



PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Aprendiendo a enseñar

Manual práctico
de Didáctica

Jesús Domingo Segovia
Miguel Pérez Ferra
(Coords.)

PIRÁMIDE

Aprendiendo a enseñar

Manual práctico
de Didáctica

Coordinadores

JESÚS DOMINGO SEGOVIA

CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD. DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR.
UNIVERSIDAD DE GRANADA

MIGUEL PÉREZ FERRA

CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA.
UNIVERSIDAD DE JAÉN

Aprendiendo a enseñar

Manual práctico
de Didáctica

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»

Sección: «Pedagogía y Didáctica»

Director:

Francisco J. Labrador

Catedrático de Modificación de Conducta
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© Jesús Domingo Segovia y Miguel Pérez Ferra (Coords.), 2015

© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2015

Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es

Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid

Teléfono: 91 393 89 89

www.edicionespiramide.es

ISBN digital: 978-84-368-3513-7

Relación de autores

Susana Maria de Almeida Gonçalves
Escola Superior de Educação de Coimbra

Diana Amber Montes
Universidad de Granada

Beatriz Barrero Fernández
EU «Virgen de Europa» de La Línea de la Concepción
(Cádiz)

Antonio Bolívar Botia
Universidad de Granada

Nuria Cantero Rodríguez
CEIP Navas de Tolosa, La Carolina (Jaén)

Emilio Crisol Moya
Universidad de Granada

M.^a Esther Diánez Muñoz
CEIP Atalaya, Atarfe (Granada)

Lorena Domingo Martos
Asociación Juvenil Iliber

Jesús Domingo Segovia
Universidad de Granada

Juan de Dios Fernández Gálvez
Universidad de Granada

María Jesús Gallego Arrufat
Universidad de Granada

Vanesa M.^a Gámiz Sánchez
Universidad de Granada

María del Mar García Cabrera
Universidad de Córdoba

Inmaculada García Martínez
Universidad de Granada

Pilar González Moreno
Colegio «Luisa de Marillac» (Granada)

Sara María Gutiérrez Martín
CEIP Medina Elvira, Atarfe (Granada)

Antonio Hernández Fernández
Universidad de Jaén

Nina Hidalgo Farran
Universidad Autónoma de Madrid

M.^a Lina Higuera Rodríguez
Universidad de Granada

Eva Fca. Hinojosa Pareja
Universidad de Córdoba

Alberto López Ramos
CEIP «José Garnica Salazar», Alcalá la Real (Jaén)

Estefanía Martínez Valdivia
Universidad de Granada

José Manuel Martos Ortega
Grupo de Investigación FORCE

Amelia Morales Ocaña
Universidad de Granada

Francisco Javier Murillo Torrecilla
Universidad Autónoma de Madrid

Marta Olmo Extremera
Grupo de Investigación FORCE

José Antonio Pareja Fernández de la Reguera
Universidad de Granada

Beatriz Pedrosa Vico
EU «SAFA» de Úbeda (Jaén)

Miguel Pérez Ferra
Universidad de Jaén

Purificación Pérez-García
Universidad de Granada

Luis Fernando Pinto Juárez
CEIP Medina Elvira, Atarfe (Granada)

Rocío Quijano López
Universidad de Jaén

M.^a Rosa Quirante Carrero
Grupo de Investigación FORCE

Javier Rodríguez Moreno
CEIP de Linares (Jaén)

M.^a Asunción Romero López
Universidad de Granada

Purificación Salmerón Vílchez
Universidad de Granada

Rosa M.^a Solana González
CEIP «Padre Manjón», Huétor-Tajar (Granada)

Miguel Ángel Tidor López
CEIP San Roque, Felix (Almería)

Índice

Preámbulo	17
-----------------	----

BLOQUE I Aproximación teórica de la Didáctica

1. Didáctica y currículum: campos disciplinares	21
---	----

Resumen	21
1. Introducción.....	21
2. La didáctica: ¿de qué trata?, ¿para qué sirve?	21
2.1. Doble dimensión del conocimiento didáctico	23
2.2. El triángulo didáctico: docente, contenido y sujeto	24
2.3. El núcleo didáctico y la mejora escolar	25
2.4. Enseñar y aprender en la sociedad de la información	25
3. De la <i>Didáctica magna</i> a la configuración actual con la tradición curricular ..	26
3.1. Emergencia de la didáctica y currículum	27
3.2. Actualmente, integrar en un marco común el cómo (método) y el qué (contenido).....	28
3.3. En el proceso de enseñanza, de hecho, se integran la didáctica y el currículum.....	29
4. Resignificar la didáctica general.....	30
4.1. Reconstruir su identidad.....	30
4.2. La práctica docente como clave de la mejora	32
4.3. La profesionalidad docente se juega en su metodología didáctica.....	33
Referencias bibliográficas	34

2. Contenidos, objetivos y competencias en educación.....	35
---	----

Resumen	35
1. Unas reflexiones iniciales	35
2. De los contenidos a las competencias: algunas precisiones.....	37
3. Contenidos en la programación didáctica	38
3.1. Áreas de conocimiento y bloques de contenidos	40
4. Los objetivos en educación	40
5. Niveles de concreción de las intenciones educativas.....	41

6. La consideración de los objetivos desde distintas tradiciones de investigación .	42
6.1. Concepción racional-tecnológica	42
6.2. Concepción hermenéutica.....	42
7. Competencias básicas y procesos formativos	43
Referencias bibliográficas	46
 3. Atención a la diversidad	47
Resumen	47
1. La diversidad en la escuela.....	48
2. Atención a la diversidad y la equidad educativa	49
3. Actitudes y comportamientos del profesorado sensible a la atención a la diversidad	52
4. Consideraciones finales: formar profesores para la diversidad	54
Referencias bibliográficas	56
 4. Didáctica general y didácticas específicas: qué las une y qué las diferencia.....	59
Resumen	59
1. Introducción.....	60
2. Aproximación etimológica a diversos términos relativos a la formación	60
3. Construir un espacio de intercambio de saberes	62
4. ¿Puede constituirse una didáctica específica sin considerar un campo de estudio general?	63
Referencias bibliográficas	65
 BLOQUE II	
Procesos para el desarrollo de la acción didáctica	
 5. Querer ser docente	69
1. Introducción.....	70
2. Exigencias	70
3. Acción didáctica.....	71
4. Compromiso personal	72
5. A modo de conclusión	73
Referencias bibliográficas	74
 6. Cómo organizar y categorizar el qué enseñar (o qué aprender) para avanzar hacia otra escuela (caminando hacia una escuela inclusiva)	75
1. Introducción.....	76
2. Ideas para reflexionar	76
2.1. Sobre atención a la diversidad y normativa	76
2.2. Sobre escuela inclusiva.....	77

3. Qué hacer	79
3.1. Medidas curriculares.....	79
3.2. Medidas organizativas	92
3.3. Sobre competencias básicas y escuela inclusiva	92
3.4. Algunas ideas para el trabajo de los apoyos	94
4. A modo de epílogo.....	94
Referencias bibliográficas	94
 7. La programación didáctica	97
1. De qué hablamos cuando nos referimos a la programación didáctica	98
2. Didáctica y/o currículum.....	98
3. Elementos que integran la programación didáctica	99
3.1. Contexto de la programación	99
3.2. Principios psicopedagógicos de la programación.....	100
3.3. Contenidos, áreas de conocimiento y bloques de contenidos	100
3.4. Objetivos.....	100
3.5. Las competencias básicas.....	101
3.6. En torno a la metodología.....	101
3.7. Materiales y recurso.....	101
3.8. Evaluación	102
Referencias bibliográficas	102
 8. Avanzando hacia otra escuela. Algunas implicaciones metodológicas	103
Resumen	104
1. Unas coordenadas básicas para ubicarse	104
1.1. Coordenadas sociocríticas	104
1.2. Retos y aprendizajes del futuro. Resultados, pero también ciudadanía competente para todos.....	106
1.3. Coordenadas que emanan del conocimiento actual sobre enseñanza y aprendizaje.....	107
2. Implicaciones sobre metodología. Unos principios de procedimiento y herramientas de trabajo	109
3. A modo de coda.....	113
Referencias bibliográficas	113
 9. Estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje	117
Referencias bibliográficas	147
 10. Materiales y recursos didácticos	149
Resumen	149
1. Introducción.....	150
2. Materiales y recursos didácticos.....	150

3. Utilidad en el desarrollo de los procesos didácticos.....	150
4. Tipos de materiales y recursos didácticos	151
4.1. Recursos experienciales directos	151
4.2. Recursos estructurales o propios del ámbito escolar	152
4.3. Recursos simbólicos.....	152
5. Valoración de los medios en el currículum.....	152
6. Selección de los materiales y recursos	152
7. Organización de materiales y recursos para una unidad didáctica.....	153
Referencias bibliográficas	154
Páginas web	154
 11. Nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje. Los entornos virtuales para el aprendizaje, la enseñanza y la formación.....	 155
1. Introducción.....	155
2. Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.....	156
3. Los entornos personales de aprendizaje (PLE, <i>Personal Learning Environment</i>)	157
4. Las comunidades virtuales. Un entorno colaborativo abierto a la comunidad educativa	158
5. Algunos entornos en Andalucía.....	159
Referencias bibliográficas	160
 12. Evaluar no es calificar: hacia una evaluación formativa.....	 161
Resumen	161
1. A modo de introducción.....	162
2. ¿De qué se ocupa la evaluación?	163
2.1. Evaluación inicial o diagnóstico	164
2.2. Evaluación formativa.....	164
2.3. Evaluación sumativa	165
3. Evaluación de contenidos, capacidades y competencias.....	165
Referencias bibliográficas	169
 13. Enfoques alternativos de evaluación de los estudiantes.....	 171
Referencias bibliográficas	173
 14. Análisis de tareas para preparar y seguir procesos de aprendizaje.....	 175
1. Presentación y justificación.....	176
2. Conceptualización. En qué consiste y qué modelos hay	176
3. Posibilidades.....	177
4. Otros factores a conocer en el análisis de tareas	182
Referencias bibliográficas	183

15. La organización y el clima del aula: el liderazgo, la resolución de conflictos y la educación moral como propuestas de mejora actuales	185
1. Algunas cuestiones introductorias, pero básicas	185
2. Una perspectiva histórica de la dirección de clase	186
3. Motivación y aprendizaje efectivo: el curriculum significativo	188
3.1. Una metodología que integre de forma efectiva a los alumnos en la clase	190
3.2. Las comunidades de aprendizaje, una herramienta para conseguir un curriculum significativo para el alumnado (y sus familias).....	192
4. Organización de la clase.....	196
5. Comportamientos y conductas no deseados	199
5.1. ¿Qué es el conflicto? ¿Es siempre malo?.....	199
5.2. Un revulsivo frente a los conflictos mal gestionados: la educación socioemocional.....	200
6. El desarrollo moral en el aula	202
Referencias bibliográficas	207
 16. La colaboración de la comunidad educativa y del entorno en los proyectos educativos.....	 211
1. Presentación y justificación	212
2. Descripción y desarrollo.....	212
3. Observaciones y consejos	214
4. Para saber más	215

BLOQUE III

Herramientas para la práctica. Ejemplos de maestras y maestros de Educación Infantil y Primaria

Experiencia 1. Pequeños investigadores. Grandes experiencias.....	221
1. Presentación y justificación	221
2. Descripción y desarrollo.....	222
3. Observaciones y consejos prácticos	223
 Experiencia 2. Salida al entorno. Enterramos huesos de dinosaurios en el parque.....	 225
1. Descripción de la experiencia educativa	225
1.1. Objetivos.....	225
1.2. Preparación de la salida.....	225
1.3. Durante la salida	225
1.4. Después de la salida.....	226
 Experiencia 3. Proyecto de ecología acuática.....	 227
1. Presentación y justificación	227

