

ENSEÑAR CON CASOS Y HERRAMIENTAS DE AUTOR: PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS, MATERIALES Y ACTIVIDADES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Eduardo José Fuentes Abeledo

Universidad de Santiago de Compostela

eduardo.fuentes@usc.es

Pablo César Muñoz Carril

Universidad de Santiago de Compostela

pablocesar.munoz@usc.es

PALABRAS CLAVE

Método de caso, concepciones del profesorado, prácticas, enseñanza universitaria, herramientas de autor.

1. INTRODUCCION.

El equipo de docencia e investigación del que formamos parte ha venido trabajando desde hace años, y con mayor intensidad en el marco de las reformas impulsadas en el marco de la convergencia europea en los estudios universitarios, en el diseño, experimentación y evaluación de métodos diferentes a los más tradicionales en la enseñanza universitaria en las materias de las que nos hemos ocupado.

En nuestras propuestas curriculares prestamos especial atención a la planificación y análisis de tareas y actividades que fomenten la reflexión de los futuros docentes y el desarrollo de competencias profesionales. En ellas, el método de estudio de casos ocupa un papel central poniendo mucho cuidado en la preparación de las narrativas de personas y situaciones reales que se presentan en muchos casos procedentes de la investigación que estamos desarrollando. Por ejemplo, varias Tesis Doctorales que hemos dirigido ya defendidas, así como materiales procedentes de experiencias formativas y de asesoramiento al profesorado en las que participamos tanto en formación inicial como en ejercicio y de las diferentes etapas del sistema, incluida la universitaria .

En relación con estas propuestas, en trabajos anteriores (véase por ejemplo Fuentes Abeledo y Muñoz, 2015) hemos expuesto ya algunos de los principios y valores que entendemos han de presidir tanto la planificación de los casos (selección del caso, materiales, temas a tratar, composición del relato y elementos emocionales que resulta oportuno abordar, preguntas para el análisis y debate, trabajo en grupo y actividades a explotar, etc.), como aquellos más ligados al desarrollo del mismo y al rol del conductor en presencia (interacciones y clima que procede generar y necesidades de los implicados en el trabajo con el caso), así como otros más relacionados con la evaluación.

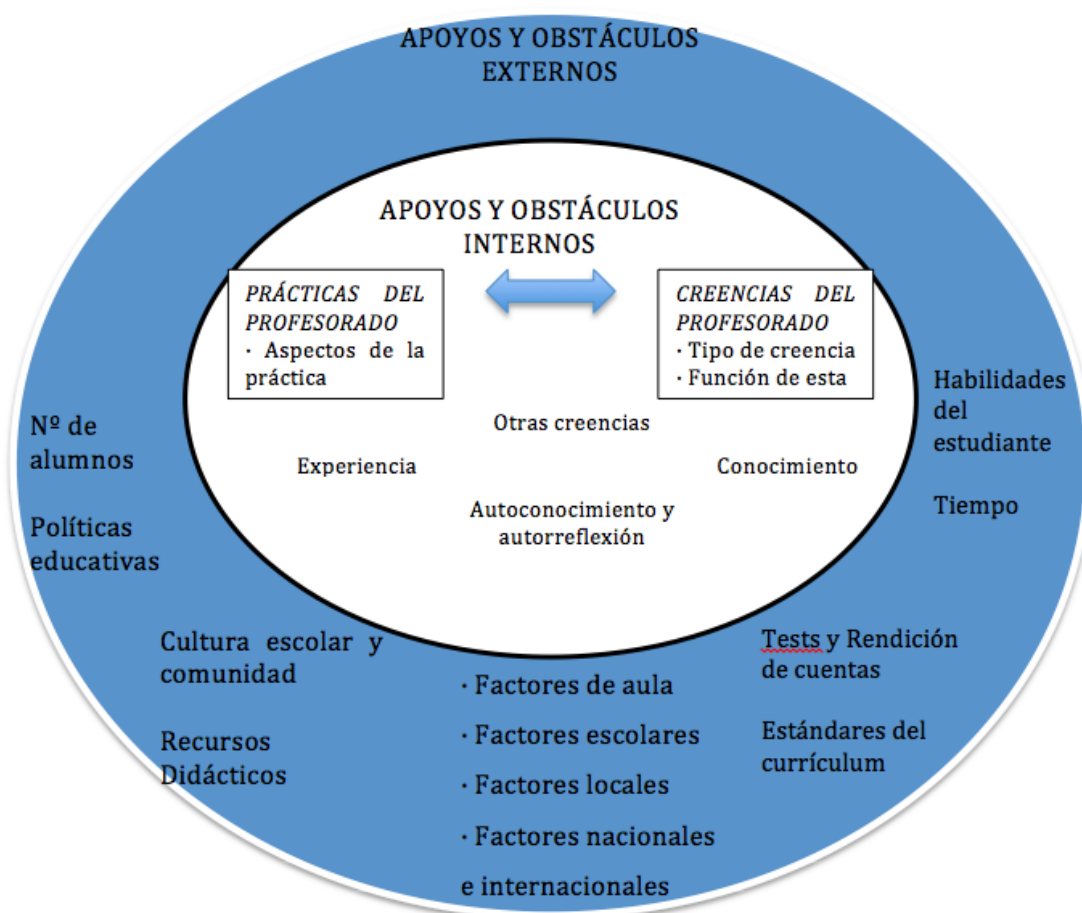
En esta aportación, además de profundizar en las narrativas desde el enfoque más extendido en la enseñanza con casos, comentamos aspectos sobre el trabajo con las concepciones, prácticas, emociones y sentimientos del profesorado, también en relación con nuestra propia evolución como docentes universitarios en procesos de mejora ligados a la investigación-acción. En la parte final de nuestra ponencia describimos experiencias recientes usando las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en concreto determinadas herramientas de autor que, en nuestra opinión, se convierten en un gran aliado del docente en la fase preactiva y durante el desarrollo del estudio de caso. Estas herramientas permiten que el profesor/a pueda aumentar y potenciar la esencia narrativa (tan característica de este método didáctico), a través de diversos recursos, aplicaciones y medios que posibilitan en el alumnado una comprensión situada y un aprendizaje significativo.

2. CONCEPCIONES, PRÁCTICAS, EMOCIONES DEL PROFESORADO Y MEJORA DE LA ENSEÑANZA.

Sería de enorme interés disponer de una radiografía acerca de cuáles son las concepciones (aquello que pienso, que creo) sobre la enseñanza, el aprendizaje u otros ámbitos relevantes en relación con la calidad de la propuesta educativa (sobre el clima de aula, la evaluación, el propio alumnado, cuestiones epistemológicas sobre las materias de las que se ocupa, etc.) que mantiene el profesorado de la universidad en diferentes contextos. También de las prácticas en el quehacer cotidiano (aquello que hacemos, el conjunto de actividades y tareas, acciones, patrones y rutinas con un objetivo profesional) y de la relación entre concepciones y prácticas, así como del componente emocional que las acompaña (lo que siento). El análisis de los elementos citados, y de sus relaciones, constituyen a nuestro entender un eje fundamental para iniciar, desarrollar y evaluar procesos de formación y mejora considerando también los resultados de aprendizaje del alumnado.

En varias de las investigaciones realizadas por el primero de los firmantes de esta aportación o de tesis doctorales que ha dirigido el mismo, se han desvelado tanto coherencias como incongruencias entre las concepciones y las prácticas del profesorado en ejercicio y de futuros docentes, en relación con las etapas de infantil, primaria y secundaria (véase por ejemplo: Fuentes Abeledo, 1998 a y b; Da Mota Teixeira, 2008; Martins Tomaseto, 2016; Da Silva, 2017), y también diferentes formas de reaccionar emocionalmente en el desempeño profesional, destacando la huella de la historia de vida en la configuración de las mismas. Los estudios realizados en diversos países y con profesorado de todas las etapas del sistema educativo, también sobre los docentes de la universidad, apuntan también en la misma dirección (Fives y Hill, 2015), identificándose tanto factores externos como internos que influyen en las concepciones y prácticas y sus relaciones - como podemos ver reflejado en el esquema que se reproduce a continuación-.

