

METODOLOGÍAS

PARA TRABAJAR

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

EN EL AULA



El contrato de trabajo

El estudio de casos

El portafolios

Los rincones

El aprendizaje cooperativo

Métodos globalizadores: proyectos, investigación del medio

TRABAJO POR CONTRATO

El contrato de trabajo es una metodología muy adecuada para trabajar las siguientes competencias:

- 1- Competencia de aprender a aprender: el trabajo por contrato desarrolla la capacidad de continuar aprendiendo de manera más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Permite tomar conciencia de que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con la ayuda de otras personas y recursos. Ayuda a tener conciencia de la competencia personal, favoreciendo la automotivación, la confianza en uno mismo y el interés por aprender.
- 2- Competencia de autonomía e iniciativa personal: el trabajo por contrato favorece la capacidad de realizar proyectos y de llevar a cabo las acciones necesarias para desarrollar los planes personales o colectivos, responsabilizándose tanto en el ámbito personal como en el grupal.

¿Qué es?

El que aprende es participe desde el principio de su propio proceso de aprendizaje. Es una programación personalizada que contiene objetivos, contenidos, actividades, criterios de evaluación, instrumentos de evaluación y los tiempos.

Su mayor virtud es poner al alumno frente a su propio aprendizaje, indicándole claramente que estudia para sí mismo y no para el profesor. Constituye, por tanto, un aprendizaje sólido de la responsabilidad y de la autonomía.

Practicar la pedagogía del contrato es reunir el máximo de condiciones psicológicas necesarias para despertar y mantener la motivación para aprender. Al establecer un contrato activamos las actitudes positivas con respecto a dos referentes fundamentales: 1) El propio alumno que se sentirá bien cuando sea capaz de cubrir las expectativas. 2) El educador se sitúa como referente externo. El alumno no se ha comprometido sólo consigo mismo, sino que existe una referente personal externo que es el educador y un referente objetivo que es el propio contrato de trabajo.

Sirve para recuperar la autoestima. Cuando adaptamos bien el contrato a lo posible conseguimos más fácilmente el éxito. El éxito es uno de los motores de la motivación para hacer algo y el sentimiento de competencia está profundamente ligado a la autoestima.

Tipos de contrato.

El objetivo general de todo contrato didáctico es realizar aprendizajes específicos de una materia en una clase dada y en función de un programa. Por lo general, están definidos por el profesor, que es quien debe guiar el proceso de aprendizaje, aunque el camino deba hacerlo el alumno.

En la formulación de los contratos podemos optar por diseñar un conjunto idéntico de tareas o por diferenciarlas, logrando así una mayor adaptación a cada alumno. Conviene

comenzar por el primero, ya que su gestión es más sencilla y sirve de aprendizaje tanto para los alumnos como para el profesor.

Contratos didácticos con un conjunto idéntico de tareas para todos los alumnos.

Son los más sencillos. La principal cualidad de este tipo de contrato general es que enseña a trabajar con autonomía. El alumno tiene que aprender y acostumbrarse a meditar lo que tiene que hacer solo leyéndolo, sin innecesarias explicaciones del profesor. Para apreciar los distintos ritmos de nuestros alumnos podemos incluir tareas opcionales o adicionales atractivas, que hagan ganar en implicación.

Contratos didácticos con un conjunto de tareas diferenciadas.

En este tipo de contratos los alumnos tendrán para cada uno tareas diferentes que estarán en sintonía con sus intereses y necesidades. Están dirigidos a un alumno o a un grupo reducido de alumnos.

Dos indicaciones con respecto a los contratos.

1-Los agrupamientos.

No siempre se ha de trabajar necesariamente de forma individual en el trabajo por contrato. Hay tareas que se pueden realizar sin la participación del profesor de forma cooperativa por los alumnos y que hacen ganar mucho tiempo y autonomía. Por ejemplo aprender y recitar correctamente un poema o hacerse mutuamente un dictado.

2- Empezar a trabajar por contratos.

Este tipo de trabajo permite al alumno desarrollar la competencia de aprender a aprender. Con los contratos los alumnos tienen la oportunidad de buscar y asimilar información independientemente, planificar trabajos y actividades, tomar decisiones, gestionar el tiempo, solucionar problemas, usar diferentes fuentes de información...

Una de las mayores dificultades que podemos encontrar a la hora de preparar un contrato es valorar el tiempo necesario. Tampoco es fácil para los alumnos saber lo que les va a llevar cada actividad.

Como requisito mínimo es necesario que el contrato tenga dos tareas y más de una sesión de trabajo. De este modo podrá haber una mínima elección de por cuál empezar y cuándo realizarlas.

Una buena unidad natural de tiempo para la duración de un contrato puede ser la semana. Cuando los alumnos son mayores o están entrenados en la técnica puede haber contratos más largos, incluso de un año.

El papel del profesor y del alumno en esta metodología.

El profesor es quien propone y adapta lo que hay que hacer y cómo se ha de hacer a la medida del alumno. Establece los tiempos y prepara los materiales. Del diálogo y negociación con el alumno surgen modificaciones del plan inicial.

El alumno tiene que comprometerse y realizar lo estipulado en el contrato que ha cerrado con el profesor. Si un alumno falla en la realización del contrato, hay que tener siempre presentes dos cuestiones complementarias: una es que probablemente el alumno ha elegido no ser responsable y la otra es preguntarse por qué ha pasado esto. La responsabilidad es una capacidad que también se enseña. Si un alumno no la posee, es tarea del profesor, de la familia (si se puede contar con ella) y de la tribu entera enseñarla, y del alumno adquirirla de la mano del que le guía.

En todo caso, si un contrato no cubre los objetivos es que no está suficientemente bien planteado. El papel fundamental del alumno es llevar a cabo el guión escrito entre el profesor y él mismo. Desde luego, ésta es una relación asimétrica. Uno enseña y otro aprende, uno plantea y el otro, asume.

Condiciones organizativas del aula y del centro.

La mayor complejidad viene en la gestión del tiempo. Al igual que cualquier planteamiento de enseñanza individualizada, la gestión del contrato puede hacer solo cuando vamos consiguiendo que los alumnos trabajen con autonomía, de este modo, el tiempo dedicado al control o al mando directo de la clase va dejando paso a la ayuda y a la comunicación educativa donde se enmarca el contrato.

Contrato estándar.

Al principio las tareas pueden ser iguales para todos, es decir se hace un contrato estándar para todos los alumnos de la clase. Cada alumno tiene la posibilidad de elegir el momento de realizar la tarea y la responsabilidad de hacerla sin el control del profesor. Este paso es importante dentro de una estructura de aula en la que todo el grupo va realizando las mismas tareas y al mismo tiempo. Para que esto sea posible ha de haber al menos tres tareas y al menos dos momentos en que sea posible realizarlas, para que el alumno decida cuál desea hacer primero y cuánto tiempo debe dedicar a cada una de ellas.

Para este contrato estándar utilizaríamos, por ejemplo, la siguiente tabla:

Alumno/a:		Curso: _____ Desde _____ hasta _____						
Tema	Tarea	Obligat	En grupo	Material	Ayuda	Corrección	Terminada	Eval/calif

En la primera columna señalamos el tema que trabajamos.

En la segunda columna describimos clara y brevemente lo que queremos que el alumno haga.

En la tercera columna marcamos con una cruz la casilla correspondiente a las tareas que consideramos obligatorias.

En la cuarta columna señalamos aquellas actividades que los alumnos harán en grupo, con un 2 las que harán en parejas, con un 3 las que harán en tríos y así sucesivamente. No conviene que las tareas de grupo superen los 5 alumnos.

En la quinta columna señalamos el material que necesita el alumno o el grupo para realizar la tarea: página del libro de texto, página web, rincón de trabajo, recorte de prensa, libro de la biblioteca de aula, ficha preparada por el profesor, etc.

En la sexta columna se establece el tipo de ayuda que pueden emplear, aquí caben diferentes opciones: un compañero concreto, un diccionario, un libro de consulta, una ficha que incluya un ejemplo similar al solicitado en la tarea desarrollado, una ficha con la solución, el mismo profesor que se constituye en rincón de ayuda para los alumnos que tengan dudas. (*Ver la metodología de los rincones*). Algunas estrategias de espera activa son: escribir su nombre en una lista en el encerado o en el corcho, enviar un correo electrónico al profesor, etc.

En la séptima columna se plantea como se va a corregir la actividad, aquí caben muchas posibilidades: 1) Autocorrección: el alumno puede comparar sus realizaciones con el modelo. La importancia de este punto radica en el análisis de los errores. Cuando una persona comprende cuál es su fallo, puede corregirlo; si no lo hace, tiene mucho más difícil la corrección. 2) Corrección a través de compañeros: Hay que saber quiénes pueden y quiénes no y quién corrige a quién. Por ejemplo, un dictado, operaciones matemáticas, la recitación de un poema o cualquier ejercicio de memorización pueden ser fácilmente corregidos por un compañero, lo que permite al profesor ocuparse de otras tareas o de otros alumnos. 3) Corrección a través de un círculo o puesta en común: Este tipo de corrección da buenos resultados por varios motivos. En primer lugar, porque cada alumno presenta su trabajo a los demás, con lo que el centro del aprendizaje se sitúa en él mismo, no estudia para otros sino para sí y demuestra que ha sido capaz de hacerlo y ello es fundamental para la autoestima. La actividad del círculo, de la puesta en común, refuerza los aprendizajes y los convierte en significativos. Cuando se ha trabajado previamente un tema y se participa en una conversación grupal, la interacción que el sujeto tiene internamente con el contenido que se está debatiendo, va siendo encajada de modo natural en la estructura cognitiva. Además, se sabe por las investigaciones que, cuando uno es capaz de explicar algo a otros, el nivel de retención del contenido es del 80 % frente al 10 %, por ejemplo, que conseguimos cuando escuchamos simplemente una explicación. 4) Corrección a través del profesor: Se ha dicho antes que el profesor puede convertirse en un rincón de ayuda. También puede ponerse la letra “P” en el contrato, dejando constancia con ello que esa tarea o tareas concretas han de ser corregidas necesariamente por el profesor. 5) Corrección mediante el portafolio: El portafolio es un registro, la caja negra, de lo que el alumno realiza en su proceso de aprendizaje. En él quedan recogidas las tareas más significativas realizadas por el alumno (previamente consensuadas entre el profesor y el alumno) o todas las tareas y, por tanto, pueden ser corregidas para estudiar los errores y aprender de ellos o para tomar decisiones que reorienten la actividad del alumno. El profesor puede recoger el portafolio en cualquier momento, en presencia o en ausencia del alumno, y constituye uno de los instrumentos más útiles para el seguimiento y la evaluación del trabajo del alumno.

En la octava columna el alumno consigna si ha terminado la actividad o no y cuál ha sido el motivo por el que no ha podido realizarla completamente. Puede que no haya terminado la tarea por falta de tiempo, por ser demasiado difícil, por ser poco interesante, porque se ha dejado para el final, etc. Lo importante es saber la causa

porque esto hace reflexionar al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje y poder controlarlo.

En la novena columna se trabaja la evaluación/calificación: En principio parece que hay similitud con la columna 7 (corrección), sin embargo en la columna siete nos centramos sobre todo en el proceso de aprendizaje y en la columna 9 nos centramos en la evaluación sumativa, es decir, valoramos el producto final. Aunque el proceso es fundamental, no podemos olvidar el producto y debe ser evaluado. Lo que no se evalúa, termina devaluándose. Por eso es importante también medir el resultado. Para realizar la evaluación sumativa, calificar, debemos tener claramente establecidos los criterios de evaluación porque ellos nos darán la medida de lo realizado. Para determinar la calificación, podemos servirnos de la propia actividad del alumno en las tareas realizadas o bien confeccionar una prueba que recoja el mismo tipo de actividades realizadas durante el desarrollo de la unidad.

Contrato personalizado.

La potencialidad del contrato de trabajo es su flexibilidad. Para personalizar el trabajo, es muy difícil poder mantener una entrevista con cada alumno cada vez para negociar el trabajo que cada uno tiene que desarrollar, pero cuesta menos tiempo y esfuerzo flexibilizar el conjunto de tareas establecidas en el contrato estándar para cada alumno o determinados alumnos. Para conseguirlo no hay más que jugar con las variables recogidas en el contrato estándar y que hemos descrito anteriormente. Caben muchas variaciones, pero una forma práctica es tener las columnas 1 (tema), 2 (tareas) y 5 (material) rellenas para todos los alumnos. Las demás columnas también pueden ser cumplimentadas por el profesor, pero para ahorrar tiempo, se puede pedir que cada alumno las vaya completando siguiendo las órdenes del profesor. Ahora bien, nunca hay que olvidar que, en determinados casos, es necesaria la negociación y el diálogo con el alumno antes de proponer el contrato.

UN EJEMPLO

Metodología: Rincones y contratos.

Dirigida a: 3º de ESO, 4º de ESO, Bachillerato, Universidad.

Área curricular: Religión, Historia, Educación para la ciudadanía, Filosofía, Ética.

Tema: Cristianismo e Islam.

Materiales: Revistas, artículos de prensa, bibliografía del tema, folios, lápices de colores, rotuladores, celo, pegamento, grabadora de voz, ordenador, etc.

Tiempo: Entre ocho o diez sesiones de trabajo de una hora de duración.

Descripción: Con esta actividad podemos trabajar diferentes capacidades. Algunas de ellas podrían ser: asumir responsablemente sus deberes; conocer y ejercitar sus derechos en el respeto a los demás; practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos; ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática; valorar y respetar las diferencias de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos; desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos; comprender y expresarse con corrección, oralmente y por escrito en lengua castellana; conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propia y de los demás.

EL ESTUDIO DE CASOS.

El estudio de casos es una metodología muy adecuada para trabajar las siguientes competencias:

- 1- Competencia en comunicación lingüística: escuchar, exponer, dialogar implica ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto.
- 2- Competencia social y ciudadana: el estudio de casos favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. Esta metodología conlleva el análisis multicausal, el desarrollo de razonamientos críticos y el diálogo para mejorar colectivamente la comprensión de las situaciones sobre las que se trabaja.
- 3- Competencia de aprender a aprender: el estudio de casos implica plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación y utilizar diversas estrategias que permitan afrontar la toma de decisiones racional y crítica con la información disponible.

¿Qué es?

El estudio de casos es la descripción de una situación en la que se pone de relieve que alguien o algunas personas tienen que decidir y actuar, lo que implica también una decisión para cambiar en todo o en parte o, incluso, mantener la situación que se describe. Un caso es una relación escrita, que describe una situación acaecida en la vida de una persona, familia, grupo o institución. El caso enseña a vivir en sociedad, pero fundamentalmente es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que consigue integrar la teoría y la práctica, es decir, facilita la aplicación de lo aprendido en situaciones del mundo real.

El caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar con cierto problema. Lleva al estudiante a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros, a aceptarlas y expresar las propias sugerencias. Establece, por tanto, un marco de discusión y debate.

Las principales características que debe cumplir el estudio de casos son: El caso debe plantear una situación real; debe ser claro y comprensible; debe estar abierto a diferentes interpretaciones; el tiempo para la discusión y la toma de decisiones debe ser limitado; la descripción de las situaciones problemáticas debe basarse en una fundamentación teórica; debe tratar de conseguir objetivos educativos referentes tanto a los conocimientos como a las actitudes y a las habilidades.