2.	Descripción y desarrollo.....	227
3.	Observaciones y consejos prácticos.....	230
4.	Para saber más.....	230
Experiencia 4. «Tras los pasos de Shackleton». Descubriendo la Antártida.		231
1.	Presentación y justificación.....	231
2.	Descripción y desarrollo.....	232
Experiencia 5. Laboratorio de poesía.....		237
1.	Presentación y justificación.....	237
2.	Descripción y desarrollo.....	238
2.1.	Objetivos generales del proyecto.....	238
2.2.	Sobre actividades.....	238
2.3.	Para la evaluación.....	241
3.	Observaciones y consejos prácticos.....	241
4.	Para saber más.....	241
Experiencia 6. Conozco mi provincia.....		243
1.	Presentación y justificación.....	243
2.	Descripción y desarrollo.....	244
2.1.	Partes del proyecto.....	244
2.2.	Actividad final de este proyecto. «Nos vamos a Granada».....	244
2.3.	Actividades.....	245
2.4.	Evaluación.....	246
	Para saber más.....	246
Experiencia 7. Cuaderno de bitácora. Desarrollo de la competencia lingüística escritura en Infantil y Primaria.....		247
1.	Presentación y justificación.....	247
2.	Descripción y desarrollo.....	247
Experiencia 8. El laberinto de la historia.....		251
1.	Presentación y justificación.....	251
2.	Descripción y desarrollo.....	252
2.1.	Fase preactiva.....	252
2.2.	Fase interactiva.....	252
2.3.	Fase postactiva.....	254
3.	Observaciones y consejos prácticos.....	254
	Para saber más.....	254

Preámbulo

Los comienzos de siglo siempre se han caracterizado por ser períodos convulsos, pero también por cambios sustantivos en el modo de concebir la sociedad y vivir en ella y, consiguientemente, en la fijación de aspectos que son referentes en la centralidad de la realidad cultural predominante en ese momento. Pero esas realidades no son sobrevenidas, sino que en las sociedades avanzadas se conjeturan los períodos de tiempo en los que suceden los cambios de ciclos. Es cierto que no se puede ni acelerar ni tampoco demorar su aparición, pero sí predecir, en cierto modo, cómo preparar a la ciudadanía para afrontar dichos cambios. En las circunstancias actuales, tales cambios se concretan en la capacidad de general información y, a través de ella, conocimiento.

Las reflexiones anteriores llevan a la conclusión inmediata de que la preparación de la ciudadanía para cambios profundos y, por tanto, de carácter cualitativo, supone ofrecer una formación de calidad, lo que conduce de inmediato a estructurar los sistemas educativos de modo que el profesorado adquiera una formación acentuada, entre otros aspectos, del conocimiento didáctico necesario para llevar a cabo con efectividad su función docente.

A este efecto, quienes suscribimos estas líneas ofrecemos una obra, *Aprendiendo a enseñar*, con una estructura que parte de la retroalimentación continua entre teoría y práctica, como única posibilidad de dar respuestas a la realidad diaria que acontece en las aulas, desde el conocimiento previo de los maestros y generando nuevos cono-

cimientos a partir de las necesidades que surgen del desempeño docente.

Este *leitmotiv* vertebrará toda la realidad de la obra, que se articula en torno a cuatro bloques que seguidamente describimos.

El primero de ellos supone una aproximación teórica a la Didáctica General. No ha tenido buena prensa la realidad teórica de esta ciencia, creemos que con razón, ya que concebir la teoría como realidad especulativa sobre la que se reflexiona, atendiendo a la estructura de sus proposiciones y sentido filosófico, es tarea estéril. Sin embargo, la teoría resulta necesaria tanto para dar respuesta a los retos que plantea la práctica como para generar, desde las reflexiones sobre la práctica, la reconstrucción del corpus teórico.

El segundo bloque temático alude a los procesos para llevar a cabo la acción didáctica, que se orientan de modo más acentuado hacia el ejercicio de la secuencia didáctica en sus tres fases: actividades de inicio, desarrollo y cierre. Su importancia y significación radica en que dicha secuencia es fundamental para el aprendizaje de los contenidos de las áreas de conocimiento, que siguen el orden lógico de las materias.

Un tercer bloque plantea una serie de ejemplos, propuestas y herramientas didácticas que se proponen para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje o facilitar la adquisición de capacidades y competencia; por ejemplo, el trabajo mediante proyectos de investigación, proyectos integrados, grupos interactivos, etc. Con ello no sólo se pretende dar a conocer a los estudian-

tes de los títulos de grado de maestro las características y modos de proceder en la utilización de estas «herramientas», así como los métodos que se pueden articular para trabajar con ellas, sino que también se plantean acciones prácticas que permiten conocer rutinas y modos de proceder para su puesta en práctica.

En definitiva, esta obra se ha pensado para dar a conocer todos los aspectos que un docente necesita para poner en práctica los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando que su título es una síntesis de lo que compendia.

Jaén y Granada, junio de 2015.

BLOQUE I

Aproximación teórica de la Didáctica

Didáctica y currículum: campos disciplinares

1

ANTONIO BOLÍVAR BOTIA

RESUMEN

El capítulo, como introducción a la materia o asignatura, expone un panorama amplio de lo que es la didáctica y el currículum, desde la perspectiva de lo que pueden proporcionar estos campos disciplinares a la profesionalización de los futuros docentes. Toda una tradición secular europea, que inaugura Comenio en el siglo XVII, ha situado la didáctica en la tarea de proporcionar *métodos y prácticas docentes eficaces para enseñar algo* (contenidos) *a alguien* (sujetos). De este modo, hemos acumulado un amplio *corpus* de conocimientos que han ido configurando la disciplina; de algunos de ellos, desde nuestra situación actual, vamos a dar cuenta en este primer tema y a lo largo del libro. Contar con *buenos docentes* en la clave para la mejora de la educación. Desde luego, lograr incrementar los aprendizajes de todo alumnado requiere buenas metodologías, contrastadas con la experiencia, que empoderen a los profesionales docentes para conseguirlos.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza no debe dejarse a la improvisación, aunque tampoco contamos con recetas que, siguiendo sus pasos, conduzcan de modo seguro al éxito. La mejora sucede cuando se desarrollan *relevantes y valiosos procesos de enseñanza a nivel*

de aula. Esto requiere una *práctica informada* por unos conocimientos y saberes prácticos, que pueden contribuir, de modo reflexivo (mejor aún con los colegas), a mejorarla progresivamente. Aprender a enseñar supone el ejercicio de una práctica docente, iluminada a partir de los conocimientos acumulados sobre qué metodologías y modos de gestionar el aula son más eficaces para el aprendizaje del alumnado. De ahí la relevancia, junto a otros factores que se describen, de la metodología didáctica.

Asistimos actualmente, desde distintas perspectivas, a situar a los buenos docentes como la clave para la mejora de la educación. El incremento de los aprendizajes de todo alumnado es el núcleo de la mejora de la escuela, por lo que se precisan buenas metodologías, contrastadas con las experiencia, que empoderen a los profesionales docentes para conseguirlo. La mejora sucede cuando se desarrollan buenos procesos de enseñanza a nivel de aula.

2. LA DIDÁCTICA: ¿DE QUÉ TRATA?, ¿PARA QUÉ SIRVE?

La didáctica comprende un amplio cuerpo de conocimientos, teorías y propuestas prácticas, acumuladas históricamente, sobre las diferentes dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, importándole especialmente investigar y determinar *qué metodologías* pueden contribuir

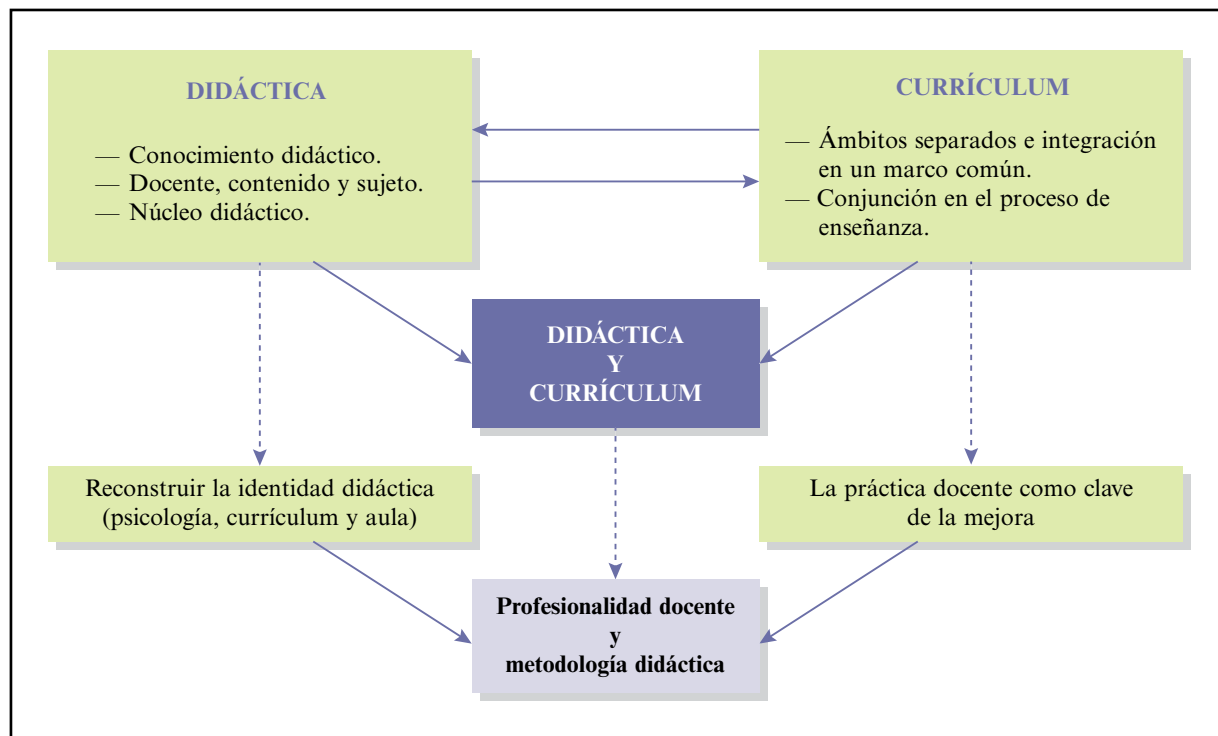


Figura 1.1.—Didáctica y currículum. Campos disciplinares.

a una mejora de dichos procesos de modo que potencien —según el ámbito y contextos— la acción docente. Su tarea se basa, pues, en los procesos educativos, cuando éstos son intencionados o planificados en contextos escolares, con el objetivo de provocar el aprendizaje y desarrollo personal o profesional de los sujetos (Bolívar, Rodríguez Diéguez y Salvador, 2004). Resulta fundamental, como objetivo primario de la didáctica, elaborar una *teoría sobre las prácticas de enseñanza*, y más específicamente sobre la práctica docente, con el compromiso de su mejora.