Figura 1. Relación entre creencias y prácticas del profesorado según Buehl y Beck (2015, p. 74). Adaptado y traducido por Mosquera (2016, p. 13).



En el análisis de las prácticas de aula, la secuencia de actividades y tareas que se ponen en marcha y que, en su conjunto, desvelan las opciones metodológicas reales, han de ocupar un lugar fundamental. En ellas se incorporan los materiales y recursos que se estimen oportunos y según la disponibilidad de los mismos.

Desgraciadamente, la inmensa mayoría de los procesos de formación y evaluación del profesorado no incorporan dispositivos, acciones y recursos que permitan penetrar en dichas concepciones, prácticas y emociones, lo que estimamos dificulta enormemente las posibilidades de incorporar los cambios necesarios para lograr mejoras reales. John Biggs (2005), centrándose en el profesorado universitario, tras exponer sucintamente diversas posiciones en torno al desarrollo del mismo, concluye que la estrategia adecuada consistiría en “abordar tanto el pensamiento del profesor como su conducta. Los profesores tienen siempre algún tipo de teoría de la enseñanza pero suele estar implícita, quedando, en consecuencia, sin examinar (Marland, 1997). La posibilidad de que haya distintas formas de ver la enseñanza no se les ocurre a muchos profesores” (p. 280). Trabajar con el profesorado en torno a distintas visiones y su relación con las prácticas, puede conllevar asumir la conveniencia de cambiar la perspectiva y ensayar alternativas nuevas. Para lograr conseguir transformaciones en la forma de pensar y hacer del profesorado, en opinión de Prosser y Trigwell (1998, citado en Biggs 2005, p. 279), éste necesita:

1. Tomar conciencia de su forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza en las materias que imparten.
2. Examinar minuciosamente el contexto en el que enseñan y tomar conciencia de la forma de relacionar ese contexto con su forma de enseñar o de su modo de influir en esa forma de enseñar.
3. Hacerse conscientes de la forma de percibir la situación de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes y tratar de comprenderla.
4. Revisar, ajustar y desarrollar continuamente su enseñanza a la luz de esta conciencia en evolución.

Nuestro proceso de desarrollo profesional como docentes deriva en su gran parte de iniciativas propias de autoformación, es decir, de aprender a enseñar y mejorar mientras enseñamos, implicados en un proceso de permanente reflexión e investigación sobre lo que está sucediendo y que está impregnado del espíritu y proceso de enfoques de investigación acción. La dinámica puede representarse a través de un ciclo de trabajo que, sirviéndonos de las expresiones del modelo de Kemmis y McTaggart (1988), se articula en torno las fases interactivas de Planificar, Actuar, Observar y Reflexionar que inspiran también nuestras propuestas para el aprendizaje en el Prácticum en la formación inicial del profesorado (tal y como comentamos en una comunicación (Abal, Fuentes Abeledo y Muñoz, 2017a) en este mismo Congreso centrada en los modelos de profesor) y también en procesos de formación en ejercicio.

En la primera de las fases citadas se trata de analizar qué ocurre en nuestras clases e identificar, describir, comprender, interpretar qué problemas, dilemas, contradicciones y dificultades de aprendizaje se desvelan intentando establecer diagnósticos e hipótesis explicativas. Siempre pretendemos profundizar en las concepciones y supuestos que subyacen, en la atribución de significados en torno a lo que acontece en nuestras clases, en el sentido que tiene aquello que sucede para todos los que intervenimos y, por supuesto, intentando comprender la influencia del contexto en lo pensamos, hacemos y sentimos.

Desde hace tiempo, indagamos en torno a lo que denominamos “hipótesis explicativas” y, más en concreto, en la identificación de las causas de aquello que nos parece no está funcionando bien en nuestras aulas. Las reflexiones y propuestas de John Biggs (2005) respecto a utilizar un marco teórico acerca del aprendizaje y de la enseñanza nos resultan de gran interés para alimentar los análisis y encontrar vías de mejora. Como escribe este autor: “Transformar lo que es en lo que podría ser es la función de la teoría. La teoría le conciencia de la existencia de un problema y le ayuda a crear una solución al mismo. Esto es lo que les falta a muchos profesores universitarios, no teorías relacionadas con el contenido de su disciplina, sino teorías bien estructuradas relacionadas con la *enseñanza* de su disciplina. Reflexionar sobre su enseñanza y ver lo que está mal y como puede mejorarse le exige disponer de una teoría explícita de la enseñanza” (p. 26).

Trabajar con el Modelo 3P (pronóstico, proceso y producto) de Biggs (2005) y sus relaciones con la consideración de tres teorías de la enseñanza nos ha servido tanto a nosotros como docentes, como cuando trabajamos con otros colegas en procesos formativos al aportar lentes potentes para comprender nuestras propias concepciones y su relación con nuestras prácticas y la evolución que hemos seguido desde hace muchos años hasta llegar a los planteamientos actuales, elaborando hipótesis explicativas acerca de la falta de comprensión de nuestros estudiantes, de su nivel de motivación, y de la ausencia de una adecuada aplicación de los conceptos trabajados a la resolución de problemas docentes en el Prácticum.

Cuando entendemos que algo no está funcionando bien en nuestras clases, ¿en dónde ponemos el foco de atención? Casi nos atrevemos a afirmar que la evolución que hemos ido teniendo, con las particularidades de cada caso, se relaciona de forma elocuente con los tres “niveles de pensamiento sobre la enseñanza” que expone Biggs (2005) y que sintetizamos en los tres cuadros siguientes llamando especialmente la atención sobre dónde se sitúa el “foco de atención” para explicar aquello que está pasando en relación con los problemas detectados.

NIVEL I: APRENDIZAJE EN FUNCIÓN DE DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE LOS ESTUDIANTES

- FOCO: CARACTERÍSTICAS ESTUDIANTES.
- TOTALMENTE IRREFLEXIVO.
 - CONOCER ASIGNATURA
 - EXPONERLA CON CLARIDAD.
 - CURRÍCULO: LISTA DE TEMAS.
- ETIQUETADO ESTUDIANTES:
 - BUENOS ACADÉMICAMENTE
 - POBRES.
- ENSEÑANZA COMO TAREA SELECTIVA.
 - TEORÍA APRENDIZAJE: CULPAR AL ESTUDIANTE.
- CUESTIONARLO: ¿QUÉ OTRA COSA PUEDE LOGRAR QUE LOS ESTUDIANTES APRENDIERAN DE MODO MÁS EFECTIVO?.

NIVEL II: APRENDIZAJE EN FUNCIÓN DE LA ENSEÑANZA

- FOCO: LO QUE HACE EL PROFESOR.
- TRANSMISIÓN NO SÓLO DE INFORMACIÓN SINO:
 - FORMAS DE ENTENDER LAS COSAS.
 - APRENDIZAJE: MÁS COMO UNA FUNCIÓN DE LO QUE EL PROFESOR HACE QUE DEL TIPO DE ESTUDIANTE.
- ÉNFASIS HABITUAL EN DESARROLLAR HABILIDADES TÉCNICAS COMO “GESTIÓN DE AULA” (QUE SON UN MEDIO, NO UN FIN EN SÍ MISMO, NO DE FACILITACIÓN APRENDIZAJE)
 - NORMAS CLARAS.
 - CONTACTO VISUAL.
 - NO INTERRUMPIR EXPLICACIONES CON DISTRACTORES.
- CULPABILIDADES: PROFESOR.

