 2 meses entre los profesores que toman parte en la experiencia de didáctica compartida, los grupos de trabajo de investigación y las direcciones de las escuelas;
- programar reuniones cortas (de 10 a 15 minutos) y sistemáticas (cotidianas) entre los profesores *partner* para coordinar la planificación cotidiana de CLASES EN RED. Estas reuniones se hacen mediante videoconferencia, unos minutos antes de empezar la jornada didáctica con los estudiantes.

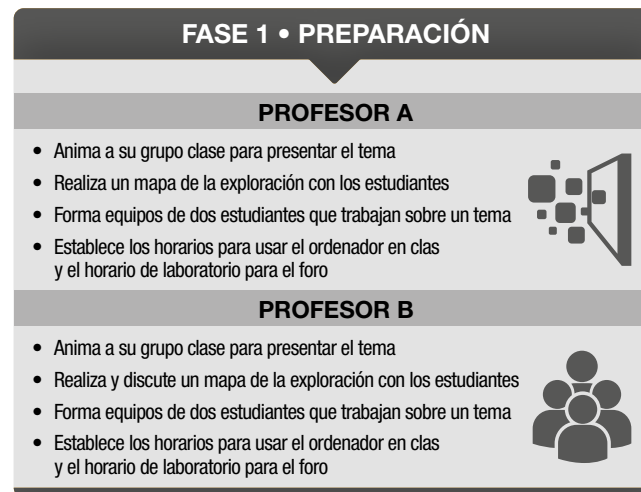
PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA COMPARTIDA

Cuando los profesores planifican una situación de aprendizaje, se ponen de acuerdo sobre el papel que cada uno de ellos tendrá que des-

Note

empeñar durante la situación didáctica con referencia a tres grandes fases del proceso de aprendizaje.

Se pone a continuación un ejemplo de articulación de los papeles que desempeñan los docentes en las diversas fases que caracterizan la didáctica compartida.




Note

FASE 2 • REALIZACIÓN


PROFESOR A

- Propone la pregunta inicial sobre el foro de manera que sea accesible a los estudiantes de ambas clases y propone las palabras clave con las que empezar a trabajar
- Supervisa el trabajo de los estudiantes de su clase
- Actualiza el progreso de las actividades con los estudiantes y anima una discusión con los estudiantes de dos clases en videoconferencia sobre algunos aspectos del problema que podrían ser tratados en sus textos.



PROFESOR B


- Anima a su grupo clase para presentar el tema
- Realiza y discute un mapa de la exploración con los estudiantes
- Forma equipos de dos estudiantes que trabajan sobre un tema
- Establece los horarios para usar el ordenador en clase y el horario de laboratorio para el foro



FASE 3 • OBJETIVACIÓN E INTEGRACIÓN


PROFESOR A

- Prepara un documento de trabajo para ayudar a los estudiantes a objetivar sus aprendizajes
- Presenta el documento en videoconferencia a los estudiantes en ambas clases



PROFESOR B

- Conduce una discusión en videoconferencia con estudiantes de ambas clases con el fin de ayudarlos a formular situaciones en las que puedan utilizar el conocimiento adquirido integrándolo en la vida real



Note

Una planificación anual de las actividades que deben realizarse compartida con el docente *partner* consiente una mejor gestión del tiempo y la construcción de algunas rutinas hacen que la clase ampliada sea un componente transparente para los estudiantes de clases distantes.

IDENTIFICAR LAS TIPOLOGÍAS DE LAS ACTIVIDADES

Según la fase o el carácter de la experiencia didáctica compartida prevista por los docentes *partner*, la actividad puede ser realizada individualmente, en equipo (intra o interclase) o en plenaria (intra o interclase).

Se propone un ejemplo de cómo los estudiantes trabajan en clases distantes y abiertas.

“La didáctica compartida entre clases comienza con una sesión plenaria en la que, utilizando la videoconferencia, los profesores presentan el curso a ambas clases. Anuncian que cada clase trabajará sobre el mismo tema, pero que elegirá un punto de vista diferente para estudiarlo. Cada clase trabajará en el espacio virtual del Knowledge Forum teniendo cuidado de contribuir cada una a la perspectiva de la otra. Cada clase discutirá para encontrar una perspectiva desde la cual estudiar el tema. Sigue un período de investigación individual, luego la redacción en grupos de dos en el Knowledge Forum. Cada clase examina luego los progresos que ha realizado el otro grupo de manera que se construyan los enlaces con la perspectiva con la que se ha decidido estudiar el tema para hacer luego una presentación a la clase. Las clases se reúnen online, comparten los trabajos y las perspectivas y se intercambian algunos feedback para mejorar el proceso de indagación y de construcción de ideas. La otra clase se presta al mismo ejercicio. Cada uno continúa el trabajo en equipos de dos en el Knowledge Forum teniendo en cuenta estas observaciones. Una vez completado, cada uno de los equipos se prepara a comunicar una parte de los resultados del proceso de grupo a la otra clase. La presentación se hace en videoconferencia al final del proyecto”.

Note

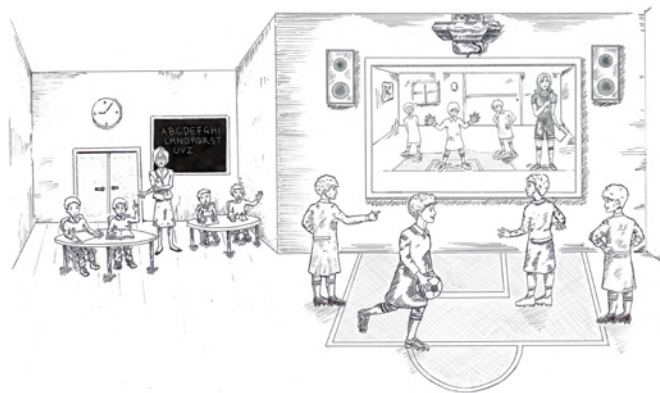
Las formas de trabajo pueden ser muchas. A continuación se resumen las diferentes tipologías de las actividades respecto a los objetivos y a las formas de trabajar de los estudiantes.