El campo disciplinar de la didáctica se configura en torno a la práctica (de ahí la dimensión práctica de la disciplina). Esta práctica se concibe como una acción o una actividad *relacional*, que implica, al menos, dos sujetos (profesor y alumno), que se desarrolla en un contexto determinado y que es intencional (es decir, persigue una

finalidad). Existe un cierto consenso en que la didáctica se ocupa sobre todo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el marco institucional de la escuela. Así, Joan Mallart (2001, p. 30) define la didáctica como «la ciencia de la educación que *estudia e interviene* en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* con el fin de conseguir la formación intelectual del educando». Los elementos fundamentales de esta definición, destacados en letra cursiva, son: «estudia e interviene» (teoría y práctica), «enseñanza-aprendizaje» y la finalidad.

La didáctica, desde su origen histórico en la *Didáctica Magna* de Comenio, como veremos posteriormente, tuvo como objeto principalmente la metodología, *cómo* llevar a cabo los procesos de enseñanza y organizar la acción para incrementar el aprendizaje. Como comenta De la Torre (1993), «la didáctica se ha caracterizado,

desde sus orígenes, por ocuparse preferentemente del *cómo* de la enseñanza y el aprendizaje. El *cómo* inicia los interrogantes que con mayor frecuencia inquietan a los profesores y en general a cualquier profesional [...]. En el fondo estamos ante un problema de *organización de la acción*; esto es, de seleccionar, ordenar y dirigir las diferentes acciones que llevan a cabo profesores y alumnos. Ello comporta un encadenamiento secuencial del pensamiento, una previsión de la acción».

El componente metodológico, señala Díaz Barriga (1997), constituye el núcleo central en la estructuración de la didáctica. Aun cuando nos encontremos, desde hace treinta años, en una crisis de la eficacia de lo metodológico, «sería importante regresar a la mirada tradicional de la didáctica, que resaltaba el valor del método y el papel profesional que el docente desempeña en su definición (...) para reconstruir y potenciar sus posibilidades en el marco de las exigencias educativas de fin de siglo» (p. 114).

Es cierto que lo metodológico se ha reducido, en numerosas versiones, a un papel instrumental, como «un conjunto de pasos técnicos (técnicas didácticas) que norman, en una relación abstracta, el proceder del maestro en la realización de su labor» (p. 118). Esta visión instrumental ha provocado un conjunto de problemas, destacando dos: no entrar en el conocimiento disciplinar y abstraer las propuestas técnicas de sus condiciones particulares como si fueran preceptos (o recetas) universales. De ahí el descrédito que ha tenido normativizar la práctica. Sin embargo, esto no significa renunciar a que «se trata de una disciplina que tiene una dimensión vinculada a la acción» (p. 119), pero sí subrayar que dicha dimensión —orientada a la acción— tiene que apoyarse en un marco conceptual que le aporte sentido.

2.1. Doble dimensión del conocimiento didáctico

La didáctica, pues, no queda limitada sólo al plano metodológico, pues también forman parte

de sus preocupaciones los principios teóricos que son necesarios para resolver los problemas referidos al contenido, métodos y organización de las situaciones pedagógicas. La didáctica consiste en establecer los principios, así como su aplicación, que deben guiar la enseñanza y aprendizaje en el aula. Por eso, una *doble dimensión (descriptiva y normativa)* atraviesa, desde sus orígenes, el conocimiento didáctico.

Por una parte, pretende describir (ya sea mediante «explicar» o «comprender») los procesos de enseñanza-aprendizaje; por otra, aspira a prescribir, guiar o normativizar la práctica educativa, señalando qué procedimientos o metodologías resultan más eficaces en una determinada situación. Ciencia (explicativa) y tecnología (normativa) conjuntamente contribuyen a favorecer el aprendizaje. Así, Zabalza (1990, p. 154) afirma: «la didáctica posee una doble vertiente como materia: tratar de *conocer mejor* las realidades de su campo de estudio para poder *intervenir* de manera más eficaz sobre ella». Por su parte, Contreras (1990, p. 19) recoge este doble carácter definiendo la didáctica como «la disciplina que *explica* los procesos de enseñanza-aprendizaje para *proponer* su realización consecuente con las finalidades educativas».

Esta oscilación entre explicar las acciones (componente científico) en función de los compromisos con la práctica, al tiempo que proponer acciones que manifiesten una congruencia con la realización de determinados fines, es justo el punto central de la generación del conocimiento en didáctica. Por eso mismo, los problemas didácticos no son únicamente teóricos, sino prácticos (recurriendo ahora a la distinción aristotélica). Defendemos la necesidad de conservar, siempre que sea posible, un equilibrio entre los dos componentes. Si la didáctica es también una disciplina práctica, como mantenemos, no puede renunciar a la búsqueda de un conocimiento fundado teóricamente, pues de lo contrario podría perder su especificidad de disciplina propia, como —en parte— ha pasado en los últimos tiempos. Por tanto, afirmamos de nuevo que la didáctica no queda limitada al plano metodoló-

gico, pues también forman parte de sus preocupaciones los principios teóricos que son necesarios para resolver los problemas referidos al contenido, métodos y organización de las situaciones pedagógicas.

2.2. El triángulo didáctico: docente, contenido y sujeto

La didáctica se ocupa, pues, de la comunicación estratégica de saberes, y fundamenta las intervenciones docentes en las prácticas de enseñanza. Desde Comenio y, sobre todo, Herbart, la didáctica se apoya en un trípode (contenido, aprendiz y docente) que, según la relación o articulación que tengan entre sí, configuran un *modelo de enseñanza*:

- Alumnos (discentes): sujetos que *aprenden*.
- Docentes: sujetos que *enseñan*.
- Contenidos* que son enseñados y aprendidos.

En otros términos, también se ha hablado de *triángulo pedagógico* (objeto de conocimiento o ángulo epistemológico; psicológico, referido al sujeto de aprendizaje; y docente), que delimita el *espacio didáctico*. Algunos han propuesto un modelo tetraédrico, en el que se añadía, justamente, el método, si bien puede estar ya implícito en la relación didáctica que se establece entre los componentes. De acuerdo con el legado histórico, a la Didáctica como disciplina le ha importado especialmente investigar y determinar qué metodologías pueden contribuir a una mejora de los procesos de enseñanza, de modo que potencien, según el ámbito, la acción docente y los contenidos en que se desenvuelva.

No obstante, esto refleja una concepción muy limitada y tradicional de la enseñanza, como asimilación de unos contenidos codificados. Ello dificultaría enormemente poder incluir dentro de él, por ejemplo, una perspectiva constructivista del aprendizaje, donde los elementos (por ejem-

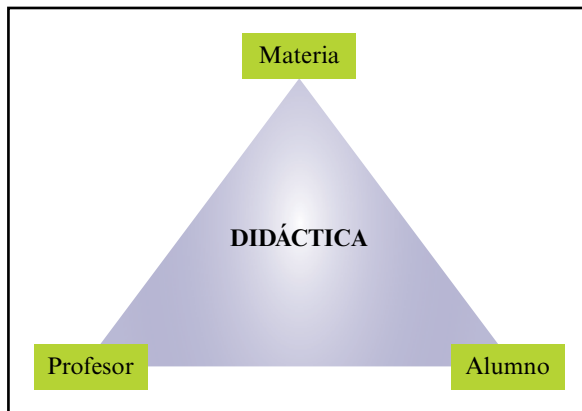


Figura 1.2.—El triángulo pedagógico.

plo, los contenidos) cambian según sean procesados personalmente o enseñados por cada docente. Más aún, no encaja en una escuela 2.0, donde los contextos de enseñanza con tecnologías digitales trastocan el papel del docente, de los propios contenidos y del alumno, pudiendo éste crear su propio entorno de aprendizaje.

En cualquier caso, el componente «docente» desempeña un papel clave, dado que es él el que pone en relación y dinamiza los elementos de la estructura didáctica, sea en una clase habitual o bien en un contexto digital. Entre el proyecto diseñado y las prácticas docentes media, como agente modulador y reconstructor, el profesor, con su «conocimiento práctico» y constructos personales, que explicará por qué construye los procesos didácticos de una determinada manera. *El profesorado, como agente curricular* y no como ejecutor mecánico, trasladará el currículum a la práctica no sólo mediatizado por el contexto escolar, sino por su manera propia y personal de entender la materia objeto de enseñanza. Esta *función mediadora*, de filtraje y redefinición significativa del saber cultural propuesto, y conformada por modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias o «ideologías», va a determinar en último extremo, junto a otros factores contextuales, el *acto didáctico*. La dimensión metodológica o estratégica se inscribe en la necesaria mediación del currículum entre el profesorado y

alumnado, que —dentro del medio social y educativo del aula— se realiza a través de las interacciones de clase, actividades/tareas, medios/recursos o materiales empleados.

2.3. El núcleo didáctico y la mejora escolar

Desde diferentes frentes y países se está reclamando poner en el centro de la mejora el trabajo docente en la sala de clases, lo que Richard Elmore (2010, p. 13) ha llamado el «núcleo pedagógico o didáctico»:

«Nosotros sostenemos que sólo hay tres formas de mejorar los aprendizajes escolares: incrementando los conocimientos y habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso didáctico. Estos tres forman lo que llamo el *núcleo didáctico*.»

Las claves de la enseñanza se juegan, pues, en ese trípode: docentes (conocimientos y competencias), contenidos (valor, nivel y complejidad) y alumnos (rol en el proceso didáctico). «Todo lo que *no* está en el núcleo didáctico sólo puede afectar al aprendizaje y desempeño de los alumnos, por la vía de influenciar, en alguna medida, lo que sucede *dentro del núcleo*» (Elmore, 2010, p. 21).

Si se quiere incrementar los aprendizajes de los estudiantes, sólo ocurrirá como una consecuencia de la mejora de los contenidos del currículum, de los conocimientos y habilidades de los docentes, y del rol e implicación de los estudiantes. Sin unos docentes preparados y efectivos, unos alumnos motivados e implicados en el aprendizaje, y unos contenidos pertinentes y relevantes, no cabe una buena educación. Se puede, pues, intervenir en uno de estos tres ángulos, pero al mismo tiempo se deben ver afectados los otros dos restantes. De poco vale cambiar contenidos curriculares sin incidir en los conocimientos y competencias de los docentes, que son los que los implementarán. Igualmente, se pueden hacer unos procesos formativos para incrementar las

competencias y conocimientos del profesorado, pero de poco servirá si no se mejora el currículum y el papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza.

Esta interacción, pues, supone que lo que se aprende es dependiente de las relaciones particulares que se establecen entre profesores y alumnos (cómo se agrupan, dimensiones de los alumnos que se tienen en cuenta, papel del profesor en la interacción, cómo la enseñanza ha sido diseñada y planificada, etc.), conjuntamente con el contenido. En los procesos entre estos elementos en el espacio del aula está en juego, en último extremo, la calidad de la enseñanza y aprendizaje; eso sí, acompañada y apoyada —de modo coherente— por el centro educativo y, más allá, con el apoyo de la familia y la comunidad, en el marco de una política educativa coherente.

2.4. Enseñar y aprender en la sociedad de la información

La didáctica ha estado muy limitada al contexto escolar, aun cuando haya sido y sea el más importante. Pero actualmente, en una sociedad del conocimiento y del *aprendizaje permanente*, la didáctica ha de abrirse aún más a otros contextos didácticos. Por eso, más allá de una concepción tradicional de enseñanza basada en la transmisión de información en el espacio cerrado del aula, en la sociedad de la información la adquisición de contenidos escolares deja de ser un objetivo en sí mismo, pasando a ser un medio para adquirir las competencias necesarias para aprender a aprender y poder seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En la sociedad de la información importa, más que «saber», «saber hacer», y más que «aprender», «aprender a aprender».