NIVEL III: APRENDIZAJE COMO RESULTADO DE ACTIVIDADES DE LOS ESTUDIANTES, QUE EMPRENDEN SEGÚN PERCEPCIONES, ADQUISICIONES Y CONTEXTO TOTAL DE LA ENSEÑANZA.

- FOCO: LO QUE HACE EL ESTUDIANTE Y CÓMO SE RELACIONA CON LA ENSEÑANZA.
- PROPÓSITO DE LA ENSEÑANZA:
 - APOYAR APRENDIZAJE.
 - SI EL APRENDIZAJE NO OCURRE LAS TÉCNICAS SON IRRELEVANTES.
 - ¿QUÉ TIENE QUE APRENDER EL ESTUDIANTE?
 - ¿QUÉ “RESULTADOS” DE APRENDIZAJE ESPERADOS O DESEADOS?.
 - ¿QUÉ SIGNIFICA QUE EL ESTUDIANTE “COMPRENDA” EN LA FORMA EN QUE ESTÁ ESTIPULADO EN EL RESULTADO ESPERADO?.
 - ¿CUÁLES SON LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE REQUERIDAS PARA LOGRAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN ESTABLECIDOS EN LOS RESULTADOS ESPERADOS?.

Consideramos que las consecuencias para la enseñanza, para la mejora del trabajo de los docentes según el nivel de pensamiento, las concepciones y principios de acción que se asuman,

son de enorme calado tal y como hemos podido comprobar con nuestra propia experiencia, y con la de otros docentes con los que hemos trabajado en iniciativas de asesoramiento y formación tanto en la universidad como con profesorado de las demás etapas del sistema educativo. Para ilustrar una parte del recorrido que nosotros mismos hemos hecho hasta llegar a apostar por un trabajo en el que el método de casos en las materias teórico-prácticas y en el Prácticum ocupe un lugar relevante, nos detendremos únicamente en comentar, brevemente, algunos de los aspectos más significativos relacionados con la evolución específica del primero de los firmantes de esta aportación.

Una preocupación persistente en las actividades formativas para la capacitación de maestras y maestros de Educación Infantil y que se relacionaba tanto en las materias teórico-prácticas como en el Prácticum, se centraba en las dificultades que se observaba en los estudiantes universitarios para analizar e interpretar lo que sucedía en el aula en las experiencias en centros escolares. Los conceptos y teorías abordados en las materias, y más en concreto en aquellas relacionadas con aspectos didácticos y curriculares, no eran usados o lo eran de una forma escasa o poco adecuada y articulada, cuando se enfrentaban al análisis, comentario e interpretación de las actividades y tareas que se sucedían en las aulas o al reflexionar sobre las tareas de los profesores y asumir la colaboración en las mismas.

Abordamos este problema como objeto de investigación en una primera aproximación (véase por ejemplo: Muradás y Fuentes Abeledo, 2005). Un estudio en el que pretendíamos “analizar cómo los alumnos leen la realidad de las aulas que observan y los obstáculos que emergen para profundizar en su nivel de reflexión”. Los datos nos revelaban una radiografía de la situación que ya conocíamos por la experiencia como supervisor del Prácticum pero que ahora corroborábamos de forma sistemática y que luego confirmaríamos en un Trabajo de Investigación Tutelado que dirigimos en el marco de un programa de doctorado (Muradás, 2006) en donde se constatan las dificultades en el Prácticum I en relación con alcanzar por parte de los futuros docentes altos niveles de reflexión, sirviéndose de argumentos y justificaciones en relación con los conceptos y teorías abordados en las diferentes materias. Esto sucedía en mayor medida cuando no se llevaba a cabo una adecuada supervisión formativa en las sesiones de seguimiento del Prácticum que favoreciesen las ligazones entre teoría y práctica trabajando sobre las concepciones, prácticas, emociones y sentimientos de los implicados.

Un análisis posterior de los datos de esta investigación y también de los procedentes de estudios recientes en nuevos proyectos en los que nos involucramos –algunos de cuyos resultados han sido presentados en este mismo Congreso en las últimas ediciones y en esta de 2017-, inciden en las dificultades de identificación con una teoría de la enseñanza del nivel 3 al que se refiere Biggs (2005), también por parte de los futuros docentes. Desde nuestro punto de vista, el posicionamiento en niveles inferiores se relaciona con la metodología más utilizada todavía en las aulas universitarias de formación del profesorado, y con la forma de desarrollar la supervisión en las experiencias de Prácticum y los contenidos abordados en las sesiones de trabajo (véase al respecto la comunicación presentada a este mismo Congreso por Abal, Fuentes Abeledo y Muñoz, 2017b).

Nuestro equipo de investigación y docencia ha venido trabajando en los últimos años para intentar introducir cambios en nuestra perspectiva de enseñanza, intentando identificar estrategias para potenciar los mejores aprendizajes en futuros docentes y ensayarlas en nuestra práctica formativa, así como idear actividades concretas y elaborar materiales y herramientas que nos permitan ir superando los problemas detectados. Uno de los métodos de enseñanza que nos están permitiendo plasmar en la realidad cotidiana de las materias teórico-prácticas y del Prácticum una perspectiva de enseñanza que se sitúa en el nivel 3 antes comentado, es el estudio de casos.

Sobre el mismo ya hemos presentado nuestros planteamientos básicos en la aportación escrita al Congreso de Poio de 2015 (Fuentes Abeledo y Muñoz, 2015) que ahora completamos, perfilando algunos de los aspectos más destacados en los que no habíamos profundizado en la ocasión anterior, aportando algunos nuevos elementos que hemos comenzado a ensayar usando las nuevas tecnologías.

3. LA OPCIÓN DEL TRABAJO CON CASOS Y HERRAMIENTAS DE AUTOR.

La experiencia de estos años con el método de casos nos permite afirmar que su uso en las aulas universitarias, y específicamente en la formación de futuros docentes, favorece en gran medida la reflexión y la interacción teoría-práctica, la conexión de concepciones, prácticas, emociones y sentimientos y la búsqueda de la armonía entre estos componentes que, en palabras de Díez Navarro (2008, 2017), a quien solemos citar sobre todo cuando formamos docentes de Educación Infantil, significa alinear los “discursos” del decir, del hacer, del sentir, del pensar y apostar por “aceptar nuestros sentimientos, la conciencia de nuestras dificultades y la comprensión de complejidad de la labor educativa” para orientarnos, cuando proceda, a “cambiar nuestras actuaciones, aceptando esos sentimientos y cuestionando nuestros pensamientos” (Díez Navarro, 2008, pp. 196-197).

Defendemos que el trabajo con casos, facilita enormemente dotar de sentido la consideración de conceptos y teorías a la hora de afrontar problemas de la docencia. Además, favorece la motivación de los implicados en los procesos formativos al trabajar con situaciones auténticas y personajes concretos facilitando la generación interactiva de análisis, decisiones y actuaciones cuando relacionamos las materias teórico-prácticas con el Prácticum.

En el fragmento que presentamos a continuación, y que pertenece a un texto bastante más extenso de uno de los casos con los que trabajamos (Fuentes Abeledo y Abal, 2015, pp. 1-2), podemos entrever cómo los propios estudiantes de Magisterio –en este ejemplo del Grado de Educación Infantil- pueden ir abordando aspectos relacionados con el pensamiento, la acción y las emociones y sentimientos a partir del “Caso Alicia”.

Alicia es una profesora de Educación Infantil con experiencia que escribe un “Cuaderno de Reflexión” con cierta frecuencia, y que ha de enfrentarse a diversas preocupaciones, problemas, contradicciones y dilemas, algunos relacionados con las diferencias de perspectiva con otras compañeras de centro lo que provoca diversos conflictos. En la redacción del caso se introdujeron elementos que conectasen también con la experiencia que el propio grupo de estudiantes universitarios está viviendo en la Facultad en relación con una materia, la misma en la que se trabaja en este caso –“Proyectos e Innovación en el aula” de segundo curso-.