Tipos de casos.

En función de la realidad tratada, pueden ser verdaderos o simulados, aunque, por lo general, se suelen construir sobre una realidad histórica o actual existente.

En función de su lugar en el currículo, pueden ser aislados o integrados. Los aislados constituyen una estrategia para establecer un corte, que rompa la posible monotonía que se produce cuando se establece una dinámica de la clase convencional. Los integrados son una unidad más, secuenciada coherentemente en el conjunto de la programación y que cumple unos objetivos previstos.

En función de la actividad requerida, los casos pueden ser cerrados o abiertos. En el primer supuesto el estudio de casos contiene todos los elementos para su resolución y, generalmente, dirige al alumno hacia un conocimiento delimitado. En el segundo supuesto el estudio de casos está abierto a nuevos datos, posibles indagaciones, se pretende más que el alumnado pueda comprobar la complejidad de la realidad social que obtener certezas o resultados acabados.

En función de la orientación metodológica, el estudio de casos puede ser expositivo o simulado. Cuando hablamos de expositivos, no significa que la información sea planteada solamente por una exposición magistral del profesor, sino que serán expositivos todos aquellos casos que la información que se ofrece vaya organizada en forma de dossier o repertorio documental. Los simulados se plantean como un juego de simulación.

En función de los recursos empleados, los hay que basan la transmisión de la información en documentación escrita e/o iconográfica, los que utilizan un soporte informático, audiovisual o aplicaciones multimedia.

El papel del profesor y del alumno en esta metodología.

En este tipo de metodología se distinguen tres fases: preparación, desarrollo y evaluación.

El papel del profesor.

En la fase de preparación

El profesor debe formular los objetivos teniendo en cuenta los diferentes tipos de aprendizaje que puede adquirir el alumnado con esta estrategia: 1) Aprendizaje cognitivo: aprendizaje de conocimientos. 2) Aprendizaje afectivo: respetar la opinión de los demás compañeros de grupo, responsabilizarse de la realización de su trabajo, integrarse en el grupo, etc. 3) Aprendizaje de habilidades: expresarse oralmente, llegar a conclusiones, saber trabajar en grupo, etc.

El profesor debe elaborar el caso, analizar sus causas y posibles consecuencias, determinar las posibles alternativas de acción, formar los grupos de trabajo.

En la fase de desarrollo.

El profesor debe exponer el caso a estudiar: explicar los objetivos que desea conseguir y el mecanismo de la técnica a utilizar. A continuación presenta la redacción del caso y comenta las normas a seguir en su desarrollo (medios, ayudas, documentación a consultar, distribución del tiempo...). El caso puede ser el mismo para todos los grupos o presentar a cada grupo un caso diferente de un mismo tema.

Debe formular buenas preguntas que motiven la reflexión y la relación de ideas.

Debe evitar exponer sus propias opiniones.

Debe administrar el uso del tiempo.

En la fase de evaluación.

La evaluación se realiza mediante la puesta en común del trabajo de los grupos. Cada grupo expone al resto las conclusiones elaboradas, razonando el análisis realizado. Posteriormente se abre un debate general, moderado por el profesor, con el fin de llegar a las soluciones más óptimas. A los alumnos es recomendable decirles que no hay respuestas correctas o incorrectas al analizar y resolver casos.

Para evaluar es útil dividir las habilidades de un análisis de casos en tres partes: identificación de los hechos, identificación del problema y solución del mismo.

El profesor debe indicar qué aspectos se tendrán en cuenta para la evaluación: elaboración de alguna actividad previa a la discusión general del caso, entrega de alguna tarea previa al inicio del análisis de caso en grupo reducido (resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual), participación de los alumnos en la discusión (intervenciones, planteamientos de dudas, aporte de información, motivación a los compañeros para participar), actividades posteriores a la discusión del caso (tarea, resumen, consulta, conclusión individual o de grupo, etc.). Es recomendable que el profesor elabore un formato de recogida de información que le facilite registrar la evaluación a lo largo del proceso.

El papel del alumno.

En la fase de preparación.

El alumno debe tener conocimientos previos sobre el tema, entender y asimilar el método de estudio de casos.

En la fase de desarrollo.

Estudio individual: los alumnos leen el caso de forma individual, para tratar de comprender la información que se les presenta, antes de pasar al debate grupal. Tienen la oportunidad de consultar todo el material que necesiten para el análisis individual del problema.

Estudio grupal: el grupo estudia el caso con las aportaciones de cada uno de sus miembros, intercambiando ideas, analizando los diferentes aspectos. Cada alumno debe escuchar atenta y abiertamente las opiniones de los demás.

En la fase de evaluación.

Elaboración de conclusiones: cubierta la fase de análisis grupal, el secretario del grupo hace una recopilación final de las soluciones propuestas con el fin de llegar a un consenso que recoja las conclusiones definitivas del caso estudiado.

El alumno debe reflexionar sobre los aprendizajes logrados.

Autoevaluación individual y grupal.

Condiciones organizativas del aula y del centro.

El mobiliario debe ser móvil, de manera que los alumnos puedan formar con sus mesas y sillas el grupo de alumnos que van a trabajar juntos en la resolución del caso y

posteriormente poder disponer el mobiliario en forma de “U” o cualquier otra forma que facilite la puesta en común en gran grupo.

UN EJEMPLO

Metodología: Estudio de casos.

Dirigida a: 5º de Primaria, a 6º de Primaria, a 1º de ESO, 2º de ESO.

Área curricular: Conocimiento del medio social y natural, Ciencias de la Naturaleza.

Tema: Ecosistemas y cadenas alimenticias.

Materiales: Láminas de ecosistemas, láminas de cadenas alimenticias, textos informativos, el caso propuesto, la guía de trabajo, utensilios (lápices, gomas, pinturas, rotuladores, cartulinas, folios...), etc.

Tiempo: Entre tres o cuatro sesiones de trabajo de 50 minutos de duración.

Descripción: Pretendemos que los alumnos tomen conciencia y reflexionen acerca de la importancia que tiene el equilibrio que debe sostener un ecosistema, y de las consecuencias que se pueden producir cuando se altera el mismo, por pequeña que dicha alteración puede parecer.

Por otro lado les orientaremos a que sean capaces de descubrir, por sí mismos, cuáles fueron las causas que originaron tal desequilibrio y que propongan acciones razonables para reparar el daño causado.

OTRO EJEMPLO

Metodología: Estudio de casos.

Dirigida a: 4º de ESO, Bachillerato, Universidad.

Área curricular: Historia.

Tema: Juana I de Castilla (Juana la Loca).

Materiales: Textos informativos sobre los hechos (fuentes), el caso propuesto, la guía de trabajo, utensilios (lápices, gomas, pinturas, rotuladores, cartulinas, folios...), etc.

Tiempo: Entre cuatro o cinco sesiones de trabajo de 50 minutos de duración.

Descripción: Para estudiar los acontecimientos del pasado, los historiadores utilizan diferentes tipos de información. El análisis de esta información puede ser muy complicado por los problemas que presentan las fuentes. Muchas veces, las fuentes contienen opiniones contradictorias sobre el mismo suceso o la misma persona, lo cual puede deberse a que el autor tenga algún prejuicio, por alguna razón particular. El caso de Juana I de Castilla, presenta opiniones muy diversas y contradictorias.

Por ello, proponemos este caso, para que, a partir de ciertos documentos históricos y aportaciones de diferentes personajes de la época, los alumnos puedan reflexionar y argumentar si verdaderamente Juana I de Castilla, hija de los Reyes Católicos de España, estaba loca o no.

EL PORTAFOLIOS.

El portafolios es una metodología muy adecuada para trabajar las siguientes competencias:

- 1- Competencia en comunicación lingüística: esta metodología permite generar ideas, dar coherencia y cohesión a las propias tareas y adoptar decisiones, expresándose de forma escrita.
- 2- Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico: el portafolios facilita los procesos de identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones. Implica la habilidad de poner en práctica los procesos propios del análisis y de la indagación científica.
- 3- Competencia en tratamiento de la información y competencia digital: esta metodología puede utilizarse como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.
- 4- Competencia social y ciudadana: el portafolios, como modelo de evaluación compartida, favorece la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos.
- 5- Competencia de aprender a aprender: esta metodología permite conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo voluntad para superar las segundas, aumentando así la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.
- 6- Competencia en autonomía e iniciativa personal: el portafolios favorece la comprensión y el análisis de los propios aprendizajes, así como el control y la autorregulación de los mismos por el alumno.

¿Qué es?

La evaluación debe ser un proceso continuo de reflexión, tanto de quien aprende como de quien enseña. El portafolios es el instrumento donde se recogen los trabajos o productos de los alumnos relacionados con las habilidades y conocimientos que se han propuesto en los objetivos del curso. La carpeta la completa el propio alumno durante todo el curso. El portafolios informa sobre el aprovechamiento del proceso de aprendizaje que ha seguido el alumno, lo que permite valorar no sólo lo que ha aprendido sino también la capacidad de aprendizaje que demuestra porque en esta colección intencional de trabajos el estudiante exhibe sus esfuerzos, sus progresos y sus logros.

El uso del portafolios es el resultado de una acción planificada por el profesor y acordada con los alumnos con una clara intención educativa. Con el uso del portafolios los alumnos saben que es su responsabilidad demostrar los aprendizajes realizados y se sienten mucho más inclinados a leer y actuar tras los comentarios del profesor de sus trabajos.

El uso del portafolios presenta las siguientes ventajas: desarrolla la autonomía de los estudiantes; crea hábitos de trabajo; respeta los procesos de atención a la diversidad, ya que permite ajustar las actividades a las necesidades de aprendizaje de cada alumno; constituye un elemento dinámico y constante en la comunicación profesor/alumno, favoreciendo la retroalimentación con respecto al progreso y aprendizaje individual.

Pero también presenta inconvenientes: requiere tiempo y dedicación por parte del docente y del estudiante; implica un alto nivel de autodisciplina y responsabilidad por parte del alumnado; es inapropiado para medir el nivel de conocimiento de hechos, por lo que conviene ser usado con otro tipo de evaluaciones que permiten medir este aspecto.

Tipos de portafolios.

El portafolios de aprendizaje: es de uso amplio y el más frecuentemente utilizado. Los alumnos de acuerdo con su profesor definen los trabajos a incluir. Presenta diversas producciones de los alumnos, que permiten tener constancia de sus conocimientos, habilidades y actitudes, lo que posibilita realizar actividades de evaluación y apoyo en aspectos específicos.

El portafolios acumulativo: se comparten con los futuros profesores del alumno. Es una condensación del portafolios de aprendizaje, formado por una selección de trabajos clave que documentan los mayores avances de los alumnos y la persistencia de problemas en ciertos conocimientos, en ciertas habilidades o en ciertas actitudes.

El papel del profesor y del alumno en esta metodología.

En este tipo de metodología se distinguen tres fases: preparación, desarrollo y evaluación.

Establecer un plan para utilizar el portafolios.

Algunas cuestiones a tener en cuenta a la hora de establecer el plan son: establecer el tipo de trabajos que se recogerán; tener en cuenta que los docentes, el alumnado y las familias deben colaborar en la selección de los materiales para el portafolio; fijar el calendario para recopilar los materiales; acordar los criterios de evaluación; estipular las entrevistas a tres bandas que deberán mantenerse a lo largo del año.

Recopilar muestras de trabajo.

Es importante que en los trabajos se consignen todos los datos que se consideren oportunos: fecha, condiciones de la actividad, anotaciones de las observaciones...

También sería conveniente que el alumno acabase realizando una valoración de su propio trabajo: ¿cómo has hecho el trabajo?, ¿cómo te has sentido?, ¿qué te gustaría cambiar?...

Emplear los diarios de aprendizaje.

Los diarios de aprendizaje pueden adoptar formas muy distintas, dependiendo de las edades de los alumnos. Podemos destacar el apartado en el que el propio alumno reflexiona sobre su trabajo, contestando preguntas tales como: ¿qué he aprendido?, ¿cómo me he sentido?, ¿qué quiero aprender?, ¿qué planes tengo?; y el apartado en el que el profesor realiza sus propias observaciones en relación a la disposición, actitud, dificultades encontradas, etc.

Para lograr una mayor eficacia de los diarios, es necesario incorporarlos dentro del horario escolar y revisarlos de manera sistemática.

Mantener entrevistas con los alumnos y alumnas.

La entrevista es una técnica que permite comprobar con mayor profundidad el conocimiento de un alumno o alumna en un ámbito determinado. Constituye una oportunidad para mantener una atención más individualizada.

Escribir informes.

Los informes sirven como preparación para la fase de las entrevistas a tres bandas con las familias y suponen una revisión sistemática de los contenidos de los portafolios y una valoración de los trabajos de los alumnos. El informe es el núcleo del portafolios, que servirá, junto con una selección de las muestras recogidas de los trabajos, para la realización del portafolios acumulativo y como información precisa para nuevos profesores.

Los informes no deben ser extensos pero sí profundos. Es conveniente disponer de un esquema que oriente y facilite su realización.

Mantener conversaciones a tres bandas sobre el portafolios.

El propósito de las entrevistas a tres bandas sobre el portafolios no es solo mostrar a los padres el trabajo de sus hijos, sino también permitirles que opinen acerca del proceso de aprendizaje.

Preparar portafolios acumulativos para el paso de un curso a otro.

El portafolios acumulativo constituye una recopilación de aquellas muestras de trabajo más significativas y otros documentos esenciales (informes, registro de entrevistas...) que pasarán a los nuevos profesores.

Condiciones organizativas del aula y del centro.

Entrega: fechar todos los trabajos; establecer las fechas y las formas de entrega.

Tiempo: prever en la organización general anual los tiempos para las entrevistas; prever en la organización de cada una de las sesiones, los tiempos necesarios para la atención a los alumnos.

UN EJEMPLO

Metodología: El portafolios.

Dirigida a: 1º de ESO.

Área curricular: Educación Plástica y Visual.

Tema: La historia interminable (expresión artística).

Materiales: Papel continuo, cartulinas, fichas de trabajo; cartabón, escuadra, transportados, compás...; anillas, perforadora, carpetas...; folios, lápices de colores, rotuladores, celo, pegamento, lápices...

Tiempo: Entre seis y ocho sesiones de trabajo.

Descripción: Como cualquier lenguaje, el lenguaje plástico necesita de unos procesos que no deben olvidarse en su puesta en práctica: saber comprender, saber ver, saber expresarse y saber hacer. En un mundo de imágenes y hechos plásticos, es necesario capacitar a los alumnos para apreciar, analizar, expresar y reflexionar sobre la información visual que reciben.

Determinamos el uso del portafolios como metodología de evaluación por su coherencia con el tipo de conocimientos que se pretende identificar y validar, poniendo énfasis no tanto en la medición o evaluación sumativa, sino en la evaluación formativa, que ha de utilizarse en beneficio de los alumnos, a fin de orientarlos en sus dificultades y hacia nuevos aprendizajes.

A partir de la lectura de un fragmento del libro “La historia interminable”, los alumnos deberán ser capaces de elaborar una comunicación visual (lo que normalmente llamamos dibujo), que recoja el mayor número de elementos, tanto físicos como ambientales, y eligiendo la técnica que consideren más oportuna.

OTRO EJEMPLO

Metodología: El portafolios.

Dirigida a: Universidad (Magisterio, Psicopedagogía, Pedagogía).