A su vez, la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida configura un *nuevo orden educativo*: nuevos lugares y entornos del aprendizaje exigen nuevas concepciones del papel de la escuela, más allá del aula, que no deberá estar aislada de los contextos educativos. El aprendizaje no pertenece sólo a la escuela, sino también a los

ámbitos informales y, por tanto, es responsabilidad de la comunidad. Nuevos lugares y entornos del aprendizaje exigen nuevas concepciones del papel de la escuela, que no deberá estar aislada de los contextos educativos (barrio, asociaciones, familias, municipio, etc.).

Con el desarrollo progresivo de la sociedad de la información y las tecnologías digitales asociadas, en particular la generalización de herramientas y servicios de la Web 2.0, emergen *nuevos escenarios de aprendizaje* que ofrecen múltiples oportunidades y recursos para aprender, lo que provoca *nuevas ecologías del aprendizaje*: dónde, cómo, cuándo y de quién se aprende. El aprendizaje ya no acontece únicamente de modo formal en la escuela y aula, sino que está informalmente *distribuido o disperso* en múltiples contextos, ajenos a la escuela. Los procesos de aprendizaje desarrollados en entornos educativos del ecosistema digital se inscriben en lo que ha dado en llamarse Entornos Personales de Aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés, *Personal Learning Environment*), como conjunto de fuentes de información, recursos, redes de conexiones y actividades que cada persona utiliza para aprender, en su gestión personal de la información. Esto devuelve al aprendiz el protagonismo y control de su proceso e itinerario de aprendizaje. La acción docente se dirige a hacer consciente al alumnado de su PLE, a fortalecerlo y a emplearlo como plataforma para movilizar sus aprendizajes y competencias.

Dada la relevancia de la experiencia de aprendizaje informal y de la diversidad de posibilidades de aprendizaje, cada persona puede construir su particular trayectoria de aprendizaje. Se destaca, por eso, la importancia de las *trayectorias personales de aprendizaje*, como consecuencia de lo que cada uno aprende en esos otros contextos, debiendo tenerse en cuenta la trayectoria personal de conjunto en la que se inscribe.

Cuando los conocimientos cambian rápidamente y lo que se aprende en la escuela pronto pasa a ser obsoleto o escasamente relevante, al tiempo que se puede acceder a un enorme volumen de información, uno de los principales objetivos de la escuela debiera ser ayudar a los alum-

nos a convertirse en aprendices autónomos, capaces de reflexionar sobre lo que se aprende y a aprender por sí mismos.

3. DE LA DIDÁCTICA MAGNA A LA CONFIGURACIÓN ACTUAL CON LA TRADICIÓN CURRICULAR

Didáctica es la transcripción latina de los correspondientes términos griegos (el verbo *didáskein* y el correspondiente sustantivo *didaskalia*). En las lenguas occidentales empezó a emplearse a comienzos del siglo XVII en Alemania por Ratke (1571-1635), en el contexto de la Reforma Luterana, hasta llegar, a mediados del mismo siglo, a la obra fundacional (*Didáctica magna*, 1632 en edición checa y 1657 en la versión latina) de nuestra disciplina por Comenio (1592-1670). La didáctica es definida por éste como «el arte de enseñar fácil y sólidamente todas las cosas a todos los hombres». Desde entonces la meta de conseguir *omnes omnia docere* («enseñar todo a todos») ha guiado todos los esfuerzos en este ámbito, ya sea confiando en un saber fundado científicamente, ya en el saber práctico o personal del profesorado. Comenio la delimita como «un método mediante el cual podía enseñarse a todos los niños, con rapidez, amenidad y seguridad, la suma de todos los conocimientos y, al mismo tiempo, imbuirles en aquellas cualidades de carácter que fueran importantes para este mundo y para el otro».

Objetivo de la didáctica es, en este sentido originario de Ratke y Comenio, tanto la planificación de la enseñanza como especialmente los métodos y la organización de la clase. Este nuevo sentido de «método», que magistralmente ejemplifica Descartes («aumentar gradualmente mi conocimiento y elevarlo hasta el punto más alto»), es común con Comenio. La didáctica forma así parte del programa de la modernidad: la razón es, por naturaleza, igual en todos los hombres, proveyendo las diferencias del modo (método) como la emplean, como proclama Descartes en las primeras líneas de su *Discurso del método*

(publicado cinco años después de la edición original de la *Didáctica magna*). La metodología didáctica forma parte, pues, del *programa educativo moderno de lograr la igualdad entre los hombres*, pues «la razón, la única cosa que nos hace hombres y nos distingue de las bestias, está toda entera en cada uno de nosotros», afirma Descartes en las primeras páginas de su obra. Las posibles diferencias provienen de cómo la emplean, y de ahí la relevancia de un buen método para conducirla.

3.1. Emergencia de la didáctica y currículum

La *emergencia de la didáctica* requiere diferenciar entre enseñanza y lo que es enseñado. Esta distinción no se hacía antes del siglo XVI (la palabra latina «doctrina» hacía referencia tanto a las prácticas sociales de enseñanza como al conocimiento transmitido). En ese momento empieza a disolverse esta identificación, puesto que los libros heredados son sustituidos por nuevos libros de texto (ruptura renacentista con la tradición e invención y uso de la imprenta) y, por tanto, el «cómo» enseñar comienza a disociarse de «lo que se enseña». Con el tiempo, el primero sería preferentemente referido a la didáctica, y el segundo al currículum.

Así, una tarea es la identificación y organización de cuerpos de conocimiento (currículum) y otra la organización de los procedimientos más adecuados para una eficiente transmisión. Como consecuencia, alrededor de 1600 se van generando dos campos de conocimiento, asociados con «currículum» y «didáctica», respectivamente. Se trata, pues, de determinar un currículum (que ya no viene dado sólo por los libros conservados) y un orden o método para aprenderlo, que deberán aplicarlo los especialistas en el modo de enseñar. Se ha estudiado y documentado esta diferencia desde el origen mismo de la didáctica en el siglo XVI, cuando se produce —como se ha señalado antes— una reorganización del saber pedagógico, que va a provocar tanto la emergencia del currículum como de la didáctica (Bolívar, 2008). Por eso, se podría decir que mientras que la didáctica

se ha ocupado del *cómo*, el currículum se ha centrado en el *qué*.

Como se muestra en la tabla 1.1, tratar los problemas educativos de la enseñanza desde el marco de la didáctica es propio de los países centroeuropeos, con una mayor tendencia centralista, donde la administración determina qué hay que enseñar o aprender; el problema didáctico del profesorado es cómo conseguirlo. Por su parte, en los países anglosajones, donde ha dominado una mayor descentralización de la educación y una autonomía de los centros educativos, se han tenido que plantear qué hay que enseñar y cómo organizarlo, dado que no viene determinado por un nivel central.

TABLA 1.1
Didáctica y currículum

Didáctica	Currículum
Tradición europea (centralista)	Países anglosajones (descentralizados)
Cómo enseñar: metodología.	Qué enseñar: organización de todos los elementos.
Procesos de enseñanza-aprendizaje.	Cómo el conocimiento es seleccionado y organizado, no neutro.

De acuerdo con esta tradición histórica y geográfica, el concepto y campo de la didáctica se ha cifrado principalmente en el *cómo metodológico*, proporcionando formas para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bajo la poderosa influencia sistematizadora de J. F. Herbart (1776-1814), las metodologías didácticas comienzan a hacerse dependientes de las teorías del aprendizaje. Por el contrario, el «currículum» se configura en los países anglosajones como un amplio marco para determinar qué contenidos merecen ser enseñados. La cuestión que podemos plantear es: ¿qué significa pensar la enseñanza desde la didáctica o la educación desde el currículum? Como

aparece en el cuadro anterior, cuando existe un contexto centralista que determina lo que hay que enseñar, el problema didáctico es cómo lograr enseñarlo para que los alumnos lo aprendan. Por el contrario, desde el currículum la cuestión es qué educación y qué cultura merece ser enseñada, lo cual supone una autonomía para poder plantearse la cuestión y determinar lo que enseñar.

Por último, en tercer lugar, como ya se ha señalado, mientras el objeto nuclear de la didáctica ha sido, en general, los procesos instructivos de enseñanza-aprendizaje en el aula, el currículum se ha centrado en la determinación del conocimiento escolar (selección, organización y supuestos ideológicos). Desde la perspectiva del currículum importa qué conocimiento merece ser enseñado en un contexto y para unos alumnos; desde la dimensión didáctica la cuestión es cómo enseñarlo para que lo aprendan mejor.

3.2. Actualmente, integrar en un marco común el cómo (método) y el qué (contenido)

Enseñanza (cómo) y currículum (qué), pues, constituyen los *dos referentes* de la didáctica. No obstante, el currículum en sentido amplio (teoría del currículum) se ha constituido también en una teoría de la educación, mientras que la didáctica no pierde de referencia los problemas de la docencia. En la situación actual, pues, contamos con *dos tradiciones y un solo ámbito o campo*, aun cuando sea necesario reconocer también que cada una tiene un modo de ver e investigar la educación, con sus propias virtualidades, que no pueden ser desdeñadas. Por ello, la complementariedad puede favorecer sinergias y potenciación mutuas.

Pensar la educación desde el marco curricular supone preguntarse, por ejemplo, por qué hay una determinada selección cultural de contenidos y no otra, para qué alumnos y qué estructuras organizativas posibilitarán mejor unas experiencias educativas deseables. Sin embargo, una política educativa fuertemente centralista, propia de los países europeos y acentuada en España, ha

relegado al profesorado al papel de gestor o ejecutor de los programas previamente determinados, debiendo instrumentalizar *cómo* llevar a cabo *lo que* la administración educativa prescribe. Desde estas coordenadas, podría verse no como un azar, fruto de nuevos asesores educativos, que la asunción del discurso curricular en España ocurra cuando se intenta hacer el primer gran cambio educativo en la democracia, en el que se quiere dar mayor protagonismo al profesorado y a los centros, al margen —por ahora— del juicio que puede merecer el modo como se ha llevado a cabo la reforma educativa que culminó con la LOGSE (1990).

En lugar de subordinar una a otra o viceversa, o de aceptar —como situación transitoria— una «coexistencia», se debe defender una *complementariedad*. Precisamente por eso, desde los noventa se está produciendo una creciente confluencia, a partir de un fecundo diálogo, entre la tradición curricular anglosajona y la tradición didáctica centroeuropea. En varios encuentros científicos y publicaciones se ha planteado qué se puede aprender de la didáctica europea en el contexto anglosajón. En el contexto alemán, origen de la didáctica, desde que se introdujo el término «currículum», a mediados de los sesenta, se ha pasado de considerar ambas tradiciones como formas paralelas de abordar el mismo campo —en un primer momento—, a integrarlas. Algo parecido está sucediendo en otros países nórdicos y europeos (Alemania, Suecia, Italia, Francia o Portugal).

En España, con toda la modernización que supone la Ley General de Educación de 1970, entra la teoría curricular, en particular con la llamada «programación por objetivos» o con la «evaluación formativa». Aun cuando continúen denominándose «programas escolares», es todo el enfoque curricular el que se integra con una visión renovadora de la didáctica. La didáctica en España en los últimos cincuenta años ha estado integrada con el currículum. Otro asunto es, como hemos apuntado, que ello le haya hecho perder su orientación metodológica, que ha recogido la «psicología de la instrucción».