Cuaderno de Reflexión de Alicia como profesora en ejercicio: el período de Adaptación en la Escuela Infantil.

Mis preocupaciones antes de comenzar el curso.

Ahora que estamos pensando en el colegio cómo planificar la entrada de los niños más pequeños o, usando una expresión incorporada en un cuestionario sobre competencias docentes del profesorado de Educación Infantil de Nuria Abal y Eduardo Fuentes que he cubierto, “planificar el periodo de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil”, me he acordado de mi entrada en la escuela hace muchos años.

Aquel día de septiembre llegué de la mano de mi madre y, como me comenta ahora ella, abría los ojos “como platos” ante el “espectáculo” de las primeras horas: muchos lloros –y mocos-, pataletas y

rabietas de varios compañeros al “caer” en manos de las maestras que los esperaban en la puerta del muro exterior de la escuela y que los progenitores no podían sobrepasar.

Faltan todavía diez días para el comienzo de las clases y en la reunión de mañana con mis compañeros y compañeras de etapa vamos a tomar decisiones en relación con esta cuestión de planificar el “período de adaptación”. Quiero llevar una propuesta para el debate por lo que he estado trabajando con la pretensión de que aquello que hago en el aula con mis pequeños sea coherente con lo que digo, pienso y siento. Por otra parte, me siento con ganas e interés de compartir mis experiencias y descubrimientos sobre el período de adaptación, también de escuchar las propuestas de mis colegas y de aprender nuevas ideas o analizar y cuestionar las mías desde otras perspectivas. No quiero parecer orgullosa, pero me ha costado esfuerzo y mucha reflexión plantear las cosas tal y como las hago ahora y me gusta compartirlo, mostrándome abierta al debate. Mantengo la esperanza de que, con el debate, todos podemos aprender y mejorar.

Todavía me acuerdo de las clases de “Proyectos e Innovación en el Aula” cuando profundizábamos en la relación entre Concepciones (y su relación con Principios de Acción para orientar más en concreto la práctica cotidiana) y las Prácticas de los docentes. También en las diferencias entre distintos Modelos Didácticos, modelos de profesor y las diferentes formas de pensar y actuar inherentes a cada uno de ellos y las fuentes o fundamentos en que se asentaban.

Mi inclinación hacia un Modelo Didáctico Investigativo y su relación con un Enfoque de Proyectos siempre fue muy clara pero el reto ha sido, y sigue siendo, por una parte cómo llevarlo a la práctica en relación con las distintas funciones que como profesora he de desarrollar, y cómo relacionar lo que hago con argumentos y teorías sólidos de forma que pueda responder a por qué hago lo que hago.

Además, si me acerco a la coherencia entre lo que pienso, digo y hago, entiendo que me sentiré más a gusto conmigo misma, eso sí, investigando siempre lo que va ocurriendo para mejorar, para progresar como profesional, y para crecer como persona, siendo humilde también para reconocer mis errores y consciente a la vez de las dificultades del contexto.

Por ejemplo, siempre he pretendido usar la disciplina como una fuerza positiva, ayudando a cada alumno con la intención de que se autodiscipline y potenciando el sentido de valía personal. Sin embargo, mi propio diario me devuelve algunos momentos de la vida de aula en que no soy coherente con este principio y me reconozco arrastrada por mi propio descontrol por la desobediencia de algún pequeño, hasta gritando, actuando con cierta violencia verbal y castigando, en alguna ocasión exageradamente, incidiendo de manera poco adecuada en su seguridad emocional y autoestima, en definitiva con actuaciones alejadas de la perspectiva que defiendo explícitamente. O cuando, aún asumiendo la importancia de destacar los éxitos de los pequeños, me fijo sobre todo, de forma insistente, en sus errores, en sus puntos débiles, sin valorar adecuadamente sus esfuerzos y avances. O algunas situaciones en que, pese a defender la concepción de que es fundamental que los pequeños se sientan capaces, fuertes, a gusto consigo mismo, les doy a entender que no creo en ellos, transmitiéndoles escasa o nula confianza en que serán capaces de resolver el problema que se les presenta, desde abrochar un botón a resumir un cuento. El diario me ayuda mucho a reflexionar sobre lo que sucede en el aula, comprender qué acontece y buscar vías de mejora.

Por cierto, en este permanente proceso de investigación intento hacerme consciente de mis propias teorías, mis “pequeñas teorías”, me atrevo a decir, escribiendo teorías con minúscula para diferenciarlas de las Grandes Teorías de especialistas e investigadores reconocidos (que escribo con

mayúscula justamente para distinguirlas). Teorías estas últimas que, a mí por lo menos, me ayudan a enriquecer mi comprensión, análisis e interpretación de lo que sucede, y hasta me iluminan también para pensar mejores formas de actuar, y colaboran, junto a la reflexión sobre mi propia experiencia, y la de otros, a ir reconstruyendo mis “pequeñas teorías”. (...) Cuando me refiero a “reflexionar sobre mi propia experiencia”, no sólo pienso en la experiencia como profesora, o como alumna en la Facultad, voy incluso mucho más atrás en el tiempo. Y en las últimas horas, como decía al principio, vuelvo a aquella primera experiencia del “primer día de clase en la Escuela Infantil”.

El relato que se construya para trabajar con el método de casos ha de lograr “engancha” a los lectores y, por tanto, ha de prestarse atención a los múltiples elementos a tener en cuenta (los personajes que aparecen en el mismo, el argumento, la trama...). La experiencia con esta estrategia, sobre todo en la materia de “Proyectos e Innovación en el aula” impartida en segundo curso de la titulación del Grado de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago, nos hace insistir sobre todo en la importancia de que conecte con problemas, vivencias, preocupaciones, problemas, expectativas, dilemas, sentimientos, emociones, deseos, intereses, de aquellos que van a enfrascarse en tareas relacionados con el caso.

Queremos llamar la atención sobre la relevancia de incorporar en el texto y, por supuesto, en el análisis del caso, todo aquello que tiene que ver con los ingredientes menos racionales de la persona. Como ha escrito en la primera parte de su autobiografía el escritor Juan Goytisolo, a quien apreciamos como intelectual, y que ha muerto mientras redactamos este texto –sirva este mínimo recuerdo como homenaje a quien luchó con coherencia por muchas causas difíciles y que no abandonaba a la gente a su suerte-: “someter la riqueza y complejidad el mundo al rigor de una lectura unívoca, excluir del análisis de lo real los sueños, sentimientos, defectos, pulsiones secretas del ser humano me parecen no sólo una reducción monstruosa de éste sino una increíble puerilidad” (p. 298).

Los personajes que aparezcan en el mismo han de inspirar sentimientos y emociones de cierta intensidad. Para ello resulta clave que los lectores se puedan hacer una imagen mental de los mismos (al igual que respecto a las situaciones que se incorporen y a lugares e instituciones) e incluso que se identifiquen con ellos. Esa apelación a la emocionalidad, tiene que ver con la intención de “vivificar hechos y conceptos” como defiende Wasserman (1999), de relacionar conceptos y teorías con la experiencia humana –hemos de reconocer que a nuestro alumnado le interesa más la gente que los sucesos-, además de provocar la disonancia cognitiva para favorecer el debate y búsqueda de soluciones potenciando la diversidad de perspectivas. Por otra parte conviene planificar una evolución del relato en el que se vaya elevando la tensión hasta plantearse el principal foco de conflicto, los dilemas a los que se enfrentan los protagonistas. Es preciso propiciar igualmente que, progresivamente, se favorezca el uso de procesos de nivel cognitivo superior en una vía de doble sentido (conceptos, principios, teorías-casos individuales) teniendo siempre presente las competencias profesionales sobre las que se pretende incidir prioritariamente a partir de abordar las situaciones-problema seleccionadas.