<p>“ESTUDIANTE - EXPERTO”</p> 	<p>Son “estudiantes profesores” designados para ayudar a los docentes a resolver los problemas de videoconferencia y a mantener una documentación escrita de los problemas con la finalidad de alimentar un “banco de soluciones”.</p>
<p>PAIRS AIDANTS O MINI PROF</p> 	<p>Los estudiantes hacen de ayudantes entre iguales. Los estudiantes más grandes desempeñan el papel de “mini-prof” con los más pequeños facilitando la transición de la escuela primaria a la secundaria.</p>
<p>GUEST SPEAKER</p> 	<p>Cuando se trabaja en equipos remotos, además del profesor puede contemplarse la presencia de un asesor educativo o de un director de actividades capaz de apoyar el diálogo y la interacción.</p>

Note

<p>CO-ENSEÑANZA DESLOCALIZADA</p> 	<p>Los profesores reúnen sus clases, ponen en común la competencia y comparten tareas e intervenciones según una planificación establecida.</p>
<p>MENTORAT</p> 	<p>Un recurso externo de la escuela o del consejo escolar, pone su experiencia a disposición de <i>stakeholder</i> [las partes interesadas] y estudiantes.</p>
<p>LECCIÓN EN CLASE AMPLIADA</p> 	<p>Una clase acoge a estudiantes más grandes de una clase de otra escuela que en videoconferencia siguen una lección más adecuada al nivel que han logrado mientras su profesor trabaja con los otros estudiantes en clase.</p>
<p>CLASE DOMICILIARIA</p> 	<p>Un estudiante que no puede estar físicamente presente en su clase y participa en todas las actividades desde casa, a través de la videoconferencia.</p>
<p>TRABAJO EN EQUIPOS DESLOCALIZADOS</p> 	<p>Los estudiantes de distintas clases o escuelas forman un equipo en red, para la realización de una actividad (ej. realizar un experimento científico) o la realización de un proyecto (ej. programación a distancia de la construcción de una máquina).</p>

Note



Formas de trabajo de los equipos

Cuando los estudiantes trabajan en equipos deslocalizados es posible realizar tres tipos de actividades de aprendizaje que fomentan los procesos de repetición, investigación e imaginación.



REPETICIÓN

Los estudiantes realizan actividad de repetición para adquirir conocimiento declarativo y factual. La interacción entre los *partner* se basa en un proceso de preguntas y respuestas.



INVESTIGACIÓN

Las actividades investigativas llevan a los estudiantes a niveles más altos de razonamiento y hacen referencia a los conocimientos procedimentales y condicionales.

Las actividades investigativas pueden profundizar un problema y encontrar soluciones.

Note



IMAGINACIÓN

Las actividades fantásticas inspiran la creatividad. La realización de una escultura, una marioneta o la producción de un texto literario o de una historieta en equipo son buenos ejemplos.

TECNOLOGÍAS DE APOYO DE CLASES EN RED

El ejemplo de los *equipos deslocalizados* hace referencia al uso de dos ambientes fundamentales: la *videoconferencia* y el Knowledge Forum. El primero apoya los procesos en los que se basan los equipos deslocalizados, el segundo apoya el “*questionnement*” (problematización basada en discusiones e interrogaciones) en el que se basan algunos procesos de los equipos.

El denominado “*questionnement*” es un elemento fundamental en una clase que co-desarrolla el conocimiento en equipo a distancia. En lugar de transmitir desde el principio una serie de instrucciones, métodos y contenidos bien pensados, el profesor que se encuentra trabajando con los equipos a distancia intenta en primer lugar utilizar las capacidades investigativas de los alumnos.

“[...] las prácticas pedagógicas de los profesores innovadores confieren una posición central a la “pregunta”: la pregunta que se hace al estudiante, la pregunta que hace el estudiante, el cuestionar. La posición que das a la pregunta y a las preguntas en tu enseñanza lo dice todo sobre cómo percibes al estudiante: un fuego que hay que alimentar o una jarra que hay que llenar”.^[11]

El *Knowledge Forum* es un ambiente de cooperación donde es posible llevar adelante una actividad de indagación basada en la discusión estructurada.

Note

[11] Hamel, C., Allaire, S., & Turcotte, S. (2012). Just-in-Time Online Professional Development Activities for an Innovation in Small Rural Schools. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(3), n3.

Tres ideas principales son la base de este ambiente:

- el conocimiento es un objeto social y socialmente distribuido;
- el grupo es una comunidad que construye conocimientos (Knowledge Building Community);
- los participantes son «Knowledge Builders», miembros activos en un proceso de investigación.

El espacio permite construir un proceso de discusión a través de la introducción de notas principales y respuestas a éstas (llamada también “Build on”) que generan una reagrupación de notas relacionadas. Los muchachos pueden valerse de *scaffold* para sostener un particular proceso de discusión sobre un problema que están investigando. Existen de varios tipos, por ejemplo: “**I need to understand**” se usa normalmente para señalar un problema que se quiere profundizar; “**My theory**” se utiliza normalmente para indicar que han sido elaboradas ideas; “**New Information**” señala informaciones útiles respecto al problema en discusión. Estos *scaffold* pueden ser fácilmente personalizados.