3.3. En el proceso de enseñanza, de hecho, se integran la didáctica y el currículum

La distinción o no que pueda hacerse entre currículum y enseñanza es dependiente del marco teórico curricular en que nos situemos. Así, si se concibe el currículum como un plan, distinto de su ejecución (currículum-en-uso), la enseñanza queda cifrada al momento de su ejecución, puesta en práctica o desarrollo. Sin embargo, si se partiera de una concepción del profesor como investigador en su aula, la propia planificación/diseño se iría reformulando según como vaya funcionando en la práctica, por lo que la distinción se esfumaría. En este caso lo planificado depende de la posible puesta en práctica y viceversa. El *diseño* o planificación del currículum y el *desarrollo didáctico* propiamente dicho deben ir unidos, de modo que el diseño o planificación se inscribe en el propio desarrollo. De hecho, podrá ir siendo reformulado según vaya funcionando en la práctica.

No parece, pues, conveniente distinguir de modo tajante entre diseño y desarrollo del currículum, entre teoría y práctica, marcada —en último extremo— por áreas de responsabilidad y agentes distintos. Lo mejor es entender que el currículum es un sistema que abarca toda la realidad educativa, y que en *una de las fases*, sin duda la más relevante, *la enseñanza* es tratada específicamente por las teorías didácticas. Si se diferencia la dimensión didáctica de la curricular es debido, entre otras cosas, a la *función mediadora del profesor* entre el currículum y su vivencia por los alumnos. De hecho, un mismo currículum formal es enseñado de modo distinto por diferentes profesores, haciendo cada uno su propia «transformación didáctica», que afectará al modo como los alumnos viven o experimentan el currículum.

Es verdad que, desde una perspectiva técnica, se ha solido considerar que una cosa es decidir los fines y metas de la escuela, y otra los medios y procedimientos de llevarlos a cabo. El currículum se entiende entonces como un plan de acción que guía la enseñanza, prescribiendo de modo anticipado los resultados. Pero sería mejor plantear la cuestión así: 1) A nivel institucional, el

currículum expresa una concepción global o un modelo de lo que la escuela debe ser con respecto a la sociedad, y cómo el contenido es seleccionado y definido al servicio de esta expresión. 2) Similarmente, entre el nivel de la institución y el aula el currículum escrito (en la forma de libros de texto, guías y otros) implica una primera *transformación del contenido*, con la intención de convertirlo en utilizable para profesores y alumnos. 3) Finalmente, la enseñanza transforma el contenido para hacerlo accesible a los alumnos. Estas transformaciones del currículum tienen lugar durante el proceso de enseñanza. La integración de didáctica y currículum sucede cuando se concibe el *currículum como un proceso*. Este proceso no sólo implica transformaciones, sino sucesivas interpretaciones y construcciones del «texto» curricular (entendido en sentido amplio).

Una concepción ampliada de la didáctica, no restringida a «cómo enseñar», que incluya —como momento previo— el «qué» enseñar, así como los «qués» y «cómos», o las necesarias relaciones escuela-sociedad, no tiene especiales problemas para asumir toda la tradición de investigación curricular; al contrario, exige tal integración. Desde esta perspectiva, *los problemas de la didáctica y del currículum se solapan*. Por eso, en el contexto español, como cruce de tradiciones recibidas, se ha dado y es preciso conjugar lo valioso de cada tradición: más metodologías buenas en el currículum, y una *didáctica crítica* con lo que se enseña y cómo se hace.

Debido a que no se puede divorciar el currículum recibido por los estudiantes de la forma en que se les transmite, ni puede evaluarse sin atender a los modos como se les enseña, y además los métodos de enseñanza están condicionados por la naturaleza del propio contenido curricular, el currículum debe integrar dimensiones didácticas o instructivas. Si, en sentido habitual, el currículum se refiere a los contenidos escolares, y la didáctica a los procesos de interacción en el aula, el espacio de intersección común para la construcción de una concepción integrada (o marco común) son las transformaciones del contenido en el espacio del aula. Así, uno de los ámbitos (los

procesos de enseñanza-aprendizaje) más relevantes en la acción docente cotidiana no ha sido específicamente abordado bajo el marco curricular, y por ello es preciso recuperar la didáctica dentro del currículum.

4. RESIGNIFICAR LA DIDÁCTICA GENERAL

Si los contenidos del currículum son relevantes, en último extremo las *estrategias de enseñanza* empleadas son aún más condicionantes de los resultados de los estudiantes. Por eso, parece oportuno revitalizar el discurso acerca de los conocimientos que contamos sobre modelos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, que constituyen una base firme para la enseñanza efectiva. Si una innovación no incide en la calidad de aprendizaje de los alumnos, difícilmente podríamos calificarla de mejora. A su vez, el foco de prioridad del desarrollo institucional debe ser incrementar la calidad de la educación recibida por los alumnos del centro.

La didáctica es hoy, dentro de la pedagogía o ciencias de la educación, un área de estudio, investigación, generación de conocimiento y práctica. Tiene como objeto de estudio la *enseñanza*, tanto en su realidad práctica como social. En este libro entendemos la didáctica como una teoría de las prácticas docentes de procesos de enseñanza-aprendizaje que, a su vez, reconstruye dichas prácticas a la luz de las teorías de la enseñanza.

4.1. Reconstruir su identidad

Al igual que en el ámbito anglosajón se ha ido produciendo un renacimiento de la didáctica europea mediante una conjunción con la tradición curricular anglosajona, en España estamos en una coyuntura adecuada para revisar la tradición secular recibida, así como su conjunción con la curricular, y *resignificar* la didáctica, como se argumenta en América Latina, en función de las nuevas demandas de la práctica. Como suelen decir los autores argentinos, la didáctica es, ac-

tualmente, una *disciplina en busca de su propia identidad*. Como bien dice una didacta argentina (Camilloni, 1996, p. 22):

«Existe todavía una clara controversia acerca de si la didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículum.»

La didáctica general, en las dos últimas décadas, se ha visto —en gran medida— silenciada tanto por el discurso de la psicología educacional o de la «instrucción» como por el enfoque curricular, que han pretendido acaparar su campo. El enriquecimiento aportado por el currículum queda oscurecido, para algunos, cuando la importación se ha hecho de modo mimético, sin resituar debidamente unas tradiciones anglosajonas ajenas a nuestra condición europea. Entre la reivindicación identitaria de una teoría de la enseñanza, su absorción por una teoría del aprendizaje (como se ha pretendido desde la psicología de la instrucción o psicología educacional), y cambiar su objeto de estudio por el currículum, defendemos abogar por retomar —a la altura de nuestro tiempo— lo que es/debe ser una teoría y práctica de la enseñanza, no aceptar su reducción a la teoría del aprendizaje (psicología educacional americana) y conjuntar la aportación curricular anglosajona con la didáctica europea (Bolívar, 1998).

Partiendo de la «agenda» clásica de la didáctica general, queremos plantear nuevas agendas en el campo y práctica de la didáctica, contribuyendo a hacer «visible» a nivel discursivo lo que ya está en el ámbito de la práctica. Algunas razones hacen necesaria una «reconstrucción» del saber didáctico:

1. La *psicología educacional* o de la «instrucción» ha pretendido acaparar el campo de la enseñanza, como objeto propio. Esta perspectiva psicologista de la enseñanza

convierte la práctica docente en una aplicación derivada de las prescripciones psicológicas, *perdiendo su propia autonomía*, como ha sucedido en España y vivido el profesorado con motivo de la reforma LOGSE. Al perder su especificidad didáctica *convierte la tarea docente en una aplicación técnica de principios psicopedagógicos*. De ahí que, en el contexto español, desde el ámbito didáctico sea más oportuno centrar la tarea didáctica en las teorías de la enseñanza o el currículum, subordinando a ellas las teorías del aprendizaje (objeto de la psicología de la educación).

No todo problema de la enseñanza puede ser reducido a términos psicopedagógicos, pues la propia práctica docente debe tener su relevancia didáctica y autonomía. Precisamente para no depender de la psicología de la educación, es mejor abrir la práctica docente a un contexto curricular; qué contenidos y de qué modo deban formar parte de la escolaridad dependerá del tipo de ciudadano que se desea educar.

2. El *enfoque curricular* ha contribuido decisivamente a introducir nuevos modos de pensar la educación. Sin embargo, por haberse difundido vinculado a la reforma educativa de los noventa, para el profesorado ha quedado, en gran medida, limitado a los formatos difundidos por la administración. Este «modelo curricular», importado de un modelo anglosajón sin haber alterado el contexto educativo español, ha sido percibido, en gran medida, en una retórica, cuando no en documentos burocráticos.
3. Si la escuela como organización se constituyó en los ochenta como unidad básica de cambio, dejando el trabajo en el aula en un segundo plano, dependiente del trabajo conjunto, en una cierta vuelta se torna a un primer plano *el aula* y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los cambios organizativos a nivel de escuela

(y el currículum, como propuesta educativa, se dirige a este nivel) no han tenido el suficiente impacto en las prácticas docentes en el aula. No tiene sentido hacer hincapié en los cambios organizativos o curriculares a nivel de centro escolar, si no es porque van a tener una incidencia positiva a nivel de prácticas docentes de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Por eso, estamos en un momento de *revitalizar el discurso didáctico* acerca de los conocimientos que contamos sobre principios, modelos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, que constituyen una base firme para la enseñanza eficaz. De este modo, el nivel curricular se juega en el didáctico. No obstante, acumulando las lecciones aprendidas a nivel de centro, el aula ahora está anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones, por lo que si éste es el núcleo para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros.

La didáctica es actualmente en España un área de estudio, investigación, generación de conocimiento y práctica. Tiene como objeto de estudio la *enseñanza*, tanto en su realidad práctica como social. En este libro entendemos la didáctica como una teoría de las prácticas docentes de procesos de enseñanza-aprendizaje que, a su vez, reconstruye dichas prácticas a la luz de las teorías de la enseñanza.

Al mantenerse la ambivalencia de centrarse como objeto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dada la pérdida de autonomía que ha tenido —al ser dependiente de las diversas y cambiantes teorías psicológicas del aprendizaje—, diversos didactas (el italiano Laneve, las argentinas Alicia Camilloni o Edith Litwin, o el mexicano Díaz Barriga) reivindican como foco teórico de la didáctica *la enseñanza, no el aprendizaje*, sobre la cual el investigador y los prácticos han de poner la atención. El aprendizaje es objeto principalmente de la psicología, mientras que la enseñanza (con todos los factores y contextos implicados) es objeto de la didáctica. En lugar de entender la enseñanza en función del aprendizaje, como hipótesis teórica, cabe darle la vuelta y pro-

poner el aprendizaje como una función de la enseñanza.

Reconstruir la didáctica se tiene que asentar en que es más *una teoría de la enseñanza* que del aprendizaje. Su objeto primario deberá asentarse en un discurso sobre la acción pedagógica, y más específicamente en la práctica docente con el compromiso de su mejora. Esto le lleva a afirmar, en un buen ensayo, a Edith Litwin (en Camilloni et al., 1996, p. 94), que la didáctica es una «teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben». Las *prácticas de enseñanza* o, más ampliamente, los *procesos didácticos*, en lugar del lema clásico de «procesos de enseñanza-aprendizaje», se constituyen en el objeto base de la teorización didáctica.

4.2. La práctica docente como clave de la mejora

Muchas cosas son precisas para una buena educación que incremente el aprendizaje de los alumnos, particularmente de aquellos que provienen de contextos desfavorecidos, pero como señala Elmore (2003, p. 40):

«Si la enseñanza es buena y potente, y si las condiciones de trabajo posibilitan y apoyan dicha práctica, entonces se podría tener evidencia inmediata de lo que los estudiantes aprenden [...]. Una parte central de la práctica de la mejora será hacer más directa y clara la conexión entre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.»