Los futuros docentes se sienten generalmente bastante preocupados, por ejemplo, cuando se plantean cómo van a afrontar conflictos que surgen con el alumnado en el aula. Problemas muy relacionados con el dilema de “manifestarse amigo de los niños” y, en simultáneo afrontar “comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase” (Abal y Fuentes Abeledo, 2014). Los dilemas que sienten cuando responden a situaciones conflictivas, los sentimientos y emociones que experimentan son un foco de atención bastante

recurrente en los casos que abordamos, tal y como se refleja hacia el final del fragmento anterior del “Caso Alicia” y que responde a la clara intención de “atender al futuro docente como persona en todas sus dimensiones” (Fuentes Abeledo y Abal, 2016). Sin embargo, estos futuros profesores no suelen ser tan conscientes de los conflictos entre profesores en los centros –o entre profesorado y familias- y que surgen en muy diversos momentos. Por ejemplo, entre los docentes cuando han de coordinarse para afrontar aspectos del currículo y de atención a los pequeños. Esto ocurre en el caso que estamos comentando al discutir el tema del denominado habitualmente período de “adaptación” de los alumnos de Infantil cuando se incorporan por primera vez a la escuela –a nosotros nos gusta más nombrarlo como “acogida”-. Trabajar previamente a las primeras experiencias de Prácticum con este tipo de conflictos les permite cuando se encuentran en los escenarios profesionales, captar con mucha mayor lucidez lo que ocurre en las organizaciones escolares y, sirviéndose de conceptos y teorías pertinentes, comprender lo que acontece, interpretarlo y reflexionar sobre posibles causas y soluciones, incluso proponiendo, sugiriendo –y hasta en algunos casos, participando en el desarrollo- acciones para reconducir determinados conflictos (sobre todo en el Prácticum III en el caso de las titulaciones de la Universidad en la que trabajamos).

En nuestro caso, y en las materias que nos ocupamos, solemos introducir a comienzos de curso a los personajes más importantes que van a aparecer en la trama de los casos y trabajar aspectos relacionados con la construcción de la identidad personal y profesional de nuestros estudiantes acompañando la evolución personal y profesional de los principales personajes. A continuación reproducimos uno de los aspectos introductorios que incorporamos respecto a los “estilos de comunicación, motivaciones y concepciones” de Alicia (Fuentes Abeledo y Abal, 2015), centrándonos únicamente en lo que hemos denominado “estilos de comunicación”:

“Cuando Alicia era una adolescente, sus amigas le confiaban sus secretos. Entre otras cosas, pensaban que se podía confiar en ella y que respetaba sus emociones aunque no dudaba en expresar lo que pensaba o sentía pero de forma relajada, franca, sin ofender. Como decía Mercedes: ‘Alicia te hacía sentir que comprendía tus palabras y tus sentimientos, con sus gestos, su postura, sus palabras o sus silencios. No es que te diese la razón, ¡eh!, porque ella también expresaba lo que pensaba o sus propios sentimientos, pero notabas que te respetaba y te decía lo que realmente estaba dentro de su cabeza y dentro de su corazón. Ni se consideraba por encima de ti ni por debajo, y reconocía que no siempre acertaba en sus decisiones y no enjuiciaba ni etiquetaba a la primera de cambio, aunque sí realizaba observaciones’.

Sus amigos y amigas actuales reconocen que, si surge un conflicto, no va de ‘guerrera’, a imponerse como sea, aún a costa de manipular a los demás, sino que entra en negociación y controla las emociones negativas. En más de una ocasión ha logrado ‘quitar hierro al asunto’ relajando la tensión, incluso con humor, manteniéndose relajada pero con contacto visual con los demás. Su manera de ‘estar’, no está exenta de firmeza, sirviéndose de un lenguaje sin ambigüedades, directo, pero manteniéndose abierta a la colaboración, desde la perspectiva de que es bueno que ‘todos ganen’”. Es realmente difícil que pierda la calma. Ella manifiesta abiertamente su opinión sobre las cosas, y también cómo se siente, considerando cómo están los demás, con actitud flexible y abierta, pero además no sólo usa expresiones de ‘yo, yo...’, sino también se expresa en no pocas ocasiones en plural (‘nosotros...’), e interroga sobre los deseos, preocupaciones y alternativas de los demás”.

Pedimos a los futuros profesores que analicen la forma de comunicarse de Alicia, pero también de otras docentes con estilos diferentes que presentamos en el caso. Igualmente que trabajen sobre

su propia biografía explorando sus concepciones, motivaciones hacia la docencia y su estilo de comunicarse. Uno de los aspectos a los que prestamos atención –y en el que ponemos mucho cuidado también cuando redactamos los casos con retratos de maestras y maestros- son las palabras que se eligen y el matiz emocional que sugieren explorando el impacto que tienen a la luz de estudios recientes de neurociencia y propuestas de trabajo en el ámbito del trabajo con personas apelando a la gestión de las emociones (véase por ejemplo: Castellanos, Yoldi e Hidalgo, 2016).

En las sesiones de trabajo interactivo intentamos reflexionar con nuestros estudiantes sobre la importancia de usar con conciencia las palabras –cuáles utilizamos habitualmente, cómo y para qué...-. Las palabras y expresiones están teñidas de positividad, negatividad o neutralidad y son manifestación de un determinado estilo de comunicación con consecuencias diversas –por ejemplo sobre la motivación-, al igual que sucede con el lenguaje corporal. También invitamos a nuestros estudiantes a que analicen sus propios recuerdos de la escuela debatiendo sobre las propuestas de buscar el lado positivo de las experiencias del pasado, y sus consecuencias.

En relación con los cuatro grandes ámbitos para el desempeño y el desarrollo del profesorado que pretendemos atender en las propuestas formativas de nuestro equipo de docencia e investigación (personal, docente, tutorial e institucional), consideramos que la dimensión “personal” supone favorecer el “saber ser y actuar con equilibrio –afectivo y emocional-, ética y responsabilidad”, así como comprender qué supone todo ello en la el quehacer cotidiano de aula y en las interacciones de la propia organización escolar en su conjunto. Esta apuesta exige por tanto un trabajo de definición, secuenciación y evaluación de competencias acorde con tal pretensión y abordar conscientemente actividades y tareas que posibiliten su desarrollo en las diferentes materias teórico-prácticas y en el Prácticum, apelando a la necesidad de potenciar en nuestros estudiantes el contacto y la reflexión con ideas y emociones relevantes para ellos mismos favoreciendo, en simultáneo, la apertura a diferentes perspectivas (Fuentes Abeledo y Abal, 2015).

Como señalamos anteriormente, otro de los aspectos al que estamos prestando atención en la actualidad, se refiere al uso de las nuevas tecnologías en el trabajo con casos. En concreto, a la elaboración por parte del docente de materiales en formato hipermedia y al uso de algunas herramientas web 2.0 a través de las cuáles el alumnado pueda trabajar de forma colaborativa para la resolución de los casos planteados. Para ilustrar las iniciativas que estamos desarrollando nos centraremos en comentar aspectos de una experiencia en las materias de “Escuela, Comunidad y TIC” y “Procesos de mejora y uso de las TIC” desarrolladas en los Grados de Educación Primaria e Infantil, respectivamente, en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo de la Universidad de Santiago de Compostela.

Pero ¿por qué trabajar con TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en la esfera de desarrollo de un método de caso? ¿Realmente el uso de herramientas de autor y web 2.0 pueden mejorar el aprendizaje del alumnado? ¿Cuál es el valor añadido que supone trabajar con *webtools* bajo un enfoque de método de caso? Estas son algunas de las preguntas clave y dilemáticas a las que, como docentes, nos hemos enfrentado antes de implementar acciones basadas en el desarrollo de método de casos empleando las TIC.