Área curricular: Tutoría.

Tema: Intervención tutorial.

Materiales: Folios, lápices de colores, rotuladores, celo, pegamento, lápices...; papel continuo, cartulinas, fichas de trabajo...; anillas, perforadora, carpetas...; guías de trabajo, artículos, documentos...

Tiempo: A lo largo de un cuatrimestre.

Descripción: El objetivo principal que mueve a experimentar con el portafolios como procedimiento de evaluación y aprendizaje, es el deseo de convertir a nuestro alumnos en estudiantes reflexivos y críticos. Por ello, priorizamos competencias tales como la capacidad de reflexión y análisis crítico. Ambas juegan un papel importante en la formación de nuestros estudiantes como futuros profesionales orientadores.

Durante el curso se ofrece la oportunidad al alumnado de incluir en su portafolios todas aquellas actividades que forman parte del proceso de creación de una de las guías de trabajo, con lo que al final no solamente obtendremos los resultados finales de la actividad, sino que también tendremos los indicios del proceso formativo que ha llevado su realización. De esta forma, el portafolios se convierte en una herramienta de autorreflexión, ya que los alumnos pueden reflexionar sobre sus propios trabajos, comparar y analizar los cambios que se producen en el proceso de aprendizaje a lo largo del curso y, lo que es más importante, seleccionar aquellos trabajos que desean incluir en su portafolios como muestra de su trabajo y desarrollo, además de elegir aquel que servirá de muestra evaluativa, con lo cual el alumno adquiere un papel activo y de responsabilidad en su evaluación.

LOS RINCONES.

Los rincones constituyen una metodología muy adecuada para trabajar las siguientes competencias:

- 1- Competencia de aprender a aprender: los rincones permiten que los conocimientos se apliquen a una amplia variedad de situaciones, provenientes de los diferentes campos de conocimiento y de la vida cotidiana. Permiten tomar conciencia del proceso y de las estrategias necesarias para resolver las situaciones problemáticas que se le plantean al alumno, así como valorar lo que uno puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda de los demás.
- 2- Competencia de autonomía e iniciativa personal: los rincones desarrollan habilidades para desenvolverse con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos.

¿Qué son?

Los rincones son zonas o espacios delimitados y concretos, situados en las propias clases, donde los alumnos trabajan simultáneamente. Los rincones constituyen una estrategia organizativa que da respuesta a los distintos intereses de los alumnos y que, a la vez, respeta los diferentes ritmos de aprendizaje. Algunos puntos fuertes de los rincones son: la posibilidad de diferenciar según ritmo y nivel de aprendizaje; permite estimular el trabajo autónomo; posibilidad de asesoría individual; permite desarrollar la cooperación entre los niños; potencia la actividad de los alumnos; permite ir educando en libertad de elegir y de tomar decisiones.

El contenido debe diferenciarse de forma disciplinar, ya que lo que configura el concepto de rincón, además de un espacio físico, es una temática común de los materiales que lo configuran: el trabajo sensorial, la lógica matemática, el proceso individual de la lectura, la observación, la experimentación, las técnicas de expresión plástica, la estructuración espacial, etc. No hay que olvidar la actividad lúdica porque también es importante desde el punto de vista educativo. Por eso, también pueden existir rincones de juego. Sin embargo, el rincón de juego no es conveniente que se utilice como premio, ni como una actividad de relleno. Cuando los alumnos son mayores, estos rincones de juego son espacios para fomentar la creatividad en relación. Cuando los alumnos son pequeños, es importante ofrecer la posibilidad de que puedan revivir lúdicamente unas situaciones cotidianas y de poder experimentar con su propia actividad los diferentes roles que hay a su alrededor. En todo caso, el juego grupal ofrece al alumnado la posibilidad de realizar tareas compartidas, aprendiendo mediante la interacción entre compañeros.

Los aprendizajes que se producen en los rincones no son espontáneos, en buen parte dependen de la guía que el profesor ofrezca. Este es un aspecto fundamental, ya que una ayuda a tiempo es necesaria para la orientación del alumno y para la eficacia del método. Ahora bien, cuando el alumno es capaz de crear e ir más allá de aquello que el profesor le indica, se habrá conseguido lo que se pretendía con la actividad de los rincones: ayudarlo a participar en su autoformación y en el progreso constante de la curiosidad humana, facilitando así que sus aprendizajes sean verdaderamente funcionales.

Trabajar por rincones suele implicar mucho trabajo de corrección, es muy importante que cada alumno analice los errores que ha cometido. Tenemos que tener en cuenta que sólo aprendemos de nuestros errores con ayuda de otros. Para realizar la corrección, los

alumnos pueden acudir a otros o al profesor (después de haber efectuado un autoanálisis mediante la reflexión sobre la propia práctica). Algunas estrategias que facilitan la autocorrección son: la utilización de hojas de respuestas, ejercicios resueltos, plantillas de corrección, etc. Una vez acabado el tiempo de actividad o juego en los rincones, el seguimiento se puede hacer utilizando el círculo en la asamblea, donde cada alumno verbaliza la actividad que ha realizado. Con estos datos más los que el profesor pueda recoger durante la actividad de los rincones, se pueden reajustar las actividades, detectar conflictos, mejorar e introducir novedades en las tareas, en definitiva, evaluar de forma continua el proyecto de trabajo y el proceso de su puesta en práctica.

Tipos de rincones.

Los rincones son agrupaciones de actividades temáticas en los que, además, podemos encontrar todo lo necesario para realizarlas. Por lo tanto, tendremos tantos tipos de rincones como temas y tipos de actividades se nos ocurra organizar. Proponemos un listado, a modo de ejemplo, de diferentes rincones: el rincón de actividad lógica, el de topología, el de lectura, el de análisis de las palabras, el de pintura, el de biblioteca, el de geometría, el de cálculo mental, el de laboratorio, el de modelado, el de construcción, el de música, el de composición, el de observación y experimentación, el de prensa, el de juegos, etc.

Un rincón al que podemos dedicar un apartado especial es el del ordenador o el de los ordenadores. Las aulas de informática sirven para aprender a utilizar los ordenadores, pero la utilización de las TIC como herramienta didáctica precisa de su presencia en el aula. El ordenador con conexión a Internet es una fuente de recursos inagotable.

El papel del profesor y del alumno en esta metodología.

El profesor, recopilador de materiales temáticos y diseñador de actividades sugerentes.

La actividad y el rol del profesor y del alumno en el trabajo por rincones son radicalmente distintos que los que desarrollan en la clase tradicional.

En primer lugar, y esta es una de las limitaciones de los rincones, el profesor tiene una tarea de preparación muy importante y laboriosa. Los profesores deben planificar las actividades, prever los materiales y herramientas que van a necesitar los alumnos para cada rincón. Organizará la disposición del espacio de manera que propicie la utilización autónoma por parte de aquéllos.

El profesor diseñará las actividades que conformarán cada rincón teniendo en cuenta los siguientes criterios: conviene poner actividades que no supongan explicaciones adicionales; las actividades serán lo suficientemente claras para que se puedan afrontar sin ayuda del adulto, pero, al mismo tiempo, deben dar lugar a una posterior reflexión; las actividades de cada rincón se actualizarán de forma periódica; se propondrán actividades individuales y de pequeños grupos cooperativos.

El profesor, observador y dispensador de ayuda.

La segunda de las actividades que el profesor tiene que realizar, es la de observación y la de prestar ayuda. El profesor pasará por los distintos rincones que haya en el aula,

para ir observando el progreso o dificultades que puedan encontrar los alumnos. Sugerimos que la mayoría de las actividades que propongamos en los rincones, puedan ser autocorregidas por los propios alumnos o sus compañeros. Así favoreceremos su autonomía.

El profesor puede ser un rincón más, el rincón de la ayuda, o convertirse en un rincón donde la actividad sea escuchar una explicación, entregar un trabajo concreto o realizar una exposición oral del tipo que sea.

Ofrecer adecuadamente la ayuda es muy importante. El principio es ni más ni menos. Ni más de la necesaria, pues estaríamos limitando la capacidad de aprendizaje, que es una construcción de cada alumno, ni menos de la necesaria, con aquellos alumnos que lo requieran para que los aprendizajes sean correctos lógicamente y psicológicamente. No debemos olvidar que:

- Trabajar de forma independiente es un aprendizaje, por lo que no hay que desanimarse cuando pidan demasiada ayuda al principio. Están acostumbrados a trabajar de manera estandarizada bajo el mando directo del profesor y nunca han decidido cómo hacer las cosas.
- Interesa establecer procedimientos para gestionar la ayuda. Algunas propuestas en este sentido pueden ser: apuntarse en una lista o en la pizarra, dejar un objeto encima de la mesa como señal; marcar lo que no se entiende y preguntar más tarde; acercarse al rincón de mediación, que es la mesa del profesor e incluso puede ser la de un alumno más experto a quien le ha confiado esta tarea.
- El cuándo pedir ayuda también es fundamental. Ni demasiado pronto ni demasiado tarde. No todos los alumnos tienen el mismo ritmo ni necesitan el mismo tiempo para ir aprendiendo a resolver las cosas por sí mismos.
- Para evitar la comodidad y la irreflexión de algunos alumnos, podemos entregar monedas-pregunta al inicio de la semana. Si un alumno no ha podido resolver el caso de forma autónoma, cambia una de sus monedas para poder preguntar.
- Otra posibilidad muy útil es colgar en un corcho “hojas ejemplo”. Ver el desarrollo de un ejercicio, del tipo que sea, resuelto puede dar mucha luz a los alumnos, cuando afrontan una tarea en la que el procedimiento, los pasos a dar, pueden ser complejos.
- Por supuesto, es importante que el alumno aprenda también a acudir a otras fuentes de ayuda, como son: diccionario, libros de consulta, dossiers, Internet, un compañero, etc.
- También puede suceder que algún alumno esté perdido y no pida ayuda. En estos casos, el profesor toma la iniciativa.

Hay que llevar un registro diario de los rincones por los que pasan los alumnos. Para ello, elaboraremos una hoja de control semanal de los rincones. Los alumnos pueden ellos mismos anotar en las hojas de autocontrol los rincones por los que van pasando. Esta operación se realiza cuando terminan la actividad que han escogido.

El alumno, explorador y descubridor.

El rol del alumno en el trabajo por rincones es el de un explorador, que se encuentra ante diversas realidades ante las que ha de interactuar. El alumno como explorador debe pasar por las siguientes fases:

- Decidir a qué rincón acudir de los existentes dentro del aula. Para garantizar que todos los alumnos pasan por todos los rincones, podemos hacer grupos de

alumnos, cinco en cada grupo, de manera que planifiquemos a lo largo del curso la rotación correspondiente, para que cada semana sea un grupo determinado el primero en elegir.

- Decidir la actividad que se quiere realizar dentro de las que ofrece cada rincón. Puede realizar una que ya realizó y no le salió muy bien con el fin de mejorar, elegir una nueva que no había realizado hasta ahora, elegir un que requiera una técnica que quiere perfeccionar, etc. Cuando el rincón se combina con el trabajo por contrato –que es lo que recomendamos cuando queramos dirigir la actividad a objetivos concretos para cada alumno- lo que el alumno debe realizar en cada rincón está mucho más definido.
- Realizar individual o colectivamente el proyecto ideado. Aquí el alumno se centra en la tarea y concreta su atención en llevarla a cabo. Es normal que surjan múltiples dificultades que puede resolver por ensayo o error, consultando con otros compañeros, con el profesor o con otras fuentes. Cabe la posibilidad del fracaso, pero también el error es fuente de aprendizaje. Debemos evitar el abandono rápido de la tarea, intentar divergir la mente, buscar nuevas posibilidades, esto es muy importante para el desarrollo de la madurez del alumno.
- Finalizada la tarea, recoger el rincón, colocando todos los materiales y herramientas utilizadas en su lugar correspondiente, y limpieza del entorno. En la organización de la clase por rincones el orden y la limpieza juegan un papel destacado.
- Mostrar el trabajo realizado a los demás en la asamblea, narrar el proceso, necesidades, dificultades encontradas y soluciones intentadas y conclusiones a las que se han llegado. Surgen cuestiones tales como: ¿qué se quiso hacer y qué se hizo al final?, ¿qué dificultades se han encontrado?, ¿cómo se han resuelto? Todas estas cuestiones y más dan pie a verbalizar las tareas realizadas en la jornada.

Condiciones organizativas del aula y del centro.

Existen diferentes modos de implementar el trabajo por rincones:

- Los alumnos trabajan en su mesa y disponen en su sitio de todo el material.
- Los alumnos trabajan en su mesa y cogen el material necesario de los rincones, que pueden ser simples estanterías.
- Los alumnos trabajan tanto en su mesa como en los rincones.
- Los alumnos trabajan en los rincones.

Si optamos por la distribución espacial de los rincones, haciéndolos coincidir con los lugares de trabajo, podemos jugar con la ventaja de la predisposición psicológica que los espacios diversos favorecen.

Podemos tener en el aula lo mismos rincones para todo el curso escolar o se van modificando en función de las necesidades y los intereses de los alumnos. Desde nuestro punto de vista, conviene que los rincones se vayan modificando a lo largo del curso, ya que los espacios evolucionan con las personas que los utilizan.

En cuanto a la organización el tiempo, en la etapa de Infantil y en el primer ciclo de Primaria se podrían dedicar tres o cuatro sesiones semanales a trabajar mediante el sistema de rincones, en el resto de niveles y etapas dependerá del tipo de trabajo que queramos hacer. No obstante, se pueden estructurar como secuencias fijas a lo largo del día, es decir, pueden tener su tiempo dentro de la jornada escolar.

UN EJEMPLO

Metodología: Los rincones.

Dirigida a: alumnado del tercer ciclo de primaria o de 1º y 2º de ESO.

Área curricular: Lengua castellana.

Tema: Comprensión lectora. El objetivo de este rincón es desarrollar el aprendizaje lector y favorecer la comprensión lectora. Para la realización de esta actividad, cada aula dispondrá de una biblioteca de aula propia, con los libros adaptados a cada nivel educativo, hojas de lecturas adaptadas y fichas con preguntas elaboradas, tipo test o abiertas, para garantizar la comprensión de los textos leídos.

Materiales: Fichas de contrachapado o cartón duro con palabras escritas para poder formar frases; fichas elaboradas con textos, cuestiones tipo test, refranes, palabras polisémicas...; juegos conecta. Los materiales para este rincón podrían comprarse o elaborarse por los propios alumnos o por alumnos de cursos superiores, en un taller que se diseñará para este fin.

Posibles actividades: Ordenar las palabras de una frase; relacionar una secuencia de frases; relacionar una palabra con su sinónimo; contestar a preguntas de una lectura; formar frases con palabras polisémicas; señalar el significado de una frase hecha; señalar la idea principal de un texto; señalar el significado correcto de un refrán.

Algunas conclusiones (evaluación): todas las actividades que proponemos en este taller serán autocorregidas por los alumnos y ellos mismos deberán anotar los resultados en una ficha de registro personal, que cada uno tendrá en dicho rincón. Por ejemplo, en la actividad de ordenar las palabras de una frase, habrán tres cajas con un número de palabras determinadas, que tendrán marcado por detrás el número 1, o el 2, o el 3,... Cada caja tendrá un nivel de dificultad, básico, intermedio y avanzado, el alumno con las palabras que tengan el mismo número, deberá formar la frase correcta y después, para saber si está bien ordenada, cogerá la ficha de soluciones de la carpeta correspondiente para comprobarlo y anotarlo en su ficha de registro personal.