Knowledge Forum

Junto con el *Knowledge Forum* de base se utiliza un ambiente de videoconferencia, que permite reuniones y presentaciones en vivo a

Note

través de internet en las que es posible ver y escuchar a un interlocutor remoto y al mismo tiempo interactuar compartiendo numerosas herramientas (pizarra, documentos, chat...). Este ambiente es capaz de gestionar:

- **eventos** - el sistema permite planificar y programar un evento enviando las invitaciones por correo electrónico;
- **grupos de discusión** - es posible discutir y conversar con los otros participantes, organizando también pequeños grupos sencillamente colocándose diversamente alrededor de la mesa;
- **documentos** - permite a las clases compartir el escritorio, las aplicaciones o los documentos de los propios ordenadores, permitiendo así el uso simultáneo y en tiempo real;
- **moderación de eventos** - es posible moderar las conversaciones y regular el nivel de la moderación de las sesiones.



Espacios de videoconferencia

Note

Fichas planificación y despliegue

Los docentes planifican un proceso de CLASES EN RED con una programación de didáctica sobre el tema de la sociedad democrática. Los docentes definen la ficha de este proceso.

Ciclo de enseñanza y clases

Primaria y secundaria de primer grado. Clases IV, V o Clase I y II

Título de la actividad

La organización política de la sociedad quebequense en 1980

Descripción de la actividad

A los estudiantes se les pide que encuentren la diferencia entre dos sistemas sociales. Para hacerlo, usan un archivo que contiene informaciones, responden a la pregunta de inicio en el foro electrónico e intercambian ideas con sus compañeros.

Dominio formativo general

Educación cívica/ciudadanía

Dominio de aprendizaje

Geografía, historia y educación a la ciudadanía

Abrirse a la diversidad de las sociedades y de sus territorios

Componentes: sociedad de Quebec y sociedad no democrática alrededor de 1980.

Ética y cultura religiosa

Componentes: exigencias del vivir en sociedad

Note

Saberes esenciales

Diferencias entre sociedad democrática y sociedad no democrática

Intenciones pedagógicas

Hacer descubrir a los estudiantes el sentido de la palabra “democracia” y desencadenar comparaciones con formas de sociedad no democráticas

Tiempo requerido

5 horas divididas en 2 o 3 semanas

Pregunta inicial o problema por resolver


¿Eres capaz de explicarme qué significa sociedad democrática?

Pon ejemplos y contraejemplos.


Note

DE LA PLANIFICACIÓN AL DESPLIEGUE

Casos de despliegue usando Knowledge Forum y videoconferencia en 10 pasos

FASES/AMBIENTES	PREPARACIÓN	REALIZACIÓN	INTEGRACIÓN
EN CLASE 	(1) <ul style="list-style-type: none"> Presentación de la pregunta inicial de parte del profesor. Animación del grupo para encontrar ejemplos y contra-ejemplos. Construcción de un mapa de exploración 	(4) <ul style="list-style-type: none"> Formar parejas/equipos. Distribuir material didáctico sobre la forma política de Quebec en torno al año 1980. Explicitar la tarea: en 1980 ¿Quebec podía definirse como una “sociedad democrática”? (6) <ul style="list-style-type: none"> Demostrar la comprensión de la organización política de Quebec en 1980. (8) <ul style="list-style-type: none"> En equipos los estudiantes deben encontrar las características de la organización política de la sociedad de Quebec en torno a 1980. 	(10) <ul style="list-style-type: none"> Objetivar el conocimiento adquirido trámite cuestionamiento. Fomentar la capacidad de efectuar relaciones entre las características de la sociedad y el desarrollo del territorio. Reflexionar sobre cómo reinvertir el conocimiento adquirido.

Note

KNOWLEDGE FORUM 	(2) <ul style="list-style-type: none"> Respuesta individual a la pregunta: “¿Puedes definir qué es una sociedad democrática?” Ejemplo y contraejemplo. 	(7) <ul style="list-style-type: none"> Respuestas a las preguntas <ul style="list-style-type: none"> ¿cuáles eran las poblaciones inmigradas en ese periodo in Quebec? ¿para estas poblaciones Quebec puede definirse sociedad democrática? 	
VIDEO CONFERENCIA 	(3) <ul style="list-style-type: none"> Un profesor anima una sesión de videoconferencia para convencer a los estudiantes a descubrir cuáles son las características propias de la democracia. A los estudiantes se les lleva a formular ejemplos de igualdad, libertad y representatividad. 	(5) <ul style="list-style-type: none"> Organizados en grupos de dos, los estudiantes de las dos clases se reúnen para confrontarse sobre las respuestas que han dado. Interpretan, toman una posición y la justifican. 	(9) <ul style="list-style-type: none"> Ambos profesores restituyen las respuestas obtenidas al grupo clase.

Note

3. Aprender el inglés a través de CLASES EN RED. Un caso.

En Quebec el aprendizaje de las lenguas en pluriclase ha sido una apuesta ganada gracias al modelo CLASES EN RED. La pluriclase es algo muy común en Quebec y también en Italia y están difundidas clases de dos niveles, de tres niveles y, más raramente, de cuatro niveles.^[12] Por lo general, los estudiantes están agrupados basándose en los ciclos pero puede suceder que estudiantes de ciclos diferentes estén agrupados juntos (ej. las últimas clases de la escuela primaria con las primeras clases de la escuela secundaria).