Si centramos nuestra mirada en el ámbito de la investigación, existen evidencias que demuestran cómo el uso de herramientas TIC para la construcción del conocimiento (*mindtools*) pueden “actuar como factor dinamizador de los procesos de aprendizaje y la comunicación generando un contexto en el que individuos con diferente formación e intereses pueden trabajar juntos y abordar

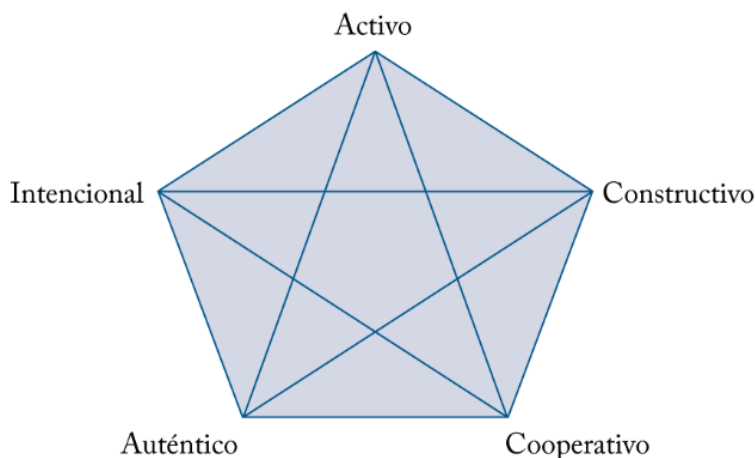
problemas reales de gran complejidad, que con frecuencia se encuentran mal estructurados y se sitúan en dominios difusos del conocimiento” (Arriba de la Fuente, 2008, p. 36).

En este sentido, las TIC aportan el poder de la presentación multimedia e hipertextual de los diferentes casos, la posibilidad de proporcionar un papel más activo al alumno mediante el empleo de diversas herramientas que facilitan la organización de la información, su reestructuración, análisis, comprensibilidad, así como la visión y co-construcción de hipótesis y propuestas de acción-resolución ante el problema planteado en el caso, desde perspectivas diversas.

Partiendo de esta visión y como se ha comentado de modo soslayado en líneas precedentes, intrínsecamente, el método de caso ha de comportar una serie de elementos clave que, de forma preliminar, el docente ha de tener en consideración como atributos críticos que permitan a los estudiantes el tránsito de la información percibida al conocimiento consciente (Jonassen, Howland, Moore y Marra, 2003). Se trata, en definitiva, de que el método de caso sirva de acicate para hacer emerger en los discentes un pensamiento inductivo, el cual se muestre conectado con la realidad profesional y con teorías subyacentes, garantizando por parte de los estudiantes una postura activa, reflexiva, crítica, creativa y que derive en aprendizajes ricos, inmersivos y significativos.

La figura 2 ejemplifica algunos de estos elementos clave que procedemos a comentar brevemente a continuación:

Figura 2. Atributos críticos del aprendizaje significativo a través del método de caso. Extraído de Jonassen, Howland, Moore y Marra (2003), citado por Arriba de la Fuente (2008).



- **Activo**, en el sentido de que el caso propuesto ha de permitir motivar lo suficientemente a los estudiantes para implicarse en la resolución del mismo.
- **Constructivo**, puesto que para fomentar aprendizajes constructivos es preciso favorecer pautas estructuradas (andamios cognitivos) que incrementen la complejidad de los modelos mentales de los alumnos, lo cual puede propiciarse a través del uso de herramientas tecnológicas como los mapas conceptuales, ofimática en línea, bases de datos, materiales hipermedia, etc.
- **Intencional**, ya que en el caso presentado han de subyacer unos objetivos curriculares y competenciales claros, alineados con el programa de la asignatura y con el modelo educativo institucional que se pretende desarrollar.

- **Auténtico**, entendido desde el punto de vista de que el caso presentado ha de estar conectado con la realidad, con situaciones y problemas “auténticos”, lo más acordes a situaciones profesionales.
- **Cooperativo**, dado que para la resolución de tareas complejas el trabajo colaborativo resulta de especial utilidad a la hora de mejorar el proceso de aprendizaje. Además, el uso de estrategias y herramientas TIC basadas en lo que comúnmente se conoce como CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*) permiten la generación y desarrollo de espacios de interacción social entre los participantes de la acción formativa, contribuyendo de este modo a facilitar entornos de aprendizaje activos en los que el alumnado puede, entre otros aspectos, intercambiar información, trabajar conjuntamente para la resolución de problemas, compartir conocimientos, debatir ideas, etc. (Hernández Sellés, Muñoz Carril y González Sanmamed, 2014).

Teniendo en cuenta estos aspectos o atributos críticos como elementos previos a considerar, describiremos a continuación la secuencia didáctica que, en nuestro caso, hemos seguido en relación al uso del método de caso en las asignaturas comentadas en párrafos anteriores.

Tal y como se refleja en la figura 3, hemos utilizado el modelo instruccional ADDIE (*Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación*) para la elaboración del caso propuesto en formato hipertexto (a través de la herramienta de autor “ExeLearning”), del cual se muestran algunas capturas de pantalla de su interfaz en la figura 4.

Figura 3. Aspectos sustantivos del modelo ADDIE mediado por tecnologías. Fuente: Elaboración propia.

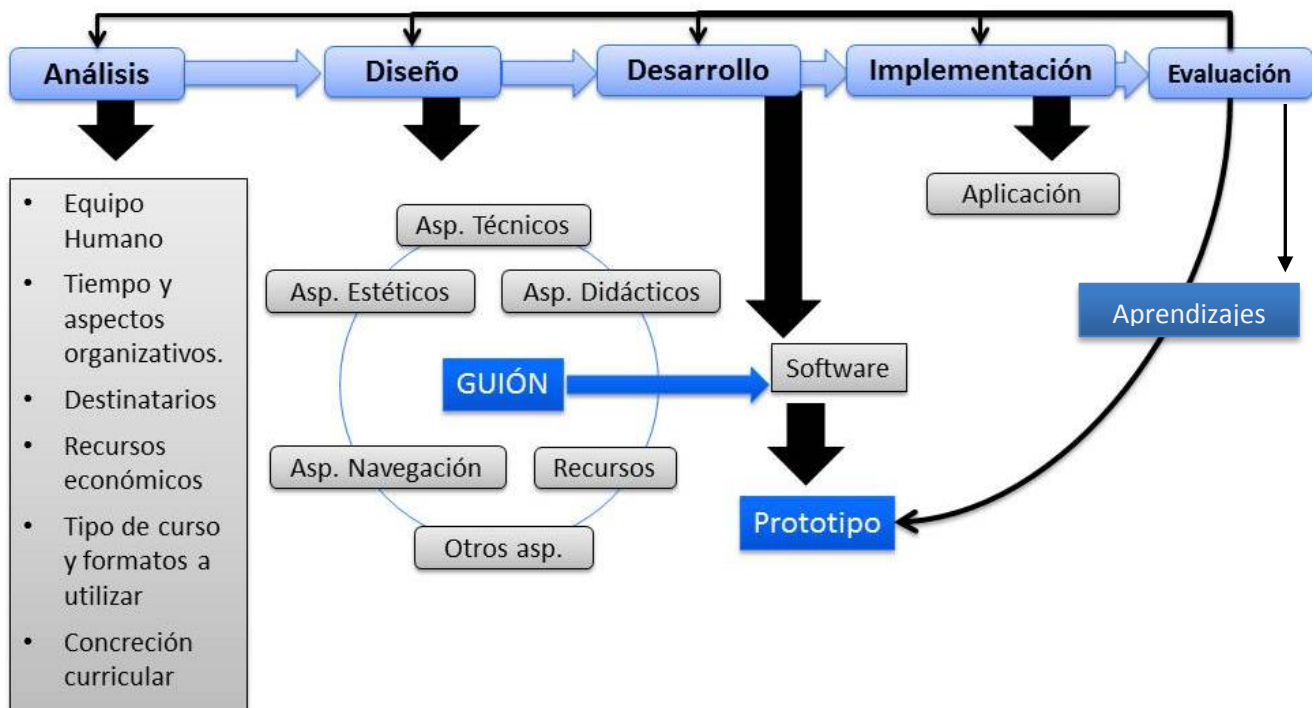


Figura 4. Capturas de pantalla del caso “El CEIP Hércules. Plan de formación de centro en TIC”. Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de la figura 3, anteriormente explicitada, la fase de **análisis** comporta para el docente tener en cuenta una serie de variables a considerar como por ejemplo: si dispone o no de un equipo que coadyuve en la elaboración del material para el caso, el tiempo del que dispone para su desarrollo, el tipo de características que presentan los estudiantes para los que se va a elaborar el caso, los recursos económicos disponibles, los formatos a utilizar y todos aquellos aspectos relacionados con la concreción curricular.