OTRO EJEMPLO

Metodología: Los rincones.

Dirigida a: Alumnado de 3º y 4º de ESO, de Bachillerato o de la Universidad.

Tema: El rincón de los recursos.

Materiales: Un ordenador conectado a Internet, mesa de ordenador, carpetas, folios, rotuladores, lápices, cartulinas... impresora, etc.

Posibles actividades: Los alumnos a través de los principales buscadores de la red (Google, Yahoo, Terra...) tendrán que elaborar un listado de direcciones útiles, con información fiable y ampliación sobre las diferentes actividades que pudiesen plantearse desde las áreas del currículo de su nivel educativo.

Algunos ejemplos podrían ser:

- En Educación Secundaria o Bachillerato en el área de Matemáticas se han explicado los sistemas de ecuaciones por reducción, igualación y sustitución. La tarea a desarrollar en el rincón de trabajo sería: localizar direcciones donde se explique cómo se resuelven las ecuaciones por estos métodos, buscar si hay alguna presentación multimedia que lo aclare mejor, buscar ejercicios resueltos y sin resolver para poder practicar,...
- En la Universidad, se elegiría un tema de cierta repercusión a nivel social y se trataría de realizar una investigación sobre el mismo. El procedimiento podría consistir en hacer un seguimiento de dicho tema durante un trimestre en los diferentes medios de comunicación, periódicos digitales, extrayendo los datos que se consideren necesarios para hacer un análisis de la noticia. ¿Qué ha pasado? ¿Quiénes son los protagonistas? ¿Cómo ha sucedido? ¿Cuáles han sido las causas? ¿Y las consecuencias? ¿Dónde ha sucedido? ¿Cuándo ha tenido lugar?,... De este trabajo se podrían derivar dos tareas: por un lado, nos permitiría obtener, si es que las hay, diferencias en el tratamiento de una misma noticia en medios de comunicación diferentes; por otro lado, realizar el seguimiento de un tema de interés obteniendo el mayor número de datos posibles por diferentes medios de comunicación, para poder realizar nuestra propia reflexión al respecto del tema seleccionado.

Algunas conclusiones (evaluación): La evaluación de este rincón se realizaría a través de la observación directa del profesor mientras los alumnos trabajan en él, de la puesta en común de los avances o de las dificultades que puedan encontrar y mediante el archivo de toda la información encontrada en una carpeta, para entregar al final del trimestre al profesor del área correspondiente.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

El aprendizaje cooperativo es una metodología muy adecuada para trabajar las siguientes competencias básicas:

- 1- Competencia en comunicación lingüística: el aprendizaje cooperativo permite desarrollar las relaciones constructivas con los demás, la capacidad para convivir y para resolver conflictos.
- 2- Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico: la construcción del conocimiento no puede realizarse desde una concepción individualista, sino desde una práctica social y colectiva, asumiendo actitudes de respeto a los demás y a uno mismo.
- 3- Competencia en tratamiento de la información y competencia digital: el aprendizaje cooperativo permite aprovechar la información y analizarla de forma crítica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios.
- 4- Competencia social y ciudadana: el aprendizaje cooperativo potencia el conocimiento de las personas, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro, la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos y tomar decisiones valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo.
- 5- La competencia cultural y artística: las habilidades de cooperación contribuyen a la realización de experiencias artísticas compartidas y a tener conciencia de la importancia de apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.
- 6- Competencia de aprender a aprender: el aprendizaje cooperativo conlleva la responsabilidad y el compromiso personal, y hace necesario el esfuerzo compartido con otros y la perseverancia en el aprendizaje.
- 7- Competencia en autonomía e iniciativa personal: el aprendizaje cooperativo desarrolla el comportamiento asertivo para hacer saber a los demás las propias decisiones y, al mismo tiempo, trabajar colaborando con los otros y de forma flexible. Desarrolla la confianza en uno mismo, el espíritu de superación y la organización de tiempos y tareas.

1-Concepto.

El trabajo cooperativo es una modalidad del trabajo en equipo. **No todos los trabajos** que se realizan **en equipo** tienen las características del **trabajo cooperativo**. Un trabajo será cooperativo si **cumple las siguientes condiciones**: 1) Organización del trabajo en **pequeños grupos**. 2) La consecución de objetivos individuales está directamente relacionada con la **consecución de los objetivos del grupo**. 3) La **evaluación** se realiza **teniendo en cuenta los resultados del trabajo en grupo** además del trabajo individual.

2-Elementos esenciales de la cooperación.

Objetivos grupales: deben alcanzarse mediante el trabajo de cada miembro del grupo y la cooperación entre todos los miembros del grupo.

Interdependencia positiva: **compromiso con el éxito de los demás miembros del grupo además del propio. Me esfuerzo no sólo para mí, sino para los demás**. Los miembros del grupo se ayudan y se dan ánimos. Lo que une al grupo: consecución de los **objetivos grupales**, compartir los recursos, **cumplir con los roles** individuales, **valoración de los resultados de grupo (objetivos grupales)**.

Responsabilidad individual: **cada miembro** del grupo debe asumir la **responsabilidad de alcanzar sus objetivos personales** para beneficiar al equipo.

Interacción cara a cara: los miembros del grupo deben **realizar juntos una labor** en la que deben **compartir recursos y cumplir con los roles** establecidos.

Prácticas interpersonales y grupales: los miembros de grupo no sólo han de aprender contenidos escolares sino también **habilidades básicas para funcionar como grupo**: estar motivados por la tarea, comunicarse adecuadamente (escuchar al otro, argumentar, mantener un clima de confianza y respeto), ponerse en el lugar del otro, manejar los conflictos que pueden surgir, y tomar decisiones para llegar a acuerdos generales o por consenso.

Autoevaluación grupal: los miembros del grupo deben **analizar en qué medida están alcanzando sus metas** y determinar qué acciones son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de cuáles conservar o modificar.

3-Los roles de los miembros del grupo.

El papel de cada miembro dentro del grupo ha de quedar bien definido. Se deben señalar claramente las tareas concretas que le competen a cada rol. **Cada miembro de equipo** debe desempeñar un rol. Los cargos **son rotativos**, es decir, en los distintos trabajos de grupo que realicen a lo largo del curso o trimestre irán cambiando de cargo.

En general, los roles de los que hablamos son:

Responsable: Explica a los otros miembros del equipo qué hay que hacer. Dirige al equipo. Determina quién debe hacerse cargo de las tareas cuando algún miembro falta.

Animador/observador: Procura que todos los miembros del equipo participen, digan su opinión. Controla el tono de voz. Controla el tiempo de realización de las tareas.

Secretario: **Rellena los formularios** del Cuaderno del Equipo (*Plan del Equipo, Diario de Sesiones...*). Anota los acuerdos del equipo. Hace de portavoz del equipo.

Responsable del material: Custodia el material común del equipo y cuida de él. Se asegura que todos los miembros del equipo mantengan limpia su zona de trabajo. Recuerda de vez en cuando los compromisos personales y, a todo el equipo, los objetivos de equipo.

Los alumnos **al principio** tienen **dificultades** para ejercitar su rol, **por eso** es necesario que el profesorado tenga en cuenta lo siguiente:

- 1- **Empezar poco a poco. No sobrecargar a los alumnos** con más destrezas de las que pueden aprender en un momento dado.
- 2- No basta con hacer que los alumnos ejerciten una o dos veces la destreza, la deben ejercitar reiteradamente para llegar a interiorizarla.

4-Formación de los grupos.

Equipos de base.

Los equipos de base son permanentes y siempre de **composición heterogénea**. Se recomienda que el número de componentes no sea superior a cuatro o cinco porque las posibilidades de interacción y de control intergrupo son adecuadas.

Con respecto a la heterogeneidad, hay que tener en cuenta variables como género, etnia, intereses, motivación, rendimiento, etc. Se procura que en cada grupo haya un alumno con un rendimiento-capacidad alto, dos alumnos con nivel medio y otro con nivel bajo. Para asegurar la necesaria heterogeneidad **lo más habitual es que sea el profesor el que distribuya a los alumnos en los diferentes equipos de base**, teniendo en cuenta, por supuesto, sus preferencias y sus posibles incompatibilidades. Para ello puede ser **útil la información obtenida a través de un test sociométrico**. Una **fórmula más simple** que el sociograma es preguntarles, a los

alumnos, **con qué tres compañeros les gustaría trabajar en la clase**. Este sistema también permite identificar a los **alumnos que nadie ha elegido**. En este caso, hay que pensar muy bien en que equipo **les ponemos**, procurando que sea en alguno **con alguien a quien él haya escogido y que esté dispuesto** –debidamente orientado por el profesor- **a echarle una mano** y ayudarlo a integrarse dentro del equipo. Importante tener en cuenta también los informes de Primaria y la valoración del alumno en la evaluación predictiva.

También es conveniente que todos los miembros de un grupo clase se relacionen entre sí, tengan la oportunidad de trabajar juntos alguna vez. Además en otras ocasiones, las necesidades concretas de determinados alumnos requieren que, en un momento determinado, se trabaje con grupos homogéneos.

Equipos esporádicos

Los equipos esporádicos pueden durar desde cinco minutos hasta cuatro o cinco sesiones. Pueden ser homogéneos o heterogéneos. Su composición puede variar desde 2 a 6 u 8 miembros. Por ejemplo, durante una sesión de clase podrían trabajar juntos dos o tres alumnos para que uno de ellos explique al otro o a los demás algo que no saben (**Tutoría entre iguales**), o bien pueden trabajar juntos los alumnos que ya dominan la técnica o el procedimiento que el profesor les está enseñando, mientras éste se reúne con los que aún no la dominan para explicársela de nuevo y ayudarles a superar las dificultades. El profesor trabaja durante dos o tres sesiones con un grupo de alumnos que no dominan la división, mientras el resto del grupo está realizando diversas actividades en rincones. **El grupo de alumnos con mayor rendimiento está profundizando en el conocimiento de un tema concreto, desarrollando tareas de búsqueda y análisis de la información.**

Equipos de expertos

De una forma similar a la utilizada en la técnica conocida como “Rompecabezas”, los equipos de base podrían redistribuirse de vez en cuando en equipos de expertos, en los cuales **un miembro de cada equipo se “especializaría” en un conocimiento o habilidad** – por ejemplo, dibujar, corregir ortográficamente un texto, etc.- hasta hacerse “experto” en ello, para que **más tarde transmitiera sus conocimientos dentro del equipo de base**, como los demás le transmitirían a él los conocimientos adquiridos en sus respectivos equipos de expertos.

Otra modalidad de grupos de expertos podría ser la siguiente. Es muy posible que entre los alumnos de un grupo clase haya unos que destaquen más que los demás en el ejercicio de alguna técnica o habilidad (cálculo, análisis sintáctico, resolución de problemas, etc.). Se podrían organizar de vez en cuando algunas sesiones de clase en las que los alumnos se agruparan en equipos de expertos –de forma rotativa- en función de estas técnicas, en los que uno de ellos, o varios, “dirigiera” a los demás en el ejercicio de la correspondiente técnica. En este caso, lo ideal sería que todos los alumnos pudieran actuar como “expertos” en un equipo u otro.

5-Funciones del profesor.

Con el aprendizaje cooperativo el profesor realiza **más las funciones de organización y facilitación del aprendizaje que la de transmisión de conocimientos**, aunque esta última también la tiene que realizar. Algunas de sus tareas son: 1-Establecer los objetivos personalizados de aprendizaje de los alumnos. 2- Decidir el tamaño del grupo y distribuir a los alumnos en los grupos. 3- Planificar los materiales y la tarea. 4- Explicar la tarea. 5- Asignar los roles a cada miembro del grupo y describir las destrezas que corresponden a cada rol. 6- Proporcionar asistencia en relación con la tarea, aunque solamente se aconseja intervenir cuando ningún miembro del grupo sabe proporcionar la información precisa. 7- Enseñar, observar y

corregir las habilidades interpersonales y grupales. 8- Evaluar el funcionamiento de cada grupo.
9- Evaluar la cantidad y calidad del aprendizaje de los alumnos.

6- Algunas técnicas de aprendizaje cooperativo

La técnica TAI ("Team Assisted Individualization")

En esta técnica no hay ningún tipo de competición, ni intergrupar, ni, por supuesto, interindividual. Su principal característica radica en que combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada: todos los alumnos trabajan sobre lo mismo, pero cada uno de ellos siguiendo un programa específico. Es decir, la tarea de aprendizaje común se estructura en programas individualizados o, mejor dicho, personalizados para cada miembro del equipo, es decir, ajustados a las características y necesidades de cada uno.

En estos equipos los alumnos se responsabilizan de ayudarse unos a otros a alcanzar los objetivos personales de cada miembro del equipo: se pretende respetar, con ello, el ritmo y el nivel de aprendizaje de cada alumno sin renunciar a los beneficios del trabajo en grupo. Cooperación e individualización se conjugan.

La secuencia a seguir en la aplicación de esta técnica puede ser la siguiente:

1. Se divide el grupo clase en un determinado número de *Equipos de Base*. Se concreta para cada alumno su Plan de Trabajo Personalizado, en el cual consten los objetivos que debe alcanzar a lo largo de la secuencia didáctica y las actividades que debe realizar.
2. Todos trabajan sobre los mismos contenidos, pero no necesariamente con los mismos objetivos ni las mismas actividades.
3. Cada alumno se responsabiliza de llevar a cabo su Plan de Trabajo y se compromete a ayudar a sus compañeros a llevar a cabo el suyo propio.
4. Simultáneamente, cada equipo elabora -para un periodo determinado- su propio Plan de Equipo, con los objetivos que se proponen (por ejemplo: traemos hecha la tarea que se manda para casa; acabamos el trabajo dentro del tiempo previsto; nos ayudamos los unos a los otros; todos hemos aprendido) y los compromisos que contraen para mejorar su funcionamiento como equipo.
5. Si además de conseguir los objetivos de aprendizaje personales, consiguen mejorar como equipo, cada alumno obtiene una "recompensa" (unos puntos adicionales en su calificación final).

La Tutoría entre Iguales ("Peer Tutoring")

Este recurso se sustenta en la colaboración que un alumno dispensa a un compañero de clase que ha formulado una demanda de ayuda. Estos suelen ser dos compañeros de la misma clase y edad, uno de los cuales hace el papel de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende, siendo generalmente esta relación guiada por el profesor.

Para que la *Tutoría Entre Iguales* ayude a mejorar el rendimiento de los alumnos implicados, tienen que darse las siguientes condiciones:

- El alumno tutor debe responder a las demandas de ayuda de su compañero.
- La ayuda que proporcione el tutor a su compañero debe tomar la forma de explicaciones detalladas sobre el proceso de resolución de un problema y nunca debe proporcionarle soluciones ya hechas.

Tanto el hecho de recibir respuestas con la solución explicitada, como no recibir ayuda a una demanda, comporta, evidentemente, un efecto negativo sobre el rendimiento.

En síntesis, la secuencia a seguir en la aplicación de esta técnica puede ser la siguiente:

1. Fase de preparación: selección de los alumnos tutores y de los alumnos tutorizados.
2. Diseño de las sesiones de tutoría (contenidos, estructura básica, sistema de evaluación).
3. Constitución de los "pares": alumno tutor y alumno tutorizado.