Las modalidades y los retos de la enseñanza en pluriclase se han documentado durante los últimos años mostrando como el trabajo es mucho más arduo para los profesores^[13] debido a una continua adaptación pedagógica capaz de satisfacer las exigencias de los estudiantes. Parece que el desarrollo profesional se base en la disponibilidad de los docentes a discutir sus prácticas con los colegas que viven la misma realidad, creando espacios para la colaboración y dando inicio a trabajos de planificación didáctica colaborativa.^[14]

El caso que aquí se cita^[15] se concentra en las prácticas de los profesores de lengua inglesa en pluriclase con una atención especial al empleo de las tecnologías para el aprendizaje de la segunda lengua en las escuelas rurales. Este caso de estudio se propone ilustrar las posibles adaptaciones y apoyar las reflexiones asociadas con la implementación del modelo CLASES EN RED en pequeñas escuelas.^[16]

Los dispositivos de colaboración que se utilizan son los previstos por CLASES EN RED: un sistema de videoconferencia (en el caso específico de Quebec el instrumento utilizado era VIA) y un foro elec-

Note

.....
.....
.....

[12] Laferrière, T., Hamel, C., Allaire, S., Turcotte, S., Breuleux, A., Beaudoin, J., & Gaudreault-Perron, J. (2011). L'École éloignée en réseau, un modèle. *Rapport-synthèse, octobre 2011.*

[13] Allaire, S., Hamel, C., Gaudreault-Perron, J., & Laferrière, T. (2012). L'apprentissage collaboratif en réseau au profit de l'intervention en classe multiâge. *Revue pour la recherche en éducation, 2, 1-16.*

[14] Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S., & Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multiâge: besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 36(3), 108-136.*

[15] (CEFRIO 2016) L'enseignement de l'anglais dans des classes multiâges de petites écoles en réseau. Disponible: <https://cefrio.qc.ca/media/1532/eer-etudes-de-casenseignement-anglais.pdf>

[16] Hamel, C., Allaire, S., & Turcotte, S. (2012). Activités de perfectionnement professionnel «juste-à-temps» pour l'innovation dans les petites écoles rurales. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 38(3), 1-20.*

trónico (Knowledge Forum). Ambos instrumentos se han puesto a disposición de las escuelas participantes y los profesores de lengua inglesa han recibido formación para su uso con una asistencia cotidiana de la sala TACT ya sea para la planificación de las actividades como para resolver algunas cuestiones técnicas.

Las clases que han participado han utilizado principalmente el ambiente de videoconferencia, con el fin de desarrollar la habilidad de interactuar oralmente. Los profesores han utilizado la videoconferencia también para la planificación didáctica por un total de tres días de trabajo. La colaboración con la sala TACT les ha permitido apropiarse de los instrumentos e imaginar las actividades de aprendizaje con los estudiantes.

Las actividades vehiculadas en videoconferencia se han codificado del siguiente modo:

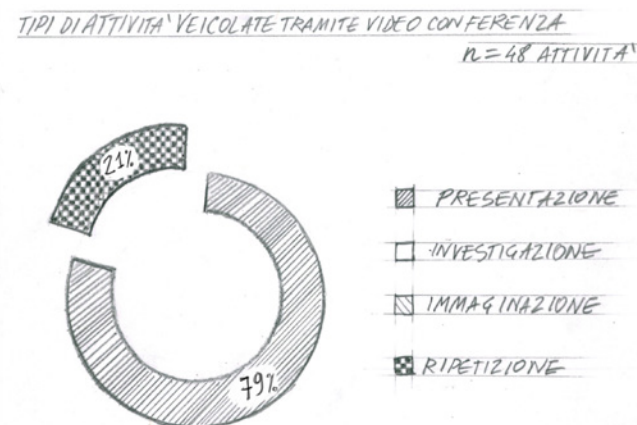
- actividades que requieren un empeño en la “presentación” (a los alumnos se les pide que se presenten o que presenten su producto);
- actividades que requieren un empeño en la “investigación” (a los alumnos se les pide que se pongan preguntas sobre los problemas reales);
- actividades que requieren un empeño de “imaginación” (a los alumnos se les pide que creen algo);
- actividades que requieren un empeño de “repetición” (a los alumnos se les pide que memoricen vocablos o que lean un texto en inglés).

La codificación respecto al tipo de actividad deriva de los informes de investigación acerca del método original ÈÈR^[17] pero se ha añadido la categoría “presentación” por ser una actividad prevaleciente en las sesiones de didáctica a distancia en lengua. Durante esta experiencia dichas actividades se han articulado del siguiente modo.

Gran parte de las actividades (79%) requieren la “presentación”, por parte de los estudiantes, en grupos entre las dos clases. Los estu-

Note

diantes se han presentado a sí mismos, el territorio y algunas temáticas específicas relativas a su escuela. Las actividades de repetición (21%) han requerido a los estudiantes que se ejercitaran en la memorización de vocablos o que pusieran en práctica algunas prácticas capaces de ayudar la memorización. No han habido actividades de investigación e imaginación. El análisis del caso ha revelado fórmulas diferentes de trabajo entre pluriclases a distancia.



Tipos de actividades ejercitadas en videoconferencia

FÓRMULA 1. PLURICLASES DE III, IV Y V EN RED

La fórmula prevé la colaboración a distancia entre dos pluriclases similares por constitución y niveles. Los estudiantes de las pequeñas pluriclases han trabajado en colaboración para interactuar ya sea oralmente, como mediante actividades de escritura.

Durante la prima parte del curso el objetivo era el de fomentar la presentación entre iguales de modo que los estudiantes de las dos clases en red pudieran conocerse mejor. Estas actividades se realizaban en gru-

Note

[17] Laferrière, T., Hamel, C., Allaire, S., Turcotte, S., Breuleux, A., Beaudoin, J., & Gaudreault-Perron, J. (2011). L'École éloignée en réseau, un modèle. Rapport-synthèse, octobre 2011.