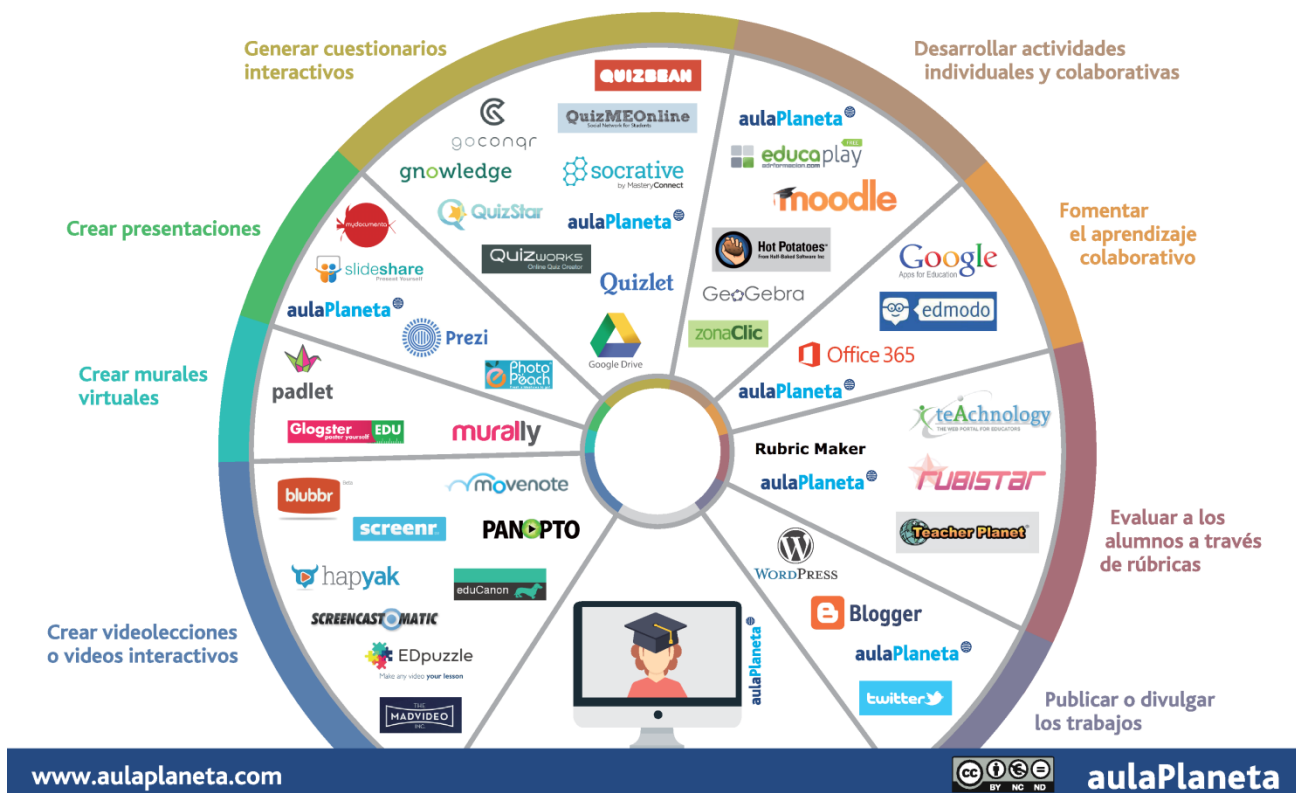
La fase de **diseño** supondría la elaboración de un guión técnico-literario que recogiese una planificación no sólo de los aspectos didácticos y narrativos del caso, sino también de todos aquellos otros relacionados con el tipo de interfaz a desarrollar, la navegación, los elementos relativos al diseño, los recursos necesarios (materiales digitalizados en formato pdf, presentaciones, mapas conceptuales, audios, vídeos, animaciones, etc.).

En lo que se refiere al **desarrollo**, éste implica la producción del caso adaptado a los requerimientos establecidos en la fase de diseño o pre-producción. Existen numerosas herramientas que permiten optimizar el contenido hipermedia del caso construido y que, al mismo tiempo, no solo se pueden utilizar en esta fase de desarrollo, entendida como la elaboración del caso en sí, sino que también pueden emplearse como mecanismo para que el alumnado desarrolle aprendizajes significativos a través del trabajo colaborativo en la fase de **implementación** y resolución del caso. Esta fase de implementación, supone por parte del docente una observación

participativa en el aula, aportando orientaciones, feedback “just in time”, consejos y guía a los grupos de trabajo.

Recopilamos algunas de estas herramientas las cuales explicitamos en la figura 5.

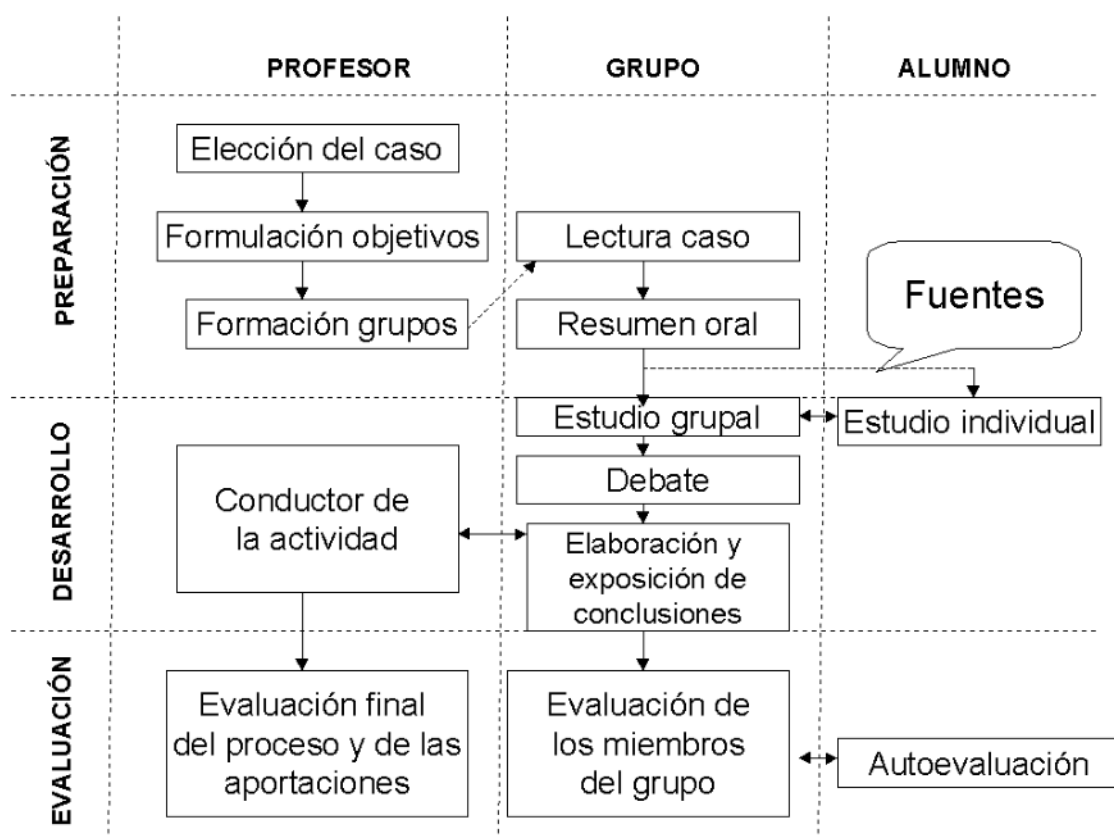
Figura 5. Herramientas TIC útiles para el desarrollo por parte del docente de casos en formato hipermedia y para el trabajo colaborativo del alumnado en la resolución de problemas y tareas bajo métodos de caso. Fuente: aulaPlaneta.com