4. Formación de los tutores.
5. Inicio de las sesiones, bajo la supervisión de un profesor en las primeras sesiones.
6. Mantenimiento de la implicación de los tutores (con reuniones formales y contactos informales con los profesores de apoyo).

El Rompecabezas (“Jigsaw”)

Esta técnica es especialmente útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes (por ejemplo: literatura, historia, ciencias experimentales...). En síntesis esta técnica consiste en los siguientes pasos:

- Dividimos la clase en grupos heterogéneos de 4 ó 5 miembros cada uno.
- El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que *cada uno* de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos, y no recibe la que se ha puesto a disposición de sus compañeros para preparar su propio “subtema”.
- Cada miembro del equipo prepara *su* parte a partir de la información que le facilita el profesor o la que él ha podido buscar.
- Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un “grupo de expertos”, donde intercambian la información, ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.; podríamos decir que llegan a ser *expertos* de su sección.
- A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.

Así pues, todos los alumnos se necesitan unos a otros y se ven “obligados” a cooperar, porque cada uno de ellos dispone *sólo* de una pieza del rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta: el dominio global de un tema objeto de estudio previamente fragmentado.

Los Grupos de Investigación (“Group-Investigation”).

Es una técnica parecida a la anterior, pero más compleja. Es muy parecida a la que en nuestro entorno educativo se conoce también con el *método de proyectos* o *trabajo por proyectos*.

Esta técnica implica los siguientes pasos:

- *Elección y distribución de subtemas*: los alumnos eligen, según sus aptitudes o intereses, subtemas específicos dentro de un tema o problema general, normalmente planteado por el profesor en función de la programación.
- *Constitución de grupos dentro de la clase*: la libre elección del grupo por parte de los alumnos puede condicionar su heterogeneidad, que debemos intentar respetar al máximo. El número ideal de componentes oscila entre 3 y 5.
- *Planificación del estudio del subtema*: los estudiantes y el profesor planifican los objetivos concretos que se proponen y los procedimientos que utilizarán para alcanzarlos, al tiempo que distribuyen las tareas a realizar (encontrar la información, sistematizarla, resumirla, esquematizarla, etc.)
- *Desarrollo del plan*: los alumnos desarrollan el plan descrito. El profesor sigue el progreso de cada grupo y les ofrece su ayuda.
- *Análisis y síntesis*: los alumnos analizan y evalúan la información obtenida. La resumen y la presentarán al resto de la clase.
- *Presentación del trabajo*: una vez expuesto, se plantean preguntas y se responde a las posibles cuestiones, dudas o ampliaciones que puedan surgir.
- *Evaluación*: el profesor y los alumnos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en grupo y la exposición. Puede completarse con una evaluación individual.

La estructura de esta técnica facilita que cada componente del grupo pueda participar y desarrollar aquello para lo que está mejor preparado o que más le interesa.

La técnica TGT (“Teams - Games Tournaments”).

La técnica TGT fue ideada por De Vries y Edwards. Se desarrolla del siguiente modo:

- Se forman *equipos de base*, heterogéneos por lo que se refiere al nivel de rendimiento de sus miembros, y el profesor les indica que su objetivo es asegurarse que todos los miembros del equipo se aprendan el material asignado.
- Los miembros del equipo estudian juntos este material, y una vez aprendido empieza el torneo, con las reglas del juego bien especificadas. Para este torneo, el docente utiliza un juego de fichas con una pregunta cada una y una hoja con las respuestas correctas.
- Cada alumno juega en grupos de tres, con dos compañeros de otros equipos que tengan un rendimiento similar al suyo, según los resultados de la última prueba que se hizo en la clase.
- El profesor entrega a cada equipo un juego de fichas con las preguntas sobre los contenidos estudiados hasta el momento en los equipos cooperativos.
- Los alumnos de cada trío cogen, uno tras de otro, una ficha del montón (que está boca abajo), lee la pregunta y la responde. Si la respuesta es correcta, se queda la ficha. Si es incorrecta, devuelve la ficha debajo del montón.
- Los otros dos alumnos pueden refutar la respuesta del primero (empezando por el que está a la derecha de éste) si creen que la respuesta que ha dado no es correcta. Si el que refuta acierta la respuesta, se queda la ficha. Si no la acierta, debe poner una de las fichas que ya ha ganado (si tiene alguna) debajo del montón.
- El juego finaliza cuando se acaban todas las fichas. El miembro del trío que, al final del juego, tiene más fichas gana la partida y obtiene 6 puntos para su equipo; el que queda segundo, obtiene 4 puntos; y el que queda tercero, 2 puntos. Si empatan los tres, 4 puntos cada uno. Si empatan los dos primeros, 5 cada uno, y 2 el tercero. Si empatan los dos últimos, se quedan 3 puntos cada uno y 6 puntos el primero.
- Los puntos que ha obtenido cada integrante del trío se suman a los que han obtenido sus compañeros de equipo de base que formaban parte de otros tríos.

El equipo que ha obtenido más puntos es el que gana. Nótese que, en este juego, todos los miembros de cada equipo de base tienen la misma oportunidad de aportar la misma cantidad de puntos para su equipo, porque todos compiten con miembros de otros equipos de una capacidad similar. Incluso puede darse el caso de que, en un equipo de base, los miembros con menor capacidad aporten más puntos para su equipo, porque han “ganado” su partida, que los de más capacidad, los cuales pueden haber “perdido” su partida.

Trabajo en equipo-logro individual.

Se constituyen grupos heterogéneos de 4 o 5 miembros y el profesor presenta un tema a todo el grupo clase con las explicaciones y ejemplificaciones que crea necesarias. Después los alumnos trabajan formando equipo durante varias sesiones: se formulan preguntas, comparan respuestas, discuten, amplían la información, elaboran esquemas y resúmenes, clarifican conceptos, memorizan, etc. y se aseguran que todos los miembros han aprendido los contenidos. Al final el profesor evalúa a cada alumno individualmente. La puntuación obtenida por cada estudiante se compara con sus notas anteriores. Si las igualan o superan, reciben unos puntos que, sumados, generarán la nota grupal. Las notas obtenidas por cada equipo se hacen públicas.

Las calificaciones de los alumnos deben basarse en sus puntos reales en las pruebas y no en sus puntos de superación o en los puntajes de sus equipos. Las calificaciones de las libretas deben ser independientes de los puntajes de sus equipos. (Slavin)

Otras alternativas de valoración propuestas por otros especialistas: 1) Si el miembro que obtuvo la calificación más baja en la prueba anterior la supera en tres puntos o más sobre 10, cada miembro del grupo suma 0,75 a su nota individual. Si la superación de este alumno es de dos puntos, cada miembro de su grupo se suma 0,5. Si la superación de este alumno es de un punto, cada miembro de su grupo se suma 0,25. 2) Se suman las notas de todos los miembros del grupo y se divide por el número de alumnos del grupo. Esa será la calificación que se otorgue a todos los miembros del grupo.

LOS PRINCIPALES MÉTODOS GLOBALIZADORES: PROYECTOS Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN DEL MEDIO

Los métodos globalizadores constituyen una metodología muy adecuada para trabajar todas las competencias básicas. Pero, sobre todo, son fundamentales para potenciar la investigación, la aplicación de lo aprendido y la motivación del alumnado.

LA GLOBALIZACIÓN, UNA FÓRMULA DE APROXIMARSE A LA REALIDAD

Antoni Zabala, director de la revista Aula de Innovación Educativa.

1-INTRODUCCIÓN

La globalización es uno de los temas recurrentes en educación y quizá también uno de los más debatidos y polémicos entre profesores y otros profesionales del ámbito educativo. Sin embargo, a pesar de lo mucho que hemos discutido y de lo que se ha escrito sobre globalización, no parece que el término se haya clarificado suficientemente, siendo así que todavía con frecuencia se asimila la adopción de un enfoque globalizador con un método o propuesta concreta de globalización, que se confunda la globalización con enfoques acumulativos del aprendizaje y de la enseñanza, o incluso que se depositen expectativas algo mágicas en ella, como si fuera a solucionar todos los males que aquejan a la enseñanza.

2- DIFERENTES MÉTODOS GLOBALIZADORES

La necesidad de adecuar la enseñanza al proceso de formación de las ideas, al respeto a las necesidades e intereses de los alumnos y a las finalidades educativas han conducido a pedagogos y maestros de diferentes corrientes pedagógicas a elaborar, desde principios del siglo XX, diferentes métodos globalizadores.

Los **centros de interés** de Decroly, que partiendo de un núcleo temático motivador para el alumno y continuando el proceso de observación, asociación y expresión, integra todas las áreas de conocimiento.

Ya sea con variaciones en los tipos de temas, los procedimientos didácticos o los objetivos, se han ido formulando otros métodos que parten de los mismos principios globalizadores: complejos rusos, complejos de interés de Freinet, centros de interés renovados, etc.

El **método de proyectos** de Kilpatrick, que básicamente consiste en la elaboración y producción de algún objeto o montaje (una máquina, un audiovisual, un terrario, un huerto escolar, un periódico, una monografía,...).

La **investigación del medio**, que intenta que los chicos y chicas construyan el conocimiento utilizando la secuencia del método científico (problemas, hipótesis, validación).

Todos ellos parten de una situación real: conocer un tema, realizar un proyecto o resolver interrogantes. La diferencia fundamental está en la intención del trabajo que se va a realizar: conocer o elaborar o investigar y en las fases que se van a seguir.

Como iremos apreciando en cada una de estas propuestas metodológicas, los instrumentos disciplinares son fundamentales ya que todas las actividades inducen al estudio de distintos contenidos propios de las diversas áreas de aprendizaje. La diferencia fundamental consiste en que, en estos casos, las disciplinas no son un fin en sí mismas sino el medio para conocer más y mejor la realidad.

2.1-Proyectos

El *método de proyectos* gira en torno al *diseño y elaboración* de un objeto (un terrario, un huerto escolar, una maqueta, un periódico) o la realización de un montaje (una representación de teatro, un audiovisual, una fiesta o una exposición). Para la realización del objeto o montaje se seguirán sistemáticamente las fases de *intención, preparación, ejecución y evaluación*.

Intención

En esta primera fase el colectivo de trabajo debate los distintos proyectos de trabajo y la forma de organizarse (grupo clase, pequeño grupo). Se precisan y clarifican las características generales de lo que se quiere hacer y los objetivos que se pretenden alcanzar.

Preparación

La segunda fase consiste en diseñar el objeto o montaje. Es el momento de definir con la máxima precisión el proyecto que se va a realizar. Para cumplimentar esta fase será necesaria la planificación y programación de los distintos medios que se utilizarán, los materiales e informaciones indispensables para su desarrollo y los pasos y tiempos previstos.

Ejecución

Una vez decidido y definido el proyecto y los medios que se utilizarán se iniciarán las actividades según el plan diseñado. Las técnicas y estrategias de las distintas áreas de aprendizaje, se acoplarán a las necesidades del proyecto escogido (escribir, montar, dibujar, mediar, calcular, etc.)

Evaluación

Acabado el objeto o montaje se pasa a la última fase: la evaluación. Este será el momento de comprobar la eficacia y validez del producto que se ha elaborado. Se valorará la correspondencia entre los objetivos previstos al inicio y los que se han alcanzado al final. Al mismo tiempo se analiza el proceso seguido y el papel y participación de cada uno de los alumnos/as.

2.3-Investigación del medio

Otro conjunto de estrategias globalizadoras se centra en la resolución de problemas y cuestiones sobre un tema de interés para el alumno mediante el trabajo de búsqueda e indagación.

En el método de Investigación del Medio se parte, al igual que en los Centros de Interés, de la necesidad de conocer un tema pero el esquema de trabajo varía. Aquí las fases de investigación son motivación, planteamiento del problema o preguntas, elaboración de hipótesis, establecimiento de los medios de información, búsqueda de datos, definición de conclusiones, y generalización.

Motivación

La primera fase pretende provocar la atención e interés por un tema determinado como la minería, la vida en la prehistoria, los cambios estacionales, etcétera, de tal modo que las niñas y los niños se interesen lo suficiente como para cuestionarse diversos aspectos sobre el tema escogido. Esta fase es fundamental, puesto que no únicamente inicia la motivación sino que

permite que los alumnos y alumnas se planteen los interrogantes que se convertirán en el centro de la investigación y estudio.

Planteamiento de preguntas

A partir de las cuestiones que el profesor ha planteado o del objeto que ha enseñado en el aula, los niños realizarán una serie de preguntas que se utilizarán para potenciar la participación, el diálogo y la formulación de nuevas preguntas. A continuación estas preguntas se escribirán en la pizarra y entre todos se iniciará la tarea de clasificación, según diversos criterios, de tal modo que puedan ser contestadas de forma sistemática.

Planteamiento de suposiciones o hipótesis

Explicitadas las dudas o cuestiones que interesa conocer o resolver, se pregunta a los alumnos qué saben o conocen de cada una de ellas. Haciendo esto conseguiremos que nos den sus respuestas intuitivas, lo que en un método científico serían las hipótesis. Los niños y las niñas siempre conocen alguna cosa sobre el tema o son capaces de suponer qué es o qué podría pasar. El profesor utilizará estas suposiciones como pauta para volver a orientar la búsqueda de información y elaborar las conclusiones.

Establecimiento de los medios de información

Definido aquello que se quiere saber o resolver, será necesario encontrar las fórmulas o medios para averiguarlo. Se inicia la búsqueda de información, la verdadera indagación. El profesor preguntará si conocen algún medio para utilizar. Incitará a que piensen cómo o quién puede ayudarles a conseguir las respuestas para poder comprobar hasta qué punto algunas de las suposiciones hechas son acertadas, ampliando así el conocimiento que entre todos ya tenían. Una vez analizadas las distintas propuestas, se deciden los recursos que se van a utilizar en la búsqueda de información.

Búsqueda de la información

Para localizar la información, en algunos casos, se recurrirá a los libros y se elaborará una estrategia sistemática de recogida de información a través de distintos medios escritos. En otros, la información puede ser facilitada por una o varias personas que conozcan bien el tema, por ser estudiosos de él o por estar realizando trabajos relacionados con aquello que se quiere saber o conocer. Según el tipo de preguntas que nos hacemos, o el tema que se está trabajando, el único medio, y seguramente el mejor, será aquél que permita a los alumnos la recogida de datos mediante la observación directa o la realización de experiencias que den respuesta a los interrogantes planteados.

Selección y clasificación de los datos

Una vez recopilados y anotados convenientemente todos los datos e informaciones obtenidas durante el trabajo de búsqueda, los alumnos clasificarán, ordenarán y seleccionarán aquellos que se consideren más acertados o relevantes para la verificación o rechazo de las suposiciones o hipótesis establecidas anteriormente, y para responder a los interrogantes que se plantearon al inicio de la investigación.

Determinación de conclusiones

En este momento ya estamos en disposición de extraer las conclusiones de investigación. Los chicos y las chicas, ya sea en grupo o individualmente, dispondrán de la información suficiente

para elaborar conclusiones sobre aquellas preguntas y cuestiones que se hicieron. Los resultados serán debatidos por todos los alumnos y alumnas con la intención de llegar a acuerdos comunes sobre los distintos puntos de vista que plantearon al inicio del trabajo.