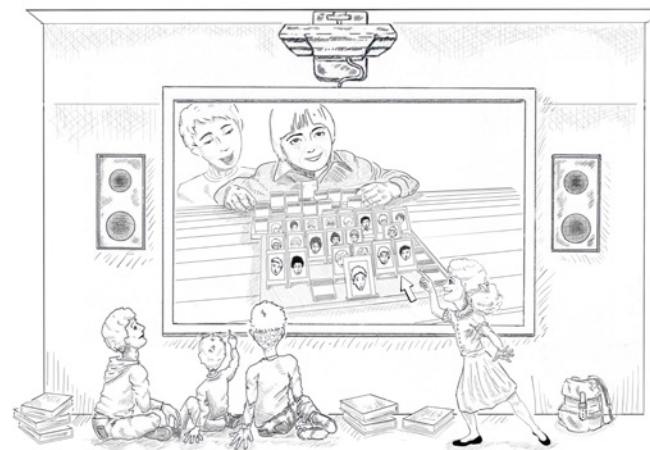
pos de tres o cuatro estudiantes durante las horas del almuerzo. Durante la segunda mitad del curso escolar, se pedía a los estudiantes que presentaran los resultados de algunos trabajos de investigación: los alumnos de una clase presentaban un destino de viaje (un país) a la otra clase en grupos de dos. A su vez, los estudiantes de la otra clase presentaban un país imaginario, en grupos de dos, a la clase hermanada. Las actividades en videoconferencia se realizaban cotidianamente en grupo. Cuando los horarios didácticos de las dos escuelas no coincidían perfectamente entonces las actividades se completaban en fórmulas definidas “meriendas/almuerzos de inglés” por iniciativa de los profesores.

FÓRMULA 2. CONEXIÓN ENTRE PLURICLASE Y UNA CLASE HOMOGÉNEA INTENSIVA DE INGLÉS

La fórmula prevé la participación de los estudiantes de las pluriclases en actividades de aprendizaje con estudiantes de una clase única intensiva. Cada estudiante de la pluriclase ha participado en una actividad de realización de un póster en inglés que debía presentar las características personales, los hobby y las preferencias. Los estudiantes, en videoconferencia, se presentaban a los otros estudiantes de la clase intensiva de inglés. Ambas clases tenían cuatro puestos tecnológicos (ordenadores) que les permitían trabajar en turnos. Así pues, cuatro estudiantes a la vez se presentaban a la clase intensiva y por la otra parte de la pantalla, cuatro estudiantes de la clase intensiva de inglés tomaban apuntes en inglés. A los estudiantes de la clase intensiva se les pedía que elaboraran el juego “Adivina ¿quién?” a partir de las presentaciones de los estudiantes de la pluriclase. Posteriormente, la actividad se ha realizado en la fórmula del “grande grupo”: un estudiante de la clase intensiva de inglés debía leer la descripción de un estudiante y los alumnos de la pluriclase tenían que adivinar quién era este estudiante. Esta actividad se ha llevado a cabo en un grande grupo usando la LIM y pos-

Note

teriormente ha sido replicada en la segunda mitad del curso. Aquella vez fueron los estudiantes de la pluriclase quienes desarrollaron las preguntas para el juego “Adivina ¿quién?” a partir de la presentación de los estudiantes de la clase intensiva. La ventaja percibida por los profesores se refiere principalmente al desarrollo de la capacidad de auto-ayuda y de cooperación entre los estudiantes de ambas clases.



Tipos de actividades ejercitadas en videoconferencia

FÓRMULA 3. LECCIÓN A DISTANCIA ENTRE EXPERTO Y GRUPO CLASE

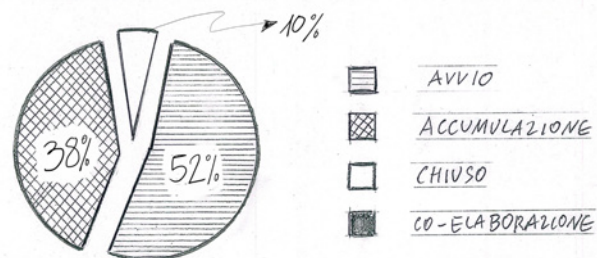
Los estudiantes han tenido la posibilidad de interactuar con un árbitro de la National League para comprender mejor la importancia de la lengua inglesa en muchos sectores laborales. Tras una rápida presentación, los estudiantes han podido hacer preguntas al árbitro incluso específicas sobre el trabajo y sobre los progresos. Una variante

Note

de esta experiencia pone en relación la pequeña escuela con expertos universitarios o con clases de lengua de las escuelas superiores.

En las 3 fórmulas de trabajo entre clases el instrumento prevalente ha sido el *Knowledge Forum*.

TIPI DI DISCORSO IDENTIFICATI (n.=21 PROSPETTIVE)



Tipología de Discurso

El tipo del discurso en las pluriclases en red para el aprendizaje de la lengua inglesa ha sido diferente y es posible identificar cuatro tipologías de argumentación por medio el dispositivo del *Knowledge Forum*.

1. *Discurso denominado de "Consignation" (literalmente "de inicio")*
Desde el punto de vista socio-cognitivo, es un discurso constituido por contribuciones aisladas, centradas en la creación de un producto colectivo (ej. historia colectiva, word bank, fact bank). Las contribuciones suelen ser paralelas y la progresión del discurso está más focalizada en la presentación de los resultados que en la comprensión de un problema auténtico. Desde el punto de vista técnico este tipo de discurso tiene pocas elaboraciones, las intervenciones de los muchachos no tienen mucha relación entre ellas, ya que a menudo tratan muchas preguntas distintas en el mismo espacio. En este caso el *Knowledge Forum* puede utilizarlo el docente más bien para

Note

tener en cuenta los resultados que para comprender un proceso de investigación. Hay pues un intercambio limitado entre los participantes y el discurso es lineal.