Finalmente, la **evaluación** supone una reflexión iterativa y en conjunto de las fases anteriormente desarrolladas, del propio “prototipo” o material elaborado (constatar su funcionalidad), así como la elaboración de instrumentos evaluativos que propicien a los estudiantes comentarios significativos en relación al trabajo que han realizado. En este sentido, la plataforma Moodle permite la integración mediante el estándar SCORM de materiales hipermedia elaborados con herramientas como ExeLearning, vinculados al módulo de evaluación, mediante el cual realizar un seguimiento exhaustivo de los avances del alumnado.

Hasta ahora hemos comentado las fases de elaboración del caso, entendido como material para trabajar en el aula. Ahora bien, desde un punto de vista de secuencia didáctica, el proceso seguido se sintetiza en la figura 6 en la que se explicitan los aspectos fundamentales a desarrollar por el profesorado y por el alumnado (de forma individual o grupal), en función de tres momentos: la preparación, el desarrollo y la evaluación.

Figura 6. Secuenciación del proceso a través del método de caso. Fuente: Andreu, González, Labrador, Quintanilla y Ruiz (2004).



En definitiva, destacamos que el trabajo con el método de casos, tal y como lo hemos venido desarrollando en los últimos años, puede enriquecerse si nos servimos de forma adecuada de las nuevas tecnologías, por ejemplo desde la perspectiva que estamos ensayando en la actualidad a través de herramientas de autor como las presentadas en párrafos anteriores. Es nuestra intención seguir explorando las virtudes del trabajo con casos y realizar evaluaciones rigurosas que nos aporten más luz para mejorar las propuestas propiciando una formación de calidad para los futuros docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abal, N. y Fuentes Abeledo, E. (2014). *Cuestionario sobre el desarrollo de competencias docentes den la formación inicial del profesorado de Educación Infantil*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Abal, N., Fuentes Abeledo, E. y Muñoz, P. (2017a). Modelos de profesor y Prácticum: deseos y realidades. En M. González Sanmamed, et al. (Coords.) XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Santiago de Compostela: Andavira. En prensa.
- Abal, N., Fuentes Abeledo, E. y Muñoz, P. (2017b). Desarrollo de competencias y funciones del supervisor en procesos de Prácticum. En M. González Sanmamed, et al. (Coords.) XIV

- Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Santiago de Compostela: Andavira. En prensa.
- Andreu, M.A., González, J.A., Labrador, M.J., Quintanilla, I. y Ruiz, T. (2004). Método del caso. Ficha descriptiva y de necesidades. Universidad Politécnica de Valencia. Grupo metodologías activas (GIMA-UPV). Recuperado de <http://www.upv.es/nume/descargas/fichamdc.pdf>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Buehl, M. M. y Beck, J. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. En H. Fives y G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66 – 84). Reino Unido: Routledge.
- Castellanos, L., Yoldi, D. e Hidalgo, I. (2016). *La ciencia del lenguaje positivo. Cómo nos cambian las palabras que elegimos*. Barcelona: Paidós.
- Da Mota Teixeira, M.C. (2008). Trajectos de Construção da Identidade Profissional em Contextos de Inserção Profissional: Perspectivas e Inquietações dos Educadores de Infância. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Da Silva, A.L. (2017). *Literatura para infância: Concepções e Práticas Docentes de Educadores de Infância*. Tesis Doctoral (pendiente de defensa). Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- De Arriba de la Fuente, J. A. (2008). Aprendiendo a resolver casos reales mediante la utilización de herramientas informáticas de aprendizaje y colaboración. Estudio experimental en un contexto de formación universitario. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 5(2). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/arriba.pdf>
- Díez Navarro, C. (2008). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Díez Navarro, C. (2017). *10 Ideas clave. La Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Fives, H. y Hill, G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Reino Unido: Routledge.
- Fuentes Abeledo, E. (1998a). *O ensino em Educação Infantil: Perspectivas do professorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edições.
- Fuentes Abeledo, E. (1998b). *Aprendiendo a enseñar Historia*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.
- Fuentes Abeledo, E. y Abal, N. (2014). *Estilos de comunicación, motivaciones y concepciones: tres casos de futuras maestras de Educación Infantil*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Fuentes Abeledo, E. y Abal, N. (2015). *Cuaderno de Reflexión de Alicia: Concepciones, prácticas y propuestas para el período de Adaptación en la Escuela Infantil*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Fuentes Abeledo, E. y Abal, N. (2016). Formación inicial de maestros: proyecto institucional compartido y desarrollo de competencias. En M.D. Fernández Tilve. y G.F. Fernández Suárez (Coords.) *La escuela de ayer, hoy y mañana. Claves y desafíos* (pp. 181-203). Madrid: Dykinson.



TALLER 4 Análisis de datos multimedia con el software NVIVO 11

M^a Cruz Sánchez

Universidad de Salamanca

PRESENTACIÓN

Se ofrecerá la información necesaria sobre el concepto y las características del proceso de investigación cualitativa. Seguidamente se mostrará el funcionamiento del programa Nvivo para el análisis de datos cualitativos como herramienta para la sistematización y el análisis de proyectos de investigación: transcripción, análisis e interpretación de la información obtenida de textos, conversaciones, entrevistas, imágenes, grabaciones audiovisuales y redes sociales y Web.

OBJETIVOS

- Posibilitar a los estudiantes la información necesaria sobre el concepto y las características del proceso de investigación cualitativa
- Aprender el funcionamiento del programa Nvivo para el análisis de datos cualitativos como herramienta para la sistematización y el análisis de proyectos de investigación: transcripción, análisis e interpretación de la información obtenida de textos, conversaciones, entrevistas, imágenes, grabaciones audiovisuales y redes sociales y Web.

CONTENIDOS

1. Aprender a preparar diferentes tipos de archivos (documentos, imágenes, audio vídeo, redes sociales y webs) de forma coherente y práctica y a organizar la información para analizarla
2. Funciones básicas del programa: crear un proyecto, editar documentos, uso de memos, links y anotaciones
3. Funciones avanzadas del programa: creación de nodos, codificación, categorización, exploración de datos.
4. Análisis y resultados de la información obtenida
5. Creación de informes, gráficas, modelos y tablas resumen

METODOLOGÍA

El curso será eminentemente práctico, activo y participativo mediante el uso y aplicación de las diferentes funciones de las que consta el programa NVIVO. Para realizar el curso es imprescindible estar conectado a la red y que los asistentes tengan instalado en sus ordenadores portátiles el software Nvivo 11 (Demo que dura 14 días) o que el curso se realice en un aula de informática con el Nvivo 11 instalado. Enlace: <http://www.qsrinternational.com/trial>.