Generalizaciones

Las opiniones y conclusiones establecidas corresponderán, en la mayoría de los casos, a situaciones y hechos concretos consiguiendo así una mayor potencialidad explícita, desde el momento en que sean susceptibles de extenderse a situaciones similares. Para ello se realizará, con todo el grupo, un trabajo de generalización a otras realidades que nos permita determinar enunciados explicativos aplicables a diversas situaciones. *Estos enunciados serán los contenidos de aprendizaje y cada alumno los anotará en su cuaderno.*

3- FUNDAMENTACIÓN DE LOS ENFOQUES GLOBALIZADORES

Los métodos presentados se justifican, actualmente, por dos razones: una relacionada con los **finés y objetivos de la enseñanza** y otra con la necesidad de conseguir **aprendizajes** lo más **significativos** posibles. Analicemos cada una de estas razones.

3.1-Fines de la enseñanza

Los fines de la enseñanza postulan la formación de futuros ciudadanos que sean capaces de conocer y comprender la realidad, es decir, la sociedad y el mundo en que viven, para poder intervenir en él participando de forma crítica, solidaria y democrática. Si los fines de la enseñanza están dirigidos al conocimiento y actuación para la vida, parece lógico, entonces, que el objeto de estudio, aquello que debe ser el eje estructurador de todos los aprendizajes, sea la realidad misma. Por ello la enseñanza de todos aquellos conocimientos, estrategias, técnicas, valores, normas y actitudes que permitan conocer, interpretar y actuar en esta realidad ha de partir de problemas concretos, situaciones verosímiles, cuestiones específicas de una realidad global, más o menos próxima a los intereses y necesidades de los futuros ciudadanos adultos, miembros activos de una sociedad que nunca planteará problemas específicamente disciplinares. El medio social del que formamos parte es mucho más complejo que los enunciados definidos por las disciplinas o asignaturas. Es imprescindible no caer en el error simplista de creer que el conocimiento aislado de técnicas y saberes, cuando se es estudiante, será la solución a los problemas de la vida social y profesional futura. Si no se realiza el difícil ejercicio de integración y relación de estos saberes será imposible que los conocimientos puedan convertirse en un instrumento para la comprensión y la actuación en la sociedad. Es necesario pues, proveer a los alumnos y alumnas de medios e instrumentos que, partiendo de problemas de la realidad les permitan, en un momento dado, realizar el arduo ejercicio de aplicarlos en las complejas situaciones que la vida en sociedad les va a plantear.

3.2-Significatividad de los aprendizajes

Hemos visto que una de las razones esenciales de la organización de los contenidos utilizando métodos globalizadores viene dada por las finalidades mismas de la enseñanza. Veamos ahora la segunda razón. Sabemos que, para que un contenido de aprendizaje sea lo más significativo posible, es preciso saber qué es, qué representa y cómo podemos utilizarlo convenientemente. Aprender significativamente comporta establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos. Para que esto sea posible es necesario tener en cuenta lo que los chicos y chicas son capaces de hacer y aprender en un momento dado, no para acomodarse a ello, sino para progresar a través de su *Zona de Desarrollo Próximo* (zona que se encuentra entre el *nivel de desarrollo efectivo* (lo que el alumno es capaz de hacer y conocer por sí mismo) y el *nivel de desarrollo potencial* (lo que el alumno es capaz de hacer y conocer con ayuda de los demás: profesores, compañeros, familia, etc.).

Un aprendizaje será más significativo cuantas más relaciones podamos establecer entre aquello que ya sabemos como resultado de nuestras experiencias anteriores y los nuevos contenidos de aprendizaje. En un enfoque globalizador, al partir de una situación real, y por lo tanto compleja, las relaciones que se pueden establecer entre las experiencias anteriores y el nuevo contenido pueden ser mayores, ya que, al incrementar el número de vínculos, la significatividad del aprendizaje será superior y tendrá más posibilidades de aplicación en situaciones diversas, es decir, su funcionalidad también será mayor.

3.3-Actitud favorable

Cuanto mayor sea el interés y la motivación de los alumnos menor será el esfuerzo en la consecución del aprendizaje. Quizás ha sido ésta la razón prioritaria de distintos educadores para proponer y desarrollar los métodos globalizadores. Los tres métodos aquí expuestos (Centros de Interés, Proyectos e Investigación de Medio) parten siempre del interés de los alumnos y se desarrollan intentando que no decaiga la atención para así garantizar que los ejercicios que se hacen contribuyan a la asimilación de los contenidos trabajados.

El hecho de que los contenidos tratados (lectura, cálculo, expresión oral, respeto al medio, etc.) no sean exclusivamente una imposición externa, sino que se presenten como algo que se necesita conocer para dar respuesta a los interrogantes, realizar actividades por las que se tiene interés y tomar decisiones sobre la forma de estudiar, supone un incentivo para el alumno, que ve como algo positivo el trabajo en torno a unos contenidos que le son útiles.

4- ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

¿Es posible tratar todos los contenidos de las distintas áreas con una metodología globalizadora?
¿Todas las actividades necesarias para el aprendizaje de los contenidos de cada una de las áreas pueden ser trabajadas en unidades globalizadoras? ¿Es posible llevar a cabo una metodología globalizadora sin romper una estructura horaria centrada en las áreas?

Un análisis de los contenidos que se trabajan en las unidades globalizadoras nos permite llegar a algunas conclusiones:

En los métodos globalizados vemos que se tratan contenidos diversos. Pero una cosa es que se trabajen y otra muy distinta es garantizar que el trabajo que se ha llevado a cabo es suficiente para su aprendizaje. Cuando se está estudiando el tema de los animales domésticos, elaborando un audiovisual, realizando un terrario o investigando sobre la minería, necesitaremos utilizar distintas técnicas e instrumentos. Se escribirá, se medirá, se observará, se dibujará, etc.

En el desarrollo de estas unidades podemos apreciar cómo los chicos y las chicas usan diferentes instrumentos de las diversas disciplinas o asignaturas. El manejo de estos instrumentos siempre tiene sentido para los alumnos. Por lo tanto está garantizada su significatividad, pero no nos asegura que el aprendizaje que se realiza sea el suficiente para conseguir el dominio en cada uno de ellos. Para conseguir el dominio de la expresión oral, de la escritura, el cálculo o la medida será interesante realizar una serie de tareas convenientemente secuenciadas según un orden de dificultad progresiva y adecuada a las distintas capacidades de cada uno de los alumnos y alumnas.

Por lo tanto, en el horario de cada día, será necesario diferenciar claramente dos tiempos. Uno dedicado a la realización de unidades globalizadas (Centros de Interés, Proyectos o Investigación del Medio). Y otro dedicado a los talleres y rincones. Este segundo tiempo lo destinaremos al trabajo sistemático y progresivo con contenidos de aprendizaje adaptándonos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. De este modo propondremos, según sea el ciclo, rincones o talleres donde se atenderán aspectos como la lectura, el cálculo, la medida, etc.

dedicando así un tiempo para las matemáticas, la lengua, el dibujo, la música, etc. actividades que generalmente serán de práctica aplicación y con ejercicios pensados de tal modo que los alumnos lleguen a dominar los procedimientos y técnicas que son propios a cada una de las áreas. Para estos talleres dispondremos de materiales que van a permitir el trabajo progresivo de los diversos contenidos.

En los rincones y talleres no será necesario intentar que las actividades que se realizan durante la semana tengan que estar relacionadas directamente con el tema globalizado que se está trabajando en el otro tiempo. Los chicos y las chicas ya saben el porqué y el para qué de cada uno de estos contenidos, o sea, su significado y utilidad y por lo tanto entienden la necesidad de practicarlos. En estos talleres y rincones les propondremos actividades que les permitan ejercitarse de una manera agradable sobre temas y situaciones, cuanto más diversas mejor, pudiendo utilizar los instrumentos, que conocen, en situaciones distintas y no sólo en aquellas que vienen condicionadas por el tema globalizado.

5-EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

¿Es posible el tratamiento de la diversidad con una metodología globalizadora?

Según la concepción constructivista del aprendizaje, aprendemos mediante elaboraciones propias y singulares a partir de las experiencias que hemos vivido y realizado. Esto comporta que las estrategias de enseñanza deban ajustarse a las características y necesidades de cada uno de los alumnos. La utilización de una metodología globalizadora no implica, por sí misma, ventajas o inconvenientes en relación a la aportación de las ayudas pertinentes y ajustadas a la situación concreta de cada alumno.

Para un acertado tratamiento de la diversidad se precisará de una organización del espacio y del tiempo que permita poder realizar distintos tipos de agrupamientos (gran grupo, pequeño grupo e individualmente) y de programaciones y materiales curriculares convenientemente programados, con actividades secuenciadas progresivamente que permitan el trabajo autónomo de los alumnos y que, a su vez estén ajustados a los distintos ritmos de aprendizaje.

La cuestión pues, está en organizar la clase de tal modo que facilite al profesor o profesora la atención a las demandas específicas de cada uno de los alumnos. Así mientras nos centramos en un grupo o en determinado alumno, el resto de la clase tienen asignado unos trabajos que nos van a permitir realizar el nuestro con cierta tranquilidad. Veamos como estas dos condiciones se pueden dar en una propuesta globalizadora.

Cuando antes nos referíamos a la distribución del tiempo, veíamos la necesidad de diferenciarlo claramente en un tiempo para globalización y otro para el trabajo en rincones o talleres. En el horario en que se está trabajando con una metodología globalizadora, nos encontramos con distintas formas de agrupamiento:

- En gran grupo, cuando se decide el tema que se va a trabajar, o en el momento de plantearse las preguntas, o cuando se extraen conclusiones.
- En pequeño grupo, cuando se tiene que decidir sobre las fuentes de información que se utilizarán, o en la recogida de datos, o en el momento de expresar los resultados.
- Individualmente, cuando se observa o se mide, cuando se escriben las respuestas de una entrevista cuando se elabora el "dossier" personal: en el que se recogen las conclusiones obtenidas por el pequeño grupo o se copian las generalizaciones.

Las actividades globalizadoras ofrecen la posibilidad de diferentes tipos de agrupamientos según las necesidades del tema o de los alumnos. En el tiempo dedicado a rincones y talleres, el trabajo por lo general es en pequeños grupos o individualmente. Estos espacios se han diseñado

pensando fundamentalmente en el trabajo que comporta el dominio de algunos contenidos concretos. La virtud de estos ámbitos es que en ellos las actividades están claramente delimitadas.

Cada taller y rincón debe presentar propuestas de trabajo perfectamente definidas, de tal modo que el alumno pueda disponer de un conjunto de tareas, actividades y materiales secuenciados que se adapten a los distintos ritmos y faciliten la actividad autónoma. En los talleres y rincones el trabajo, al estar previamente determinado, va a permitir que los alumnos tengan claro aquello que se debe hacer y el profesor podrá prestar atención a los diferentes ejercicios que realiza cada uno de sus alumnos.

6- LA EVALUACIÓN

¿Cómo evaluar en una organización de contenidos, aparentemente tan dispersa, como la que nos plantean las estrategias globalizadoras?

El objetivo fundamental de la evaluación es conocer como se está desarrollando el proceso de enseñanza/aprendizaje y el progreso de cada alumno en relación al mismo. El fin de la evaluación no es sólo conocer el grado de aprendizaje del alumnado, sino adaptar nuestras propuestas de enseñanza a sus características y posibilidades. El conocimiento de lo que cada alumno aprende no es el fin mismo de la evaluación sino el medio para poder mejorar nuestra intervención en relación a unas intenciones u objetivos educativos determinados. Para poder ajustar nuestras ayudas será necesario organizar las actividades que nos permitan ir conociendo el proceso de aprendizaje que cada uno de los chicos y chicas esta siguiendo. Actividades en las que los alumnos expliquen, comenten, discutan entre ellos, escriban y actúen. Y estar atentos a todo lo que expresan, proponen y piensan.

Si ya de por sí es difícil la observación del comportamiento de los alumnos, los modelos globalizados, al tratar distintos contenidos y de diferentes áreas de una manera muy interrelacionada y aparentemente asistemática, nos pueden plantear problemas al ser necesario establecer las pautas de observación más apropiadas a cada actividad y contenido de aprendizaje. Por lo tanto, la primera dificultad la encontraremos en definir las pautas de observación:

¿Qué debemos observar? y ¿cómo debemos hacerlo? Éstas son las dos preguntas clave.

En cuanto al cómo, ya ha quedado bastante definido en lo expuesto anteriormente. La otra pregunta clave, ¿qué debemos observar?, aunque obvia, es la que puede plantear, a simple vista, más problemas.

La respuesta viene determinada por los objetivos didácticos que se quieran conseguir con las actividades propuestas. Si tenemos claro lo que pretendemos que los alumnos aprendan y sepan hacer, en torno a cualquier tema o proyecto, la dificultad está resuelta, porque en cada momento sabremos si las múltiples actuaciones que los alumnos realizan son las adecuadas a nuestros propósitos. En resumen, los modelos globalizadores descritos nos ofrecen tal cantidad de actuaciones de cada uno de los alumnos que nuestro trabajo ha de consistir en fijarnos en las características de éstas, todo ello relacionado con los objetivos y contenidos de aprendizaje que pretendemos que se aborden en el tema, centro de interés, proyecto o investigación.

El trabajo de seguimiento, en el caso de los talleres y rincones, va a ser menos difícil ya que al tratar generalmente unos contenidos más específicos como son el cálculo, la ortografía, la lectura..., y al llevarlos a cabo en pequeños grupos o individualmente, se aprecian con mayor facilidad los problemas y los avances de cada alumno en las tareas que desarrolla.

UN PROYECTO DE TRABAJO: EL MAR.

Maite Sbert y Dora Muñoz, profesoras del Colegio Público Es Pont (Palma de Mallorca).

1- EMPEZAMOS

En el mes de septiembre, el grupo, que este curso será de cuarto, regresamos de vacaciones. Tamara y Carlos las han pasado junto al mar y nos traen a la clase un caparazón de erizo de mar, una estrella y una colección de conchas..., los demás que también hemos ido mucho a la playa nos interesamos bastante por ellas.

Los niños y niñas intervienen: "A mí me gustaría estudiar el mar porque podría estudiar de dónde viene el petróleo y los peces venenosos... y las perlas..." "Pues a mí me gustaría estudiar los osos polares..." "A mí también me gustaría el mar porque quiero saber cómo se forman los fósiles..." "¿Cómo puede ser que las conchas se puedan pegar a las piedras?", etc.

Se inicia así el proceso de elección de tema para nuestro Proyecto de Trabajo, el primero del curso, el sexto del grupo. Aparecen 3 ó 4 temas pero rápidamente se polarizan las preferencias entre el mar y los osos polares.

Es importante que argumentemos el por qué de nuestras preferencias, y esto cuesta... así que le dedicamos más de 15 días... vimos una película sobre osos polares (José quería convencernos de que el Proyecto de Trabajo fuera sobre el tema que había propuesto y del cual nos había grabado una película que pusieron en televisión en vacaciones), leímos en el periódico que un alga tóxica procedente del norte del Mediterráneo había llegado a nuestras costas (Cristina encontraba así otro motivo para estudiar el mar...), Natán planteó un buen argumento para estudiar los osos polares "podríamos estudiar el polo norte que es donde ellos viven, igual que hicimos el año pasado para estudiar los pingüinos estudiamos la Antártida, y así ya sabríamos cosas del polo norte y del polo sur", Tánit sigue pensando que "es mejor estudiar el mar porque veremos cosas de los polos y de todo el mundo, porque mar hay por todo...".