2. *Discurso denominado de "acumulación"*
Desde un punto de vista socio-cognitivo, es un discurso dominado por un amplio número de contribuciones que, sin embargo, no aportan un mejoramiento respecto a las ideas presentadas. En proporción es mayor el número de notas constructivas para el discurso pero las contribuciones son precisas y destinadas a apoyar la relación o a compartir modalidades de trabajo. Desde el punto de vista técnico el espacio colaborativo está caracterizado por notas con contenido repetitivo, y no hay muchas notas "de relanzamiento del argumento" para un estudio más profundo del discurso. Predominan notas como "Mi teoría" pero no hay respuestas en profundidad para que pueda haber la progresión del discurso.
3. *Discurso denominado "paralelo o cerrado"*
Desde un punto de vista socio-cognitivo, es un discurso constituido por contribuciones con las que cada uno expresa su idea, por lo general sin justificación o explicación, sin que sea mejorada por nadie. Cuando se hacen elaboraciones, generalmente no contienen ningún mejoramiento de las ideas, sino más bien afirmaciones y contra afirmaciones o comentarios formales dirigidos al autor y no a la idea. Desde el punto de vista técnico, predominan las notas breves y cerradas que no contribuyen a la construcción del discurso.
4. *Discurso de "co-elaboración"*
Desde un punto de vista socio-cognitivo se trata de un discurso progresivo acerca de un tema o de un problema. Las contribuciones presentan ideas e hipótesis capaces de sostener la negociación y construir un camino con sentido o de encontrar una solución colectiva. Desde un punto de vista técnico el

Note

discurso está caracterizado por notas constructivas con unas ramificaciones que dan cuenta de la progresión del discurso y de las diferentes perspectivas.

Note

4. Los patrones de interacción posibles en CLASE EN RED

Con una experiencia de CLASES EN RED se va más allá del patrón prevaleciente de interacción que habitualmente se observa en una clase y que se llama IRA: cuestión Inicial que pone el docente (I), respuesta del estudiante (R) y análisis de la respuesta del estudiante por parte del profesor (A). La interacción entre el profesor y los estudiantes, en el ámbito de una experiencia de didáctica compartida, puede adoptar una forma más multidimensional.

Si los profesores o los estudiantes no están obligados normalmente a utilizar instrumentos colaborativos para interactuar en la misma clase, la situación es distinta cuando forman parte de una clase ampliada, compuesta por varias clases que trabajan juntas y que no están en el mismo lugar físico.

Los instrumentos de colaboración demuestran por lo tanto ser un soporte facilitador, por no decir incluso necesario. Si se colocan a lo largo de dos ejes (que se refieren a qué y a quién interactúa con quién), aparecen al menos cuatro áreas de interacción (llamadas Zonas) que pueden describirse del siguiente modo:

Zona 1

- Contenido presentado por el profesor
- Interacción débil con los estudiantes

Zona 2

- Fuerte interacción entre profesores para presentar los contenidos
- Interacción media entre los estudiantes

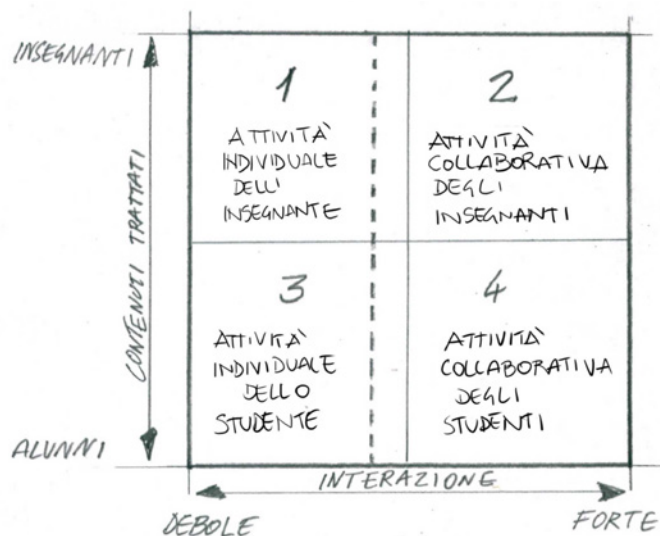
Zona 3

Note

- Débil interacción entre los estudiantes
- Trabajo sobre las preguntas complejas y comienzo de una co-elaboración de conocimiento

Zona 4

- Fuerte interacción entre los estudiantes
- Trabajo sobre las preguntas complejas y co-elaboración de conocimiento



Áreas de Interacción en el modelo CLASES EN RED

La ilustración muestra un proceso que se verifica cuando las clases en red han experimentado momentos de lección compartida: la Zona 1 está casi siempre presente, pero la Zona 2 se hace más importante así como la Zona 4 al aumentar el uso de los instrumentos tecnológicos y de las interacciones que tienen relación con los contenidos del aprendizaje.

Note

A continuación se enumeran las **tres situaciones típicas** más frecuentes cuando las clases trabajan en un ambiente de videoconferencia.

1. **Dos profesores co-enseñan.** Ambos están en co-plan y comparten las actividades con los estudiantes. El profesor que no habla durante la sesión síncrona emplea este tiempo para acompañar a sus estudiantes en la realización de la actividad (Zona 2).
2. **Los grupos a distancia hacen brainstorming [tormenta de ideas].** La sesión de videoconferencia se proyecta en la pizarra de la clase y, a su vez, los estudiantes toman la palabra y expresan sus ideas a los otros compañeros de la clase partner (Zona 4).
3. **Un estudiante usa el ambiente síncrono para trabajar en equipo con un estudiante de otra clase.** Juntos, se empeñan en un trabajo colaborativo, bajo forma de un proyecto o de un trabajo de investigación colectiva (Zona 4).