El foco del cambio ha de dirigirse a cómo incrementar la calidad de la enseñanza y de la práctica docente. Con unas condiciones de trabajo que al menos no lo impidan, sin tener que esperar a que esos otros cambios estructurales sucedan, conviene concentrarse en mejorar las habilidades didácticas y conocimientos de la enseñanza del profesorado de modo que puedan tener incidencia directa en cómo éste enseña y los alumnos aprenden. El camino de la posibilidad siempre

está abierto, pensando que la mejora es posible si queremos.

El núcleo de cualquier acción docente, innovación escolar a nivel de centro, o reforma educativa a nivel de sistema, debiera medirse justamente por su capacidad de impactar en este nivel básico o nuclear de la enseñanza-aprendizaje. El foco prioritario de mejora es, pues, *la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos*. A su servicio y apoyo se pone, entre otros aspectos, el trabajo conjunto que se desarrolle a nivel de escuela o instituto.

Una buena educación sucede cuando se desarrollan procesos de enseñanza con tareas más enriquecedoras a nivel de aula de clase. Por eso mismo estamos en un momento de revalorizar al primer plano el nivel de sala de clases. De este modo, el currículum se juega en el plano didáctico. No obstante, acumulando las lecciones aprendidas a nivel de establecimiento, la sala de clases o aula está ahora anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones; por ello, si éste es el núcleo, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. En primer lugar, pues, habrá que identificar qué aspectos de la práctica docente deben alterarse y cómo, y más tarde en qué dimensiones hay que trabajar a nivel de centro o qué es preciso reclamar de la política educativa. Determinado que éste es el núcleo, se debe actuar paralelamente en los demás aspectos, entre ellos que la mejora del aprendizaje de los alumnos no ocurrirá si paralelamente no se da un aprendizaje de los profesores y sin cambios organizativos que promuevan el desarrollo de los centros educativos.

Todo ello conduce a una *revalorización del currículum en acción y de la metodología didáctica*. En otros momentos, en España los principales movimientos de renovación y las «pedagogías nuevas» lo eran por llevar consigo una determinada metodología innovadora. Lo que definía la renovación eran las metodologías de enseñanza que proponía, en congruencia —eso sí— con determinados supuestos educativos. En la segunda parte central de este libro queremos recoger esta tradición de las mejores metodologías didácticas.

Contamos con un amplio corpus de investigación sobre la enseñanza que, de acuerdo con los resultados extraídos en las investigaciones, aporta pautas para actuar eficientemente en diversos dominios de la práctica educativa. Hay una amplia evidencia, acumulada por la buena práctica y legitimada por un considerable cuerpo de evidencias de la investigación (Bolívar y Domingo, 2007), de modelos y estrategias de enseñanza que generan niveles altamente significativos en el aprendizaje de los alumnos y sobre qué actuaciones del profesorado tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos. No obstante, también sabemos que los efectos y lo que se juzga como buena práctica es variable, según las orientaciones de partida. Pero el foco de prioridad debe ser incrementar la calidad de educación recibida por todos los alumnos en condiciones de equidad en todas las escuelas.

4.3. La profesionalidad docente se juega en su metodología didáctica

El núcleo de la acción docente son los *procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula*, pues en último extremo es lo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Como es evidente, la calidad de los procesos de enseñanza (lo que se enseña o trabaja, cómo se hace y cómo se organizan los aprendizajes) es el determinante principal de lo que alumnos y alumnas aprenden en la escuela. Esto significa que es preciso conocer diferentes modos de gestionar el aula y de plantear actividades que tienen una incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Por eso precisamos revitalizar las competencias didácticas en la formación del profesorado en el ámbito de estrategias a emplear en el aula, como pretende este libro.

El currículo, como plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula y que veremos en el tema siguiente, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza; pero como tal se juega en-acción, en el aula, en la enseñanza real. La dimensión metodológica o estra-

tégica se inscribe en la necesaria mediación del currículum entre el profesorado y alumnado, que dentro del medio social y educativo del aula se realiza a través de las interacciones de clase, actividades/tareas, medios/recursos o materiales empleados. En este núcleo didáctico se ancla la mejora escolar, es decir, «en las interacciones efectivas entre profesores, alumnos y contenidos en la sala de clases» (Elmore, 2010, p. 35), y debe constituirse en el foco común en la práctica de las reuniones conjuntas del profesorado.

La profesionalidad docente se caracteriza, en primer lugar, por un «saber hacer», en el nivel respectivo y puesto de trabajo, con las competencias adecuadas. Por tanto, si queremos formar a profesionales de la enseñanza no cabe limitarse a un conjunto de saberes teóricos, pensando que las competencias ya las adquirirá por la experiencia y dejándolo «desarmado» para moverse en la enseñanza. En el centro de la profesionalidad se ha de situar el saber hacer, es decir, las estrategias didácticas que van a promover logros en el aprendizaje. Las estrategias de enseñanza son la base en que se mueve la competencia docente y una de las claves de los aprendizajes del alumnado. Numerosos estudios han puesto de manifiesto la correlación entre procesos didácticos en el aula y logros de los estudiantes, y cómo un profesorado bien cualificado marca diferencias en el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar y Domingo, 2007).

Si la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes, la única manera de mejorar los aprendizajes es mejorar la enseñanza, por lo que conviene asegurar un buen docente en cada aula. Actualmente un movimiento internacional incide en que, entonces, es preciso comenzar por tener como docentes a los mejores. El informe internacional McKinsey de septiembre de 2010 (titulado *Cerrando la brecha al talento: atraer y retener al tercio más alto a la enseñanza*) explica cómo tres de los países con excelentes aprendizajes (Finlandia, Singapur y Corea del Sur) logran que el 100% de sus docentes provengan de los estudiantes que se encuentran en el primer tercio de su promoción de graduados. Todo ello viene a reivindicar la tarea de

mediación didáctica del docente por su papel crítico en el mejoramiento de la enseñanza. La selección, formación inicial, reclutamiento, inducción a la práctica y formación permanente se ha constituido, y continuará siendo así, como un foco en la investigación didáctica.

A su vez, de acuerdo con el núcleo pedagógico, el aprendizaje profesional del profesorado se debe centrar en los aprendizajes de los alumnos y no sólo en las necesidades de cada profesor, individualmente considerado. El dominio de contenidos y estrategias de enseñanza se subordina a maximizar el aprendizaje de los estudiantes, a partir de un análisis de los datos de la evaluación.

A la vez, el aprendizaje profesional se centra en la práctica docente dentro del marco de la escuela. Se identifican juntos los problemas de enseñanza y aprendizaje para encontrar las soluciones y aplicarlas.

A partir del *corpus* de conocimientos, fundados en la investigación, que evidencian que determinadas acciones y competencias del profesor tienen unos efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes, en el conjunto de temas y cuestiones que desarrollamos en este libro queremos contribuir a profesionalizar a los futuros docentes con el dominio de las estrategias didácticas apropiadas a su enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (1998). Tiempo y contexto del discurso curricular en España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(2), 73-97.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (eds.) (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- Bolívar, A., Rodríguez Diéguez, J. L. y Salvador Mata, F. (2004). Didáctica (objeto de la). En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar (dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*, vol. I (pp. 401-416). Archidona: Aljibe.
- Camilloni, A. W. de, Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum (convergencias en los programas de estudio)* (9.ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Elmore, R. E. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 9-48.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile. <http://www.educacionfch.cl/> [Recursos].
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). Madrid: UNED.
- Zabalza, M. A. (1990). Fundamentación de la didáctica y del conocimiento. En A. Medina y M.ª L. Sevillano (coords.), *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, vol. I (pp. 85-220). Madrid: UNED.
-

Contenidos, objetivos y competencias en educación

2

MIGUEL PÉREZ FERRA

RESUMEN

En este capítulo se aborda el estudio morfológico de los contenidos, objetivos y competencias, entendidos como planteamientos a alcanzar como consecuencia del acto didáctico. Desde esta perspectiva abordamos los tipos de contenidos y los criterios que determinan su selección y secuenciación. Al hablar de los objetivos se plantean los diversos tipos y la finalidad de los mismos, de modo que mientras que los objetivos didácticos hacen referencia a lo aprendido, los objetivos de área orientan al profesorado sobre las capacidades a desarrollar en los estudiantes, mientras que las competencias básicas aluden a la habilitación que han de adquirir los alumnos, a través del desarrollo de capacidades cognitivas, metacognitivas, afectivas, psicomotoras y de interacción social, en consonancia con los respectivos contenidos aprendidos.

Aludir al plano sintáctico plantea precisar el engarce de estos tres elementos sustantivos del currículum. Así pues, los contenidos a adquirir (conceptuales, procedimentales y actitudinales) se adquieren simultáneamente a las capacidades aludidas, y ambos elementos son los que facilitan la adquisición de competencias básicas: los contenidos aportan especificidad a la tarea y acción a realizar, y las capacidades aportan el ejercicio intelectual de la acción.

1. UNAS REFLEXIONES INICIALES

La identidad y calidad de los estudios de Educación Infantil y Primaria viene determinada por la naturaleza y características de la ley orgánica que los regula, por el acierto en la diseminación de la misma y por la formación del profesorado para llevarla a cabo. Partimos de la LOGSE como ley que aporta un salto cualitativo en el desarrollo de la formación del alumnado, avance que se tradujo en un cambio en la estructura curricular, supuso la interacción entre las diversas áreas de conocimiento y facilitó la posibilidad de aproximarse al aprendizaje de los contenidos a través de diversas vías, adquiriendo conceptos, desarrollando procedimientos, logrando el desarrollo de actitudes, hábitos y valores.

Esta ley consideró al estudiante en su singularidad, como sujeto y no objeto de aprendizaje, constituyéndose en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Respecto a la LOE, cabe decir que ha asumido aquellos aspectos positivos ya indicados y una evaluación de las competencias básicas que favorecen la socialización del alumnado, facilitándole que pueda llevar a cabo acciones y conductas necesarias para insertarse en el entorno familiar, social y escolar en que se desarrolla. Actualmente es la LOMCE la ley que ha entrado en vigor, con una percepción objetivadora de los contenidos, los objetivos y las competencias, de marcado acento conductista y una obsesión por la evaluación del logro, cuando en