Y así, durante estos días iniciamos un proceso en el que la argumentación y la negociación eran protagonistas principales. Nos planteamos, a partir de los intereses personales y de la experiencia de otros Proyectos de Trabajo, unos temas que se fueron perfilando a partir del debate basado en la argumentación. Para ello necesitamos establecer relaciones entre nuestros intereses y nuestras experiencias, los de cada uno y los del grupo; nos vemos obligados a darnos razones para dárselas a los demás, a buscar, a preguntar y a preguntarnos, estamos poniendo en marcha nuestro saber y estamos confrontándolo con el saber de los demás.

Finalmente decidimos optar por el mar, y dejar el polo norte y los osos polares para el segundo trimestre.

2- COMPROBAMOS NUESTROS BAGAJES

Nuestro Proyecto de Trabajo está en marcha. En realidad nuestro viaje empezó ya hace días, pero ahora, una vez decidido nuestro destino, es cuando empieza la auténtica aventura. Querrían ponerse ya en ruta, pero aún es necesario organizar cosas antes de partir. En primer lugar, ¿qué sabemos sobre el mar? Es necesario tomar conciencia individual y de grupo de cuál es nuestra situación inicial, nuestro punto de partida, nuestras ideas previas.

En estos días ya hemos aprendido muchas cosas, e intentamos, individualmente, listar todo lo que sabemos y representarlo en un esquema. La maestra recoge las ideas previas del grupo y cada uno nos situamos con respecto a ellas ("es lo que yo sé" "creo que no es cierto"...). Estas serán el punto constante de referencia a lo largo de todo el proceso. ¿Cómo se modifican, Documento elaborado, tomando aportaciones de los autores citados en la bibliografía. IES "Cinco Villas" Junio de 2009

amplían, justifican, rehacen, desmontan..., nuestras ideas iniciales en el transcurso del trabajo? Así a lo largo del recorrido nos transformaremos, las incidencias del camino nos modificarán progresivamente.

3- ORGANIZAMOS NUESTRO VIAJE

Para ello antes de partir necesitamos clarificar lo que queremos saber. Nos planteamos interrogantes, dudas, temas sobre los que nos gustaría aprender o aprender más. Tenemos un listado de preguntas, unos intereses, pero es necesario buscar un punto de partida, profundizar en la creación de un conflicto sociocognitivo, motor del proceso de construcción del conocimiento.

La maestra, a partir de los intereses de los alumnos, de sus conocimientos sobre el tema y de los objetivos que se ha propuesto, plantea dos cuestiones al grupo: ¿Cómo se relacionan las personas con el mar? ¿Cómo podríamos clasificar los elementos del mar?

A partir de estas preguntas y de las hipótesis que en torno a ellas se plantean, los alumnos en pequeño grupo elaboran un primer guión de trabajo. Estos guiones se exponen a la clase, se analizan en común, nuevamente argumentamos, damos razones, dialogamos, negociamos y, fruto de todo eso, elaboramos un guión inicial colectivo.

En todo este proceso la intervención de la maestra es muy importante, como experta en viajes similares plantea problemas al grupo, pero a veces aporta soluciones. (Por ejemplo, clasificar los elementos del mar fue bastante complicado: en los primeros guiones aparecían erizos, medusas, conchas, algas, animales...) “Si dices animales ya se entiende que vamos a estudiarlos todos, o sea que no importa poner erizos, conchas”... (Tànit). “Sí, porque las conchas no son animales” (Joan).

Las hipótesis en torno a si las conchas son o no animales son variadas, así que la maestra, en este caso, aporta la solución y el grupo decide poner animales en el guión. Así, el guión inicial tiene un apartado que se titula elementos del mar, donde estudiaremos los animales, los vegetales, las rocas, la arena y el agua del mar. Pero, ¿qué animales vamos a estudiar?, otra vez se nos plantea el problema anterior, "peces, medusas, ballenas, el pez espada, el tiburón..." "si ponemos peces ya basta, no importa poner pez espada, tiburón, anguila... porque si no no acabaríamos nunca".

Ya hace días que nos preocupamos de buscar información sobre el tema, hicimos unos carteles para que nuestros compañeros de otras clases supieran qué necesitábamos y poco a poco fuimos recogiendo libros, revistas, guías, un vídeo, cosas del mar... Y ahora, planificando el tiempo que le dedicaremos y un buen bagaje de información dispuesta en clase, vamos a partir en busca de la necesaria para llenar de contenido nuestro guión inicial.

4- PARTIMOS...VIAJAMOS

Hasta este momento el proceso de negociación ha sido colectivo, cada uno de los miembros del grupo ha aportado según sus capacidades e intereses y ha recibido del mismo modo; la interacción ha sido posible gracias a la diversidad del grupo. El grado de conceptualización individual es diferente, pero es evidente que cada uno de nosotros tenemos muchas más cosas claras que al principio, hemos ido retomando nuestra evaluación inicial y la del grupo, hemos intentado reflexionar sobre nuestro propio aprendizaje a partir de la pregunta ¿cómo cambiarías ahora tu esquema inicial?, ¿qué estamos haciendo ahora?, ¿qué haces para aprender?

Estas preguntas irán apareciendo a lo largo de todo el trabajo como desencadenante del proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje.

Hemos decidido que, a partir de ahora, cada uno realizará el itinerario por su cuenta... y así iniciamos el tratamiento de la información que tenemos disponible (revistas, libros, enciclopedias, vídeos, una excursión a la playa que hemos programado en común todo el ciclo medio), se trata de ir elaborando la información para presentarla, esta vez en forma de dossier.

Con unos objetivos claros, el guión inicial y las preguntas que en torno a cada uno de sus apartados nos habíamos planteado, afrontamos el proceso de lectura de libros y revistas, resumimos, elaboramos la información, comentamos con los compañeros, realizamos experimentos, vemos algún vídeo... poco a poco, el conocimiento social, colectivo, se va haciendo individual y personal.

Según el tipo de información que tenemos realizamos su tratamiento, es diferente abordar la búsqueda de información en un texto escrito, en un vídeo o a partir de los materiales que recogimos en la playa: agua del mar, arena, restos de posidonias...

La diversidad se va materializando en los trabajos escritos de cada uno, los dossiers serán diferentes, en ellos cada uno manifiesta sus capacidades, sus preferencias, sus actitudes, su forma particular forma de abordar y dar solución a los interrogantes planteados. Mientras unos se extenderán mucho en el apartado de animales recogiendo y elaborando información sobre varias clases de peces, o sobre todos los mamíferos marinos, a otros les bastará con consultar un solo material y resumirlo. Algunos necesitarán consultarlo todo con su maestra, otros que ésta les vaya "animando" continuamente... pero nadie se queda en la estación, todos realizan el viaje, aunque cada uno siguiendo su propio itinerario, el que pueden realizar ayudados por un adulto o un compañero más capaz, el que se sitúa en su "zona de desarrollo próximo" (Vygotsky, 1979).

Durante el recorrido ha sido necesario pararse varias veces, encontrarnos todos, poner en común nuestras experiencias, nuestras dificultades, compartir los errores para aprender de ellos, aportar guías para continuar (así realizamos un guión en común para el estudio de los peces cuando vimos que, solos, podíamos perdernos), recoger nuevos elementos que iban apareciendo (la tragedia del mar Egeo aporta nuevos interrogantes al trabajo, ¿de dónde sale el petróleo?, ¿qué es?, ¿cómo se transporta?, ¿qué pasará ahora?...), decidir su inclusión o no...

5- MEMORIA DE NUESTRO VIAJE: ¿APRENDEMOS?

El contenido del dossier está a punto según la planificación efectuada, a partir de ahora debemos organizar toda la información recogida y elaborada. Así, cada uno ordena la suya, pagina y realiza su propio índice. No serán todos iguales porque cada uno refleja itinerarios diferentes.

6- ¿CÓMO NOS PLANTEAMOS LA EVALUACIÓN?

Al iniciar el proceso realizamos una evaluación inicial con la que tomamos conciencia de nuestro punto de partida. Durante el proceso procuramos ir estableciendo relaciones constantes entre lo que íbamos aprendiendo y lo que ya sabíamos, intentando modificar la secuencia de aprendizaje, nuestro itinerario, en interacción con el grupo. Pero una vez llegados al final nos planteamos echar una mirada retrospectiva, recordar lo que hemos vivido, tomar conciencia y memorizar para poder aplicar lo que hemos aprendido a sucesivos viajes, porque es seguro que ya nunca dejaremos de viajar, ya que a partir de cierto punto no hay retorno posible.

Este es el punto al que hay que llegar"(Kafka). Así la primera pregunta es ¿qué crees que has aprendido con este Proyecto de Trabajo?, ¿qué has hecho para aprender?... A partir de lo que contestan los alumnos la maestra realiza una propuesta de evaluación final consistente en una prueba, explicitando los criterios que deben seguirse para elaborarla:

- que nos sirva para saber qué hemos aprendido sobre el mar y las relaciones que con él mantenemos los humanos,
- que nos sirva para saber si hemos aprendido procedimientos, formas de trabajar que pudiéramos aplicar en otro proyecto.

Todos pensamos preguntas para la prueba, la maestra y los alumnos; y decidimos que la prueba final consistirá en contestar las preguntas de la maestra, una propia y otra de un compañero.

Se intenta que las preguntas no hagan sólo referencia a conceptos sino también a procedimientos y actitudes, se trata de obtener información sobre la capacidad de los alumnos para aplicar el conocimiento obtenido a situaciones un poco diferentes a las que se nos han presentado a lo largo del trabajo.

Una vez pasada la prueba final, se devuelve con un comentario. Esta evaluación final formará parte también del dossier, al que ya sólo le falta elaborar la portada. Este es un momento especialmente importante, el dossier es la forma que el grupo ha elegido para guardar memoria de su viaje, para comunicar y comunicarse el itinerario recorrido. La portada será lo primero que se verá del dossier, pero lo último que realizamos, con ella pretendemos comunicar la esencia de nuestro viaje, a través de procedimientos de realización plástica que nos ayuden a expresar lo más acertadamente posible el contenido de lo que se hallará en el interior.

7- ¿CUÁL HA SIDO EL PAPEL DE LA MAESTRA A LO LARGO DEL VIAJE?

Como dijimos antes, el de guía experimentado en viajes similares, pero que nunca antes había realizado éste, porque cada uno es irrepetible, y en éste ella ha aprendido también con sus alumnos. Durante todo el proceso se ha procurado:

1-Explicar cuál será el hilo conductor del Proyecto de Trabajo, ayudando al grupo a no perderse. Seleccionar los diferentes contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, que pretende que el grupo aprenda con el Proyecto de Trabajo. No perder de vista los objetivos y reformularlos si las circunstancias lo aconsejaban.

2-Ayudar a los alumnos a: explicar sus ideas previas y a darse cuenta de su proceso de aprendizaje, a reflexionar sobre los procedimientos que utilizan, a organizar y planificar su trabajo, a seleccionar diferentes procedimientos en función de la actividad de que se trate, a evaluar la utilización de unos u otros... a ir construyendo estrategias de aprendizaje. Servir de modelo para la enseñanza de estrategias nuevas, explicando las propias: ¿cómo elaboro yo un esquema conceptual?, ¿qué hago para extraer información de un texto escrito, cuando leo para aprender?...

3-Crear un clima de confianza basado en el diálogo constante, en el razonamiento, en el esfuerzo individual y colectivo, con la intención de constituir el aula en una comunidad de búsqueda.

4-Introducir la evaluación en todas las fases del Proyecto de Trabajo, crear una "cultura de la evaluación" en su aula, situando el término en la acepción de ayuda al proceso de construcción de los aprendizajes.

5-Ayudar al alumno a establecer relaciones entre todo lo que estamos estudiando y lo que ya sabemos, para que su aprendizaje sea globalizado y por lo tanto significativo y funcional.

Estamos en enero, hace frío, sabemos que en los Polos se acumula el 90% de las reservas de agua del mundo, que el agua del mar es más dulce junto a ellos, que los osos polares están protegidos, que a veces son asesinados, que los esquimales viven en el Polo Norte, pero ¿cómo pueden vivir las personas en un sitio donde hace tanto frío? Se ha iniciado un nuevo viaje.

EJEMPLO DE PROYECTO INTEGRADO 4º ESO.

Isabel Teresa Rubio Sánchez, Manuel Vega Mohedano (Profesor y profesora del IES López Neyra) y Pilar Torres Caño (Asesora E.Secundaria. Ámbito Lingüístico. CEP Córdoba)

Desarrollo de las tareas: Secuencia de Actividades

A lo largo de los tres trimestres se realizarán tres ficheros transversales:

Primer Trimestre: Fichero con las peculiaridades y características de los alimentos.

Segundo Trimestre: Fichero de recetas y utensilios.

Tercer Trimestre: Fichero sobre Cocina multicultural.

Nos planteamos las siguientes actividades. Entre paréntesis aparecen las competencias que se trabajan:

1. Competencia en comunicación lingüística 5. Competencia social y ciudadana
2. Competencia matemática 6. Competencia cultural y artística
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 7. Competencia para aprender a aprender
4. Tratamiento de la información y competencia digital 8. Autonomía e iniciativa personal

PRIMER TRIMESTRE: La dieta

Queremos saber si nuestra alimentación es sana y equilibrada:

1. Búsqueda de información y estudio de los alimentos básicos de nuestra cocina (aceite, arroz, patata, etc...) (1-4-3)
2. Elaborar un modelo de ficha que recoja los datos esenciales: el nombre de los alimentos e información de sus características y peculiaridades, tipología y valor energético. (1-3-7) Es el primero de los ficheros que se elaborarán durante el curso.
3. Búsqueda de información y elaboración de resúmenes sobre los platos típicos elaborados con los alimentos básicos de nuestra cocina. (1-4-3-6-5)
4. “La geografía de los alimentos” Historia y localización geográfica de algunos de los alimentos de nuestra dieta. (3-1-4)
5. **PROYECTO FINAL** “¿Cómo como?”

Reflexionamos sobre nuestra dieta a través de una encuesta consensuada por el alumnado. Análisis y valoración de los resultados (viendo las deficiencias de nuestra dieta y cómo difiere de la dieta recomendada) y elaboración de una propuesta de mejora de la dieta personal. Finalmente se elabora un gráfico de consumo de alimentos (2-5)

SEGUNDO TRIMESTRE: La cocina

Queremos elaborar un plato según una receta determinada:

6. Dada una receta (se elegirá una por grupo), calcular las cantidades para un grupo de personas determinado según la receta (2-1))
7. Visita a un supermercado: Ver la distribución de las zonas y la disposición de los productos. Búsqueda de los productos para la elaboración de las recetas en las estanterías. Presupuestos y compras. (2-3-8)
8. Elaborar escalas de cantidades: ingredientes para un número determinado de personas, tiempos de cocción de los alimentos básicos, de forma que se recojan en un documento de consulta rápida en la cocina. (2-3)
9. Ordenar los pasos para elaborar un plato (1-7)

10. Medidas higiénicas para la manipulación de alimentos. Seguridad y precauciones. (3-5-8) Se elaborarán carteles con las normas de seguridad y las precauciones a tener en cuenta.