Note

5. Organizar el espacio didáctico para CLASES EN RED

La organización de un proceso didáctico compartido debe facilitar ya sea el trabajo en aula como el trabajo en red entre varias clases o escuelas.

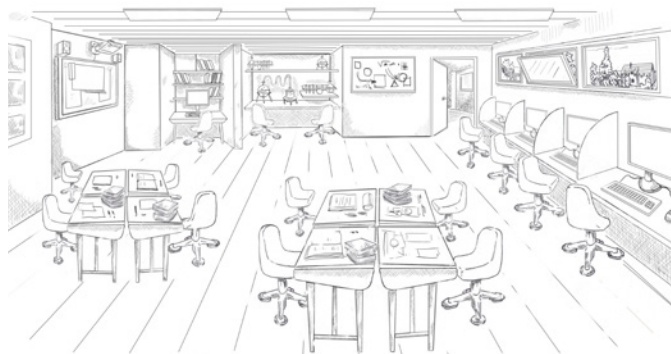
En el aula, la disposición de las mesas de trabajo y de los dispositivos debe permitir a los estudiantes:

- trabajar individualmente o en equipo;
- acceder a material didáctico específico;
- consultarse con el docente, con un compañero de su equipo o con un estudiante experto;
- permitir al docente en aula que vea lo que sucede en su clase.

El docente debe establecer:

- espacios para el trabajo individual y separados de los otros a través de particiones;
- mesas colocadas agrupadas como islas en el centro de la clase para facilitar el trabajo en grupos de 2 a 5 estudiantes;
- espacios especializados para colocar el material didáctico y la biblioteca de la clase, para producir obras artísticas o realizar experimentos en ciencia y tecnología;
- zonas de trabajo interactivo que se posicionan a lo largo de un muro o de una pared dedicada;
- iluminación para garantizar una buena calidad de la imagen durante las actividades de videoconferencia.

Note



Descripción física de la clase multi-edad de 2º y 3er ciclo

A continuación, se indican unas recomendaciones relativas a la colocación de los accesorios para facilitar el trabajo que se piensa hacer entre las clases que toman parte en una lección compartida a distancia:

- Pizarra Interactiva Multimedia (LIM), o Mesa interactiva, colocada de manera que todos los estudiantes puedan ver su contenido y activar así las discusiones de grupo;
- presencia de mesas de distinto tamaño para permitir a los estudiantes trabajar individualmente y en grupos de diferentes edades;
- ordenadores colocados a lo largo de una pared del laboratorio para aprovechar al máximo el espacio de acceso a las clases virtuales o clases *partner*;
- ordenador cerca del profesor de manera que pueda rápidamente utilizarlo él o utilizarlo para ayudar de cerca al estudiante que está realizando una actividad en la red.

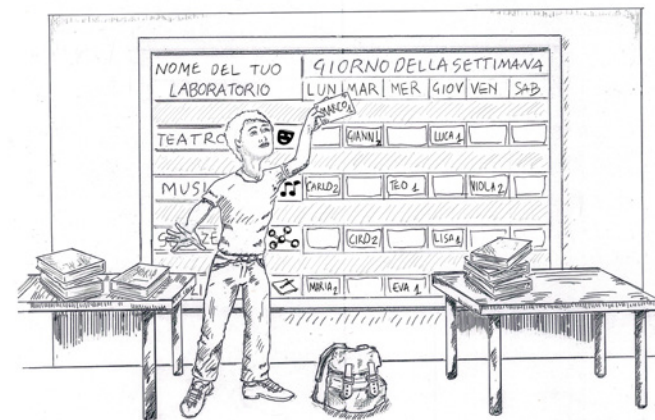
Es importante que las zonas de trabajo sean múltiples y que permitan la colaboración online para pequeños grupos de diferentes centros escolares o escuelas.⁸

Note

8 Laménagement multipositional
Présentation de Mélanie
Vigneault et Annie Guay -
Enseignantes <https://view.genial.ly/5ba767de0d8d214357f4289d/interactive-content-presentation-classe-flexible>

Esto porque aunque los programas disciplinarios estén en continuidad (por ejemplo, escuela primaria y escuela secundaria de primer grado) los requisitos de fin de curso por nivel no son los mismos, tanto en términos de adquisición de conocimientos esenciales como por lo que se refiere al desarrollo de las competencias. Además, es necesario fomentar procesos de diferenciación educativa teniendo en cuenta los distintos ritmos y las dificultades de aprendizaje. Esto lleva normalmente a elegir trabajar en ATELIER o con referencia a la imagen citada anteriormente en ÁNGULOS o RINCONES pensados en el ambiente clase per acoger actividades específicas a turnos entre los estudiantes.

Los profesores proponen *Atelier correctivos o de profundización* de varias partes de los programas disciplinarios que pueden convertirse en objeto de lecciones compartidas. Los estudiantes pueden elegir entre los laboratorios que se les ofrecen aquellos que les permitirán efectuar actualizaciones adecuadas relativas, por ejemplo, a las asignaturas básicas.



La elección del atelier

Note

8 Laménagement multipositional
Présentation de Mélanie
Vigneault et Annie Guay -
Enseignantes <https://view.genial.ly/5ba767de0d8d214357f4289d/interactive-content-presentation-classe-flexible>

Los estudiantes pueden trabajar contemporáneamente en clase, individualmente, en grupos de dos o en pequeños grupos online con estudiantes de otras clases organizando un calendario compartido también para los atelier planificados.