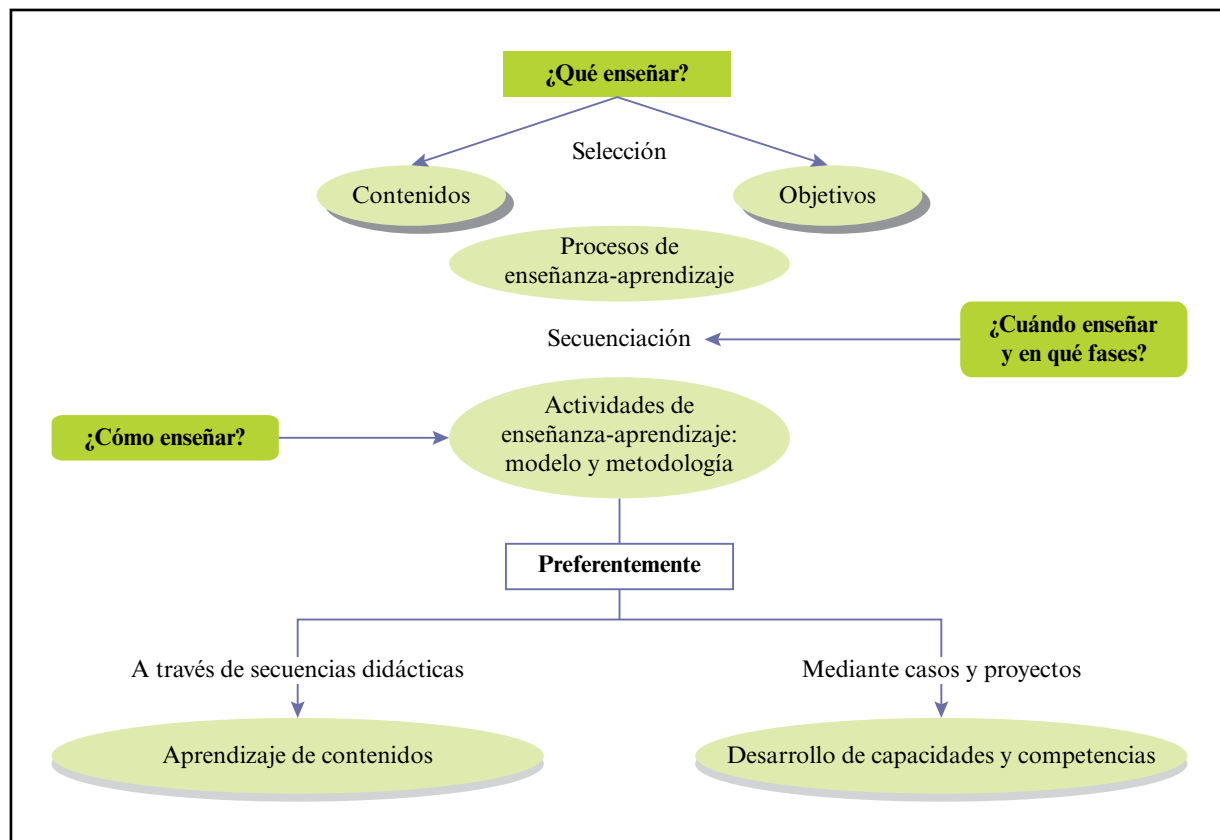


Figura 2.1.—Esquema del proceso didáctico desde una perspectiva socioconstructivista.

realidad la evaluación a estas edades debería tener una orientación más formativa que cuantificadora o de rendimiento de cuentas. El logro alcanzado es un instrumento para conocer lo aprendido, lo desarrollado, y si se corresponde con las posibilidades del alumno o alumna.

De todos modos, consideramos que las reformas, independientemente de su acierto o desacierto, no son «herramientas» aptas para el desarrollo de la realidad educativa en los momentos actuales. Razones que se pueden aludir pueden ser muchas, pero baste con afirmar que las reformas tienen siempre un sesgo ideológico, y que el desarrollo y los cambios generados en la sociedad actual son tantos y se producen en tan poco tiempo, que se demandan concepciones le-

gislativas más sencillas, ágiles, abiertas y flexibles para articular los procesos educativos en función de los cambios que plantean las ciencias pedagógicas y de los que demanda la sociedad, así como la adecuación de todo ello a los valores democráticos necesarios para una convivencia armónica.

Abordamos, pues, este capítulo, que se refiere a los contenidos, a los objetivos y a las competencias básicas, no en función de lo que demanda la ley del momento, sino atendiendo al modo más adecuado disponible en la ciencia didáctica para afrontar la formación del individuo, en función de su naturaleza y de su realidad personal, para que pueda desarrollar su integridad e integralidad (Pérez Ferra, 1993).

2. DE LOS CONTENIDOS A LAS COMPETENCIAS: ALGUNAS PRECISIONES

En no pocas ocasiones, también en la actualidad, encontramos errores conceptuales, de carácter epistemológico, que subvierten la denominación, el orden en el proceder y los resultados esperados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así se manifestaba el profesor Díaz-Barriga (2013):

«La literatura contemporánea está realizando algunos abusos en lo que se denomina enfoque de competencias. Bajo la perspectiva de un cambio radical en la educación, que desconoce la historia misma de la evolución del pensamiento educativo, plantea que existe la posibilidad de organizar las tareas que se realizan en el salón de clase, en particular la conformación de secuencias didácticas desde el enfoque de competencias» (pp. 15-16).

Pero no sólo afecta esta realidad al modo de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también, como no puede ser de otro modo, al planteamiento de los modelos que sustentan la acción didáctica. No es infrecuente articular los elementos sustantivos del currículum, léase contenidos, objetivos o competencias, desde una percepción conductista, cuando en realidad se está trabajando con el modelo socioconstructivista. De ahí lo afirmado con toda razón por el doctor Díaz-Barriga, cuyas consecuencias llevan a una ceremonia de la confusión, bien por dejación o por desconocimiento de la realidad epistemológica de la ciencia didáctica.

Quien suscribe estas líneas considera, siguiendo al mencionado profesor, que la secuencia didáctica, con sus correspondientes actividades de apertura, desarrollo y cierre, es el procedimiento más adecuado para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que sigue el proceso lógico que marca la naturaleza propia de las materias para la adquisición de aprendizajes.

Desde el enfoque socioconstructivista, también las secuencias didácticas facilitan el desarro-

llo de capacidades y competencias; sin embargo, es mucho más adecuada la utilización de proyectos, casos, tareas o preguntas de indagación para la adquisición de capacidades o la habilitación en competencias, o bien los principios subyacentes en el desarrollo de secuencias didácticas planteados por Hilda Taba, en 1972, muy relacionados con la pedagogía activa.

En el desarrollo de este trabajo partimos de la tradición (paradigma) hermenéutica y del modelo socioconstructivista. Procedemos de este modo porque consideramos que psicológicamente el menor que cursa Educación Primaria se encuentra, en gran parte de su recorrido cronológico, en el estadio de las operaciones concretas. El conocimiento de la realidad y la conceptualización de la misma se lleva a cabo mediante procesos globalizadores e inductivos que, partiendo de la observación de lo próximo, de su conceptualización y del desarrollo de procedimientos, permitan contrastar la realidad del contenido aprendido y la disposición del alumnado a la acción (actitudes), favoreciendo el desarrollo de aprendizajes significativos.

Si en la concepción racional-tecnológica el centro es el proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro a alcanzar (objetivos operativos), en la concepción hermenéutica, o modelo socioconstructivista, la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se halla en el estudiante como verdadero protagonista y, consecuentemente, en la adecuación de dicho proceso: a su madurez cognitiva y afectiva, a sus conocimientos previos y al contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, a la realidad cultural en la que vive y se desarrolla el niño o niña.

Consecuentemente con lo dicho, los contenidos —desde esta perspectiva marcadamente inductiva— se generan y desarrollan atendiendo: a la realidad contextual del entorno en el que surgen (realidad cultural), a una realidad globalizante, a los procesos lógicos del desarrollo de la materia a la que pertenecen, a las posibilidades madurativas de los alumnos y alumnas y a sus conocimientos previos, siempre con un sentido

marcadamente socializante del niño o la niña, y como preámbulo necesario para el desarrollo de capacidades y competencias.

Desde el modelo enunciado, socioconstructivista, ¿cuál sería la naturaleza y función de los objetivos? Éstos tienen un carácter orientativo y flexible; es decir, no prescriben con precisión y exactitud lo que han de adquirir los estudiantes (no se centran en tareas a adquirir), sino que son orientativos. Por consiguiente, el objetivo está a disposición del profesor para que pueda precisar el logro a alcanzar en función de las posibilidades de los estudiantes.

Desde esta percepción didáctico-pedagógica también se han de considerar los principios de procedimiento, que entendemos como las estrategias que preceden a la acción y concretan los criterios de actuación para llevar a cabo los procesos de aprendizaje de modo activo.

Los objetivos pretenden, desde la percepción socioconstructivista, determinar las capacidades que deben alcanzar los estudiantes y el nivel de desarrollo a adquirir en las mismas.

Finalmente, haremos referencia a las competencias. Cuando hablamos de competencias no lo hacemos considerando como tales la realización de tareas concretas que se describen mediante objetivos operativos. Esa percepción responde al paradigma racional-tecnológico, y más concretamente al conductismo. Abordamos el concepto de competencia desde planteamientos más deliberativos, entendiendo como tal la habilitación adquirida y demostrada mediante la acción, a fin de poder ejercer diversas tareas, funciones o acciones, en circunstancias diversas y ámbitos diferentes.

3. CONTENIDOS EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Cuando se hace referencia a los contenidos en la programación se alude a elementos sustantivos que son vitales para el inicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde la percepción que partimos, los contenidos se han de adquirir para

que los escolares se integren en su medio y conozcan la realidad que les circunda y para que favorezcan el desarrollo de capacidades y, junto a ellas, la habilitación en las competencias básicas propuestas por el ordenamiento legislativo vigente. Dicho lo cual se podría afirmar que los contenidos escolares son «saberes que han de adquirir los escolares; procedimientos que han de conocer y capacidades que les han de disponer para conocer y tomar postura ante qué les rodea, socializarse en su entorno cultural, favorecer el desarrollo de capacidades y, conjuntamente con las capacidades, habilitar al alumnado en competencias básicas».

Se considera que los contenidos constituyen el punto de partida para iniciar los procesos formativos, en la medida que dichos procesos se inician con la observación y posterior conceptualización de lo observado, mediante un proceso de aprehensión de lo observado, que revierte en la formación de conceptos. Se va, pues, de lo particular y concreto a lo general y más abstracto, generándose un proceso de carácter inductivo, que va creando cocimientos a partir de la observación de la realidad.

Cuando el alumno adquiere un concepto se ha de procurar que constituya un aprendizaje significativo¹, es decir, que se parta de lo ya conocido para adquirir y conjugar lo previo con lo nuevo.

Ciertamente, los escolares han de adquirir los aprendizajes comprendidos en el ámbito de las áreas² de conocimiento previstas. Según la legislación vigente en España (LOMCE, 2013), dichas áreas son: ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, lengua castellana y literatura, matemáticas, primera lengua extranjera, educación física, religión o valores sociales y cívicos, así como segunda lengua extranjera. El proceso a seguir plantea

¹ Se entiende por *aprendizaje significativo* el adquirido por los alumnos cuando ponen en relación sus conocimientos previos con los nuevos a adquirir, de modo que surge una nueva estructura conceptual más compleja que integra lo previo con lo nuevo.

² Se entiende por *área de conocimiento* el conjunto de nociones científicas, literarias, profesionales o artísticas en las que se inscribe una materia o disciplina.

que tales contenidos sean globalizados y se conciben como objetos de aprendizaje de modo flexible, teniendo como referente de partida la realidad del escolar.

Cuando el profesorado reflexiona sobre los contenidos a enseñar «debe preguntarse ¿qué se debe enseñar? y ¿cómo se debe enseñar?» (Mallart y De la Torre, 2004, p. 222), y lo debe hacer siguiendo el planteamiento que a continuación describimos:

- Relevancia del contenido³.
- Contextualización del mismo al:
 - Ámbito cultural en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - Desarrollo cognitivo del niño o niña (se aconseja seguir los estadios de Jean Piaget).
 - Nivel de conocimientos académicos previos que posee.
- El contenido, a ser posible, se debe redactar de modo conceptual, actitudinal y procedimental.