11. “Los utensilios de cocina” Visita a un establecimiento con variedad de utensilios de cocina. Se selecciona un equipo básico de utensilios de cocina y se determinan aquellos específicos que vamos a necesitar para la elaboración de la receta.

Posteriormente se elabora un glosario de términos sobre utensilios de cocina en las distintas lenguas que se imparten en el centro. (3-1)

12. Segundo fichero: Elaborar una ficha técnica con los datos de la receta en cuestión que incluya origen de los alimentos empleados en su elaboración, tipología de los mismos, etc...; es decir, con la información recogida de las actividades anteriores. En otro apartado del fichero se relacionarán los nombres de los utensilios utilizados en la cocina.

13. **PROYECTO FINAL** “Las recetas de cocina” Elaboración de las recetas seleccionadas (1-2-3-8)

TERCER TRIMESTRE: Feria Gastronómica

Queremos conocer y elaborar los platos más característicos de las diferentes culturas representadas en el centro:

14. Búsqueda de información en el centro sobre las distintas culturas que tienen representación en el alumnado y el profesorado del centro. Toma de contacto con esas personas. Búsqueda y selección de los platos típicos más representativos de las diferentes culturas y selección de las recetas que pueden elaborarse.

15. Elaboración del tercer fichero: Recetas multiculturales

16. **PROYECTO FINAL** “Jornada Gastronómica” Elaboración de los platos según las recetas que se han propuesto, concurso, degustación y presentación de las mesas.

En esta tarea final se desarrollarán todas las competencias puesto que incluirá:

- Elaboración de carteles relacionando imágenes y textos (imágenes de los platos, sus nombres y los países de origen) (1)
- Realización de cálculos (2)
- Decisión sobre el lugar, el material necesario, los espacios (3)
- Búsqueda de imágenes (4)
- Toma de decisiones (5)
- Realización del diseño, la presentación de los platos (6)
- Aprendizaje sobre su aprendizaje (7)
- Creatividad (8)

Relación entre las actividades y otros elementos del guión de la Tarea Integrada

En el cuadro aparecen los números de las actividades detalladas anteriormente, el tipo de pensamiento, las Competencias que se trabajan y el producto final:

Actividad	Tipos de pensamiento									Competencias que se trabajan								Producto final
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	
1		X								X		X	X					
2								X	X	X		X				X		Fichero 1: Características de los alimentos
3		X		X					X	X		X	X	X	X			Resúmenes platos típicos
4		X								X		X	X					
5 P. Final	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X				Encuesta, resultados y gráfico
6		X		X						X	X							
7									X		X	X					X	
8		X		X						X	X							Tablas de consulta rápida en la cocina (cantidad, tiempos de cocción de los alimentos)
9				X						X						X		
10	X		X									X		X			X	Carteles con las normas de seguridad y precauciones
11		X								X	X							Glosario de términos plurilingüe
12								X	X	X		X	X					Fichero 2: Ficheros de recetas y utensilios de cocina
13 P. Final	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					X	Elaboración de las recetas
14		X						X	X	X		X			X			
15							X	X		X		X				X		Fichero 3: Recetas multiculturales
16 P. Final	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Jornada Gastronómica

Tipo de pensamiento: 1. Reflexivo 2. Analítico 3. Crítico 4. Lógico 5. Sistémico 6. Analógico 7. Creativo 8. Deliberativo 9. Práctico

Observaciones:

1. Los grupos deben ser heterogéneos según nivel de rendimiento y otras variables.
2. Todos los productos finales formarán parte del Portafolio de cada alumno/a, además de los tres ficheros que se elaborarán.
3. Los agrupamientos de los alumnos para el desarrollo de las actividades y tareas vendrá determinado por la disponibilidad de los recursos según el tipo de actividad (por ejemplo, búsqueda de información en Internet, por parejas).
4. Los proyectos finales de cada trimestre determinarán un agrupamiento propio del trabajo colaborativo: cada grupo resolverá parte del proceso que luego culminará con una puesta en común de todo el grupo.

TÉCNICAS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS A TRAVÉS DE LOS MÉTODOS GLOBALIZADORES.

Sarah Tann, profesora e investigadora que ha trabajado con docentes y estudiantes en el desarrollo del trabajo por tópicos.

1- TÉCNICAS PARA CONOCER Y EVALUAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

Dentro de las técnicas para favorecer este tipo de aprendizaje, hay que distinguir entre técnicas para conocer y evaluar los conocimientos previos del alumno y técnicas para la adquisición de nuevos contenidos.

Entre las técnicas para conocer y evaluar los conocimientos previos podemos citar las siguientes: cuestionarios, conflicto cognitivo, confrontación del mapa cognitivo con el mapa conceptual y representaciones plásticas y dramáticas.

- Los cuestionarios recogen una serie de preguntas sobre los conceptos que incluye un tema antes de que éste sea trabajado, después puede realizarse la puesta en común y el debate entre los alumnos.
- Las representaciones plásticas o dramáticas tienen la ventaja de que, al ser espontáneas, el alumno puede manifestar ideas que serían difíciles de conocer de otro modo.
- El conflicto cognitivo consiste en que el profesor lleva al alumno a situaciones donde debe confrontar las ideas que tiene sobre un tema con las ideas de sus compañeros.
- La confrontación del mapa cognitivo con el mapa conceptual: el mapa cognitivo es la representación gráfica de los conceptos que tiene el alumno sobre un tema y el mapa conceptual es la representación gráfica correcta de los conceptos que incluye el tema.

Todas estas técnicas han de permitir al profesor saber qué debe aprender el alumno y cómo debe aprenderlo.

2- TÉCNICAS PARA RECOGER Y PROCESAR LA INFORMACIÓN

La mayor crítica que se hace al trabajo globalizado (investigación del medio, proyectos, centros de interés) es que los alumnos tienden a copiar y el control de las informaciones obtenidas es poco riguroso. Es decir, en algunos casos carecen de un dominio básico de las técnicas de búsqueda y análisis de la información.

Por otra parte, tienden a creer que los libros son el único recurso con el que cuentan y suelen dejar de lado una amplia variedad de recursos de gran riqueza como: observaciones, visitas, entrevistas, experiencias propias, construcción de objetos, medios audiovisuales, periódicos, etc.

A continuación se recogen una serie de aspectos que tienen como misión superar estos problemas:

1-¿Dónde puede buscarse la respuesta?

¿La respuesta consiste en algo que se pueda ver? Mira a tu alrededor, en la clase, en el patio de recreo, en la localidad, elabora un guía de observación, construye un terrario, un semillero, una jaula de forma que puedas recoger los datos directamente..., ve un vídeo relacionado con lo que quieres saber, etc.

¿La respuesta consiste en algo que puedas leer? Mira en la biblioteca, busca en la prensa, navega por Internet.

¿Te interesa la opinión de algunas personas? Pregunta o escribe una carta a un experto (granjero, campesino, albañil, médico, veterinario...)

¿Quieres conocer los puntos de vista o las experiencias de personas que hayan vivido un problema o situación determinada? Prepara una entrevista o un cuestionario para ellos (familiares de un enfermo de Alzheimer, personas que han sufrido la inundación de sus casas tras la riada, etc.). También puedes observar directamente cómo se desenvuelven en la situación utilizando un guía de observación.

2-¿Cómo encontrar libros e información útil?

¿Qué sección de la biblioteca te será más útil? Mira el índice de materias.

¿Qué parte del libro será más útil? Mira el índice.

¿No encuentras lo que buscas? Reformula la pregunta, el profesor o profesora, tus padres o tus compañeros pueden ayudarte.

¿No entiendes algunas palabras? Utiliza el diccionario o trata de saber su significado en función de todo lo que has leído.

¿No tienes tiempo? Lee y graba en una cinta de cassette, luego en casa o en clase lo escuchas con más tranquilidad.

3-¿Qué estrategias son adecuadas a la hora de leer?

Hojear: rápido vistazo para extraer una información general, introducirse en el tema.

Examinar: se buscan datos concretos (nombres, fechas, definiciones...).

Leer rápidamente: primera lectura para entrar en contacto con el contenido general, para conseguir una base mínima.

Leer detenidamente: lectura lenta, hacia delante, hacia atrás, con el fin de tomar notas, de comprobar si se entiende lo que se lee antes de pasar a la sección siguiente.

Subrayado y/o resumen: tercera lectura y se sacan la idea esencial y las ideas principales de cada apartado.

4-¿Cómo dar sentido a lo que se ha descubierto?

Comprueba si has dado respuesta a todas las preguntas que buscabas.

Si hay algo que no está claro o hay contradicción entre las informaciones que has recogido, necesitas seguir investigando.

Examina tus descubrimientos, comparando lo que has encontrado con tus respuestas intuitivas (hipótesis) que has dado antes de ponerte a investigar, comparando las distintas informaciones que has conseguido porque, a veces, hay contradicciones y entonces no queda más remedio que seguir indagando para tratar de aclarar las cosas. Puede ocurrir que en la respuesta a una de tus preguntas esté también la respuesta a otra y en este caso no tienes que buscar la respuesta a esa pregunta porque ya la tienes.

5-¿Cómo presentar los descubrimientos (exposición)?

La exposición se puede realizar a través de diferentes medios. Algunos de ellos son:

Documento elaborado, tomando aportaciones de los autores citados en la bibliografía. IES "Cinco Villas"
Junio de 2009

<u>Procedimiento</u>	<u>Ventajas</u>	<u>Inconvenientes.</u>
Carpeta.	Pueden verla muchas personas.	Acaba desordenada y se pierde.
Libro o revista.	Se conserva bien y da buena impresión.	Aburrido, se suelen poner hechos.
Cinta magnetofónica.	Evita escribir.	No hay ilustraciones.
Mural.	Ameno, claro y con ilustraciones.	Hay que resumir muy bien.
Cómic.	Es divertido.	Hay que dibujar bien y conocer el lenguaje de los cómics.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCHARD, M. y MUZÁS, M^a. D. (2005) Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar la diversidad en el aula. Madrid. Narcea.

Hoy en día el profesor debe trabajar en procesos de investigación-acción con otros compañeros, formando equipos de trabajo para la mejora de la tarea educativa. Las autoras llevan muchos cursos asesorando a los claustros y ofrecen en este libro claves para el análisis del trabajo docente y buenas prácticas ya experimentadas con resultados positivos en distintos centros. El libro consta de seis capítulos: en educación ¿quién es el protagonista?; claves del aprendizaje, ¿cómo aprenden nuestros alumnos?; nuevas claves para enseñar: condiciones para la innovación y la mejora educativa; estrategias que afectan a la organización (agrupamientos flexibles, desdobles, agrupamientos específicos); estrategias para el seguimiento del grupo clase y de cada uno de los alumnos; estrategias que favorecen la implicación activa del alumnado (planes de trabajo, autoevaluación, aprendizaje cooperativo, autorización entre iguales, la investigación del medio, trabajo por proyectos, contrato didáctico).

COLOMA, A.M., JIMÉNEZ, M.A. Y SÁEZ, A.M. (2008) “Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad”. Madrid. PPC.

Es un libro que analiza el trabajo del profesorado en el aula y propone diversas metodologías para desarrollar las competencias en el alumnado y mejorar la atención a la diversidad en los centros educativos. Describe en profundidad los siguientes métodos: trabajo cooperativo, rincones, contrato de trabajo, estudio de casos, portafolios y trabajo con las TIC. En el último capítulo analiza las actuaciones que deben ponerse en marcha en los centros para mejorar y transformar los enfoques educativos.

DEL CARMEN, L.M. (1987) “Investigación del medio y aprendizaje” Ed/ Grao. Colección: “Biblioteca del maestro”. Barcelona.

Desarrolla de forma pormenorizada la metodología globalizada basada en la investigación del medio.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M (2005) La organización del currículo por proyectos de trabajo. Grao. Barcelona, 11^a.

Los proyectos se pueden generar bien a partir de un concepto, una situación problemática, un conjunto de preguntas,... y el objetivo último es encontrar la solución a esa situación problemática. Dentro del proyecto se distinguen varias fases: 1) Elección del tema, de la situación problemática,...; 2) Búsqueda de posibles soluciones. Se planifican las actividades y el tiempo necesario para el desarrollo de éstas. Se intenta especificar el tipo de organización de la clase, los materiales, los recursos... A partir de ese momento se comienza a desarrollar el proyecto. 3) Resolución de las cuestiones planteadas. El trabajo de investigación, documentación, tratamiento de la información,... realizado a lo largo del proyecto, debe plasmarse en algo concreto: un mural, una maqueta, un trabajo monográfico,... En la aplicación de esta opción metodológica, es necesario que el profesor conozca la estructura lógica de los conocimientos, su secuenciación, su interrelación... todo ello favorecerá el aprendizaje de los alumnos. Además de experiencia, es necesaria una actitud abierta y flexible hacia los alumnos; el profesor sería más el "director de orquesta" que el instructor del grupo. El método de proyectos, al igual que la aplicación de los centros de interés abren un abanico de posibilidades a la innovación didáctica, poniendo en práctica términos tan conocidos como: globalización, motivación y aprendizaje significativo.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires. Paidós.

Su lectura es básica para iniciar la comprensión del aprendizaje cooperativo. Comienza definiendo lo que es el aprendizaje cooperativo. En los restantes capítulos aborda los siguientes aspectos: la confección de los grupos; la asignación de roles; la explicación de la tarea académica que debe realizar el grupo; la interdependencia positiva; la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas sociales básicas; la supervisión de la conducta de los alumnos; y la evaluación del aprendizaje.

PUJOLÀS, P. (2001): Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Archidona (Málaga). Aljibe.

Dentro de este libro destaca por su carácter práctico y clarificador el capítulo IV: “Los grupos de aprendizaje cooperativo: propuesta práctica”. En este capítulo se abordan los siguientes aspectos: características generales de la técnica TAI (Team Assited Individualization); los principios básicos del aprendizaje cooperativo; la organización del currículo; la secuenciación de cada unidad didáctica; y algunas observaciones a tener en cuenta: la aplicación gradual del modelo y las limitaciones del mismo.

SLAVIN, R.E.(1999). Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica. Buenos Aires. Aique.

Su autor es Robert Slavin, profesor de universidad que ha impulsado y supervisado “Las escuelas de éxito para todos”, movimiento que más escuelas ha puesto en funcionamiento desde la perspectiva educativa de igualdad y calidad. Comienza analizando los aspectos negativos y positivos de la competitividad y describiendo los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo. Posteriormente, basándose en los resultados de diversas investigaciones identifica las causas por las que el aprendizaje cooperativo se muestra superior a otras formas de organizar el aprendizaje tanto en lo referente a resultados académicos como en el desarrollo de habilidades sociales y de convivencia. Termina describiendo en profundidad diversas técnicas de aprendizaje cooperativo.

V.V.A.A. (2001): Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender a la diversidad. Barcelona. Grao.

Se exponen diversas estrategias para atender a la diversidad: talleres, rincones, agrupamientos flexibles, trabajo cooperativo, proyectos de trabajo, contratos didácticos.

ZABALA, A. (1993) La globalización, una fórmula de aproximarse a la realidad. Revista Signos. Números 8/9, págs 110-121. Barcelona.

El autor expone los principales métodos globalizadores: centros de interés, proyectos, método de investigación del medio. Explica los principios en los que se basan estas metodologías y describe la forma de evaluar y de organizar el tiempo de trabajo en el aula.