“Para hacer trabajar a los estudiantes en los atelier [talleres], reservo dos periodos sobre un ciclo de seis días de trabajo en atelier. Invito a los estudiantes a registrarse para los seminarios en distintas áreas (inglés, matemáticas, social, multidisciplinar...)”

Los estudiantes eligen los atelier introduciendo un cartón con sus nombres en el panel de programación. Los números colocados debajo de los nombres representan el número de laboratorios que deben completar en el período indicado”.

(Lise St-Pierre, docente, Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs)

La videoconferencia puede planificarse para preparar y potenciar algunas actividades, para volver a un ejercicio que ya se había hecho en el Knowledge Forum o para aclarar algunos aspectos o evaluar lo que hasta ahora ha sido realizado para lanzar nuevos retos o aportar modificaciones.

Note

6. Répertoire y atelier

El objetivo que está detrás del modelo de CLASES EN RED que trabaja para las lecciones compartidas a través de escuelas *partner* es el de construir un espacio de “repertorio” que pueda permitir a los profesores compartir sus experiencias y negociar sus prácticas también con respecto a su implementación en la escuela.

La restitución tiene lugar pues en un ambiente en el que toda la comunidad puede investigar por disciplinas o dominios de conocimiento y de interés, “virtualizar” el nivel escolar *target* y acceder a las fichas de presentación.

REPERTORIO			
DISCIPLINE	TITOLO	DOMINIO	LIVELLO
FA ARTE	L'AUTORITRATTO	ARTI PLASTICHE	PLURICLASSE I-V
MUSICA			SECONDARIA 1° GRADO
INGLESE			PRIMARIA
SCIENZE			SECONDARIA 1° GRADO
AMBIENTE			PRIMARIA
CITTADINANZA			PLURICLASSE I-V
DANZA			SECONDARIA 1° GRADO
ITALIANO			PLURICLASSE I-V
MATEMATICA			PRIMARIA

El Repertorio de las prácticas

Note

Las experiencias deberán predisponerse de manera que se restituyan a los profesores a través de una estructura estándar¹⁰ como la que han propuesto los colegas canadienses y que han articulado en: explicación de la estructura de la lección compartida, principios de colaboración en los que se inspiran (ej. valorización de la diversidad de ideas, problemas auténticos, diálogos epistémicos), intenciones pedagógicas, uso pedagógico de los instrumentos de KF y videoconferencia y documentos de referencia (ej. proyectos pedagógicos, actividades, entregas).

Además, los docentes podrán construir al final de la propia experiencia Atelier Virtuales (principalmente Vídeos tutoriales que restituyen la experiencia didáctica), “Historias” para presentar en los “Cuadernos de las Pequeñas escuelas” o también Sesiones síncronas (webinar) mediante los cuales exponer sus experiencias con la finalidad de hacer comprender a los colegas la replicabilidad, acompañados de material didáctico, organizativo y tecnológico.

10 <https://www.eer.qc.ca/reper-toire-partage/mon-village>

Note

7. CLASES EN RED: ¿qué equipo de apoyo?

- **El Comité Técnico Científico de CLASES EN RED** está compuesto por los responsables científicos de INDIRE y por un referente de CEFRIO o de ÉER en cuanto asesores pedagógicos del modelo, por un referente de las Infraestructuras Tecnológicas, por los referentes de las comisiones escolares participantes (o sea los territorios representados en Italia por los USR) que se esfuerzan en apoyar la difusión del modelo CLASES EN RED. El CTS de acuerdo con los USR y las ESCUELAS podrá individuar eventualmente a los docentes que, después de haber recibido la formación, podrán formar parte de un equipo didáctico, denominado equipo multidisciplinario (EMD) que fomentará la difusión en cascada en los territorios del modelo de trabajo.
- **El equipo de investigación intervención (ERI)** es el grupo de investigación que se encarga de predisponer para los profesores, que quieran unirse al proceso CLASES EN RED, atelier de laboratorios para el desarrollo profesional y la validación de la experiencia. Interactúa con EMD y con la Sala un equipo tecnológico de apoyo.
- **El equipo multidisciplinario distribuido (EMD)** es un equipo de acompañamiento experto en innovación, formado por docentes que ya han experimentado el modelo y que se ponen como interfaz con los USR y “asesores pedagógicos” del modelo CLASES EN RED. Los miembros, que se reúnen periódicamente en videoconferencia, coordinan el monitoreo de las escuelas que aplican el modelo y hacen circular informaciones sobre la experiencia en curso seleccionando también situa-

Note

ciones como los casos inspiradores, o alimentando las bases de datos sobre las planificaciones y las actividades didácticas en curso. Favorecen momentos de reuniones/Jumelage entre las escuelas o la construcción de proyectos colectivos de red y organizan momentos de análisis y práctica reflexiva sobre los territorios.

- **Grupo tecnológico de apoyo** es un equipo que trabaja a distancia y acoge las problemáticas que ponen los docentes que trabajan a distancia.
- **La comunidad de práctica de CoPÉER** (www.eer.qc.ca) es un punto de referencia para el Movimiento de las Pequeñas Escuelas y permite dialogar con los profesores del equipo multidisciplinario canadiense, compartir las propias experiencias y negociar su puesta en práctica en la escuela y en las clases italianas.

Note



Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
Programma Operativo Nazionale plurifondo
“Per la scuola competenze e ambienti per l’apprendimento”
FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I “Istruzione” - OS/RA 10.1
Piccole Scuole - CUP: B59B17000010006
Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1



Firenze, via M. Buonarroti 10
+39 055.2380.301

www.indire.it
piccolescuole.indire.it

Seguici su



ISBN 979-12-80706-13-3