El último aspecto considerado supone la necesidad de plantear el aprendizaje de los contenidos desde diversas perspectivas, en la medida que ya no puede considerarse como tal aquello que equivale solamente a los contenidos que pueden retenerse. Hay otros modos de adquirir contenidos que permiten conceptualizar de modo más consistente lo aprendido. Atendiendo a ello, consideramos los siguientes tipos de contenidos:

- *Contenidos conceptuales*: están integrados por conceptos, hechos, principios y sistemas conceptuales. Los conceptos requieren comprensión gradual y contribuyen a dar significado a datos o informaciones, así como ayudar a entender hechos específicos; los hechos se caracterizan porque su apren-

dizaje es literal en sí mismo y porque contienen información descriptiva: por ejemplo, el pico Mulhacén, el río Guadalquivir, etc. Su valor se concreta en el hecho de ser instrumentos que contribuyen a la consecución de objetivos relacionados con conceptos. Los principios se refieren a los cambios en los hechos, objetos o situaciones en relación con otros (leyes de termodinámica, principio de Arquímedes, etc.). Su aprendizaje requiere comprender de qué se trata o qué significa; por tanto, no basta con el aprendizaje literal, sino que es necesario que el alumnado o aprendiz sepa utilizarlo para interpretar, comprender o exponer un fenómeno. Los principios o sistemas conceptuales son relaciones entre conceptos, tales como: una cordillera, una cuenca hidrográfica o los animales mamíferos.

- *Contenidos procedimentales*: integran un conjunto de acciones ordenadas y orientadas hacia la consecución de un fin. Requieren de la reiteración de una serie de acciones que contribuyan a que los alumnos dominen las técnicas, habilidades o estrategias que estén establecidas en el objeto del aprendizaje. Mediante los procedimientos se llega de modo inductivo al conocimiento que ya poseemos sobre algo, por los contenidos conceptuales, pero refuerzan dicho conocimiento. Los contenidos procedimentales pueden ser de tres tipos:

- *Generales*: desarrollan una serie de capacidades y habilidades que permiten acceder de modo más rápido al conocimiento. Entre esos principios se encuentran: el conocimiento de estrategias de aprendizaje, la percepción de la realidad y la comprensión o desarrollo de acciones metacognitivas. Son internos y suponen un curso de acciones y decisiones que no afectan directamente a los objetos físicos, sino a los símbolos, representaciones e imágenes. Inciden, por tanto, más directamente en el desarrollo y posterior

³ Consideramos como relevancia la importancia que tiene el contenido desde la perspectiva social y académica.

ejercicio de las capacidades cognitivas, afectivas, psicomotoras y de interacción social.

- *Algorítmicos*: constituyen un conjunto de instrucciones o normas claramente definidas, que permiten realizar una actividad mediante pasos sucesivos que no generen dudas a quien deba llevar a cabo dicha actividad.
- *Contenidos actitudinales*: se concretan en actitudes, valores, hábitos y normas.
- Las *actitudes* responden al desarrollo de disposiciones favorables o desfavorables hacia algo o hacia alguien. Plantean centralidad y dirección en los procesos previos a la acción y están integradas por: componentes de *carácter afectivo*, determinados por sentimientos y preferencias, es decir, por acciones conjugadas de la voluntad y el ejercicio de la libertad; *componentes de carácter cognitivo*, determinados por las creencias y el conocimiento de conceptos sobre los que se plantea la posible direccionalidad de la actitud y, por último, *componentes de carácter preconductual*, o conjunto de posibles acciones, intereses y motivaciones que facilitan una disposición más favorable o desfavorable hacia algo o hacia alguien, que facilita o inhiben la actitud.
 - Los *valores* responden a principios externos a la persona que constituyen referentes para orientar su vida.

3.1. Áreas de conocimiento y bloques de contenidos

Plantear la enseñanza en un sistema de trabajo globalizado y flexible supone agrupar los contenidos en áreas de conocimiento entendidas como: «el conjunto de conocimientos científicos, literarios, profesionales o artísticos que se agrupan en torno a un mismo campo disciplinar o similares».

Desde las áreas de conocimiento se contribuye al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consiguientemente, a la adquisición de las competencias básicas.

La estructura que presentan las áreas curriculares se plantea facilitar al profesorado la orientación de su programación con coherencia y orden en su programación docente. Las áreas de conocimiento representan el eje vertebrador del currículum escolar y contemplan en su estructura los procesos de globalización, interdisciplinariedad y complementariedad de los contenidos, contribuyendo de modo integrado a facilitar el desarrollo de capacidades (objetivos de área y de etapa) y de las diferentes competencias básicas.

Los contenidos de cada área de conocimiento se integran en torno a bloques de contenidos, que aglutinan conocimientos relativos en torno a una temática concreta: por ejemplo, «paisajes andaluces». Los contenidos que integran cada bloque de contenidos se pueden relacionar con los contenidos de otros bloques temáticos, facilitando el conocimiento de la materia o los procesos interdisciplinares, en el caso de ser contenidos de otra área de conocimiento.

Trabajar con los contenidos de un bloque implica algunas precisiones para el profesorado:

- Redactar el contenido, siempre que sea posible, de modo conceptual, procedimental y actitudinal.
- El orden de presentación de los bloques de contenidos en el diseño curricular base no supone necesariamente el orden de secuenciación de los contenidos, que está determinado por el orden lógico de desarrollo de las materias.

4. LOS OBJETIVOS EN EDUCACIÓN

Los objetivos constituyen un elemento del currículum decisorio en todo el proceso educativo, ya que reflejan las intenciones y previsiones del profesor respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado, y recogen la singularidad

y características de la etapa que cursan los escolares.

Los objetivos son necesarios en la medida que la enseñanza es una actividad intencional. Enseñar es buscar cómo promover un estilo de pensamiento formativo en el alumnado mediante una actividad reflexiva, que también facilita el desarrollo profesional del docente. Dicho lo cual, se podría definir un objetivo como: «La propuesta orientadora, clara y explícita que facilita y justifica las decisiones más pertinentes que procede tomar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para facilitarlo y optimizarlo, fomentando una conciencia crítica de profesores y estudiantes».

Determinado el concepto de objetivo, se puede plantear a qué hacen referencia:

- A las destrezas que adquieren los alumnos.
- A las disposiciones que adquieren en su quehacer cotidiano.
- A los procesos cognitivos que se ponen en acción y consolidan a través de la práctica diaria.
- Al ejercicio de la voluntad y los procesos afectivos que conlleva.
- A la mejora en el desarrollo de los procesos psicomotores.
- Al desarrollo de su capacidad de interacción social.
- A la adquisición de procedimientos de trabajo.
- A los valores asumidos y ejercitados.

La gestión de los objetivos en un proceso de enseñanza-aprendizaje demanda tres aspectos importantes a considerar: selección, secuenciación y evaluación.

Consideramos con Tyler (1973) tres modelos básicos de *selección*, respecto a las posibilidades y necesidades del alumnado: *a) progresista*, que estudia al niño para descubrir sus intereses, motivaciones, problemas y necesidades; *b) esencialista*, que plantea como eje central la socialización del alumno y, consiguientemente, será la herencia cultural humana la fuente donde surgen las intenciones educativas, las cuales surgen del análisis

de la estructura interna de los contenidos de las áreas de conocimiento; *c)* en último lugar abordamos la postura *sociocéntrica*, que sugiere que la principal fuente de información para seleccionar los objetivos es el análisis de la sociedad, de sus características, problemas y necesidades. La propuesta de las tres corrientes es necesaria, pero no suficiente, razón por la que se aconseja aunar los tres criterios expuestos.

La *secuenciación* de los contenidos es la fase siguiente a la selección y determina el nivel de dificultad, extensión y adecuación de los objetivos a la realidad contextual de los alumnos. Ese proceso de secuenciación supone la reflexión colaborativa del profesorado sobre las capacidades definidas en los objetivos de área, a fin de determinar el grado de profundidad con el que se han de concretar en cada ciclo. Los criterios a seguir dependerán de la realidad personal del alumnado y de cada contexto educativo, siendo de relevancia la concreción en su formulación y la adecuada secuenciación en el tiempo.

El tercer aspecto a considerar es la *evaluación* de los objetivos. La cuestión no es sólo si los alumnos han alcanzado, o no, y en qué grado los objetivos de aprendizaje propuestos, sino también en qué medida el proceso seguido ha facilitado alcanzar las metas propuestas y, en caso de no ser favorable, qué decisiones tomar a nivel metodológico, a fin de facilitar el proceso formativo; es decir, poner en marcha una evaluación formativa, que mejore la realidad desde la valoración de los resultados.

5. NIVELES DE CONCRECIÓN DE LAS INTENCIONES EDUCATIVAS

La terminología utilizada por diferentes autores respecto a las intenciones educativas es muy diferente, pero es preferible hablar de objetivos, metas y finalidades. Los objetivos responden a los logros a alcanzar a corto plazo, las metas responden a la propuesta de consecuciones a medio plazo, y las finalidades a propuestas de logro a alcanzar a largo plazo. Los objetivos responden a

la máxima concreción y las finalidades a la máxima generalización.

- *Los objetivos* representan la adquisición de conductas formales, desarrollo de capacidades, aprendizaje y utilización de conocimientos adquiridos. Son, en definitiva, aquellos logros que se pretenden alcanzar durante un año o ciclo educativo. Cuando nos referimos a los objetivos específicos, entiéndase al aprendizaje de contenidos, logro de capacidades o adquisición de competencias, aludimos a objetivos específicos o didácticos.
- *Las metas* son más generales y suelen responder a los logros que deben alcanzar los escolares al concluir una etapa educativa.
- *Las finalidades educativas* representan la máxima generalización, y quedan representadas por las formulaciones que aparecen en las constituciones y en las leyes generales de educación; entiéndase como ejemplo el perfeccionamiento intencional del ser humano.

6. LA CONSIDERACIÓN DE LOS OBJETIVOS DESDE DISTINTAS TRADICIONES DE INVESTIGACIÓN

Aunque los objetivos se plantean en líneas generales como opciones de logro a alcanzar, dichas opciones quedan determinadas por diferentes modos de percibir la globalidad del hecho didáctico, de modo que se pueden plantear los objetivos desde la opción racional-tecnológica, hermenéutica o sociocrítica. Sucintamente se presentan algunas características de las tres opciones descritas.

6.1. Concepción racional-tecnológica

Los modelos tecnológicos adscritos a esta tradición investigadora no buscan la explicación, descripción o comprensión de algo, sino que tratan de intervenir en esa realidad. El conocimien-

to de la realidad se concreta en conductas específicas que ha de saber realizar el niño o la niña al concluir un proceso de aprendizaje. Les interesan los procesos en la medida que estudian la metodología adecuada para llegar a alcanzar las conductas requeridas por los objetivos al alumno o alumna, pero no como procedimientos que desarrolla el estudiante para ir de lo desconocido a lo conocido. Características de este tipo de objetivos son:

- Describen la conducta que ha de alcanzar el alumnado al finalizar un proceso de aprendizaje.
- El objetivo incluye en su redacción tanto la conducta como el nivel de logro a alcanzar mediante la misma.
- La conducta que recoge el contenido debe expresarse en términos de posibilidades de realización; por ejemplo, *leer al menos ciento cinco palabras por minuto, con una dicción clara*.
- La realización de la conducta es la evidencia de que el objetivo se ha alcanzado.
- Los objetivos a alcanzar son comunes a todo el alumnado, tanto en dificultad como en ámbitos y contextos diferentes.

Respecto a la formulación de los objetivos mediante esta concepción, se puede afirmar que:

- Sobrevaloran el nivel en que es posible prever los resultados del proceso educativo.
- No consideran la limitación de que algunas materias no permiten definir operativamente los objetivos a alcanzar.

6.2. Concepción hermenéutica

En los modelos abiertos los instrumentos pueden ser objetivos expresivos o experienciales y principios de procedimiento.

Los objetivos redactados desde un planteamiento expresivo o experiencial tienen las siguientes características:

- Los procesos iniciados en las mismas condiciones pueden llegar a resultados muy diferentes en función de la dinámica particular generada.
- *Divergencia*, pues los objetivos no especifican la conducta a desarrollar, ya que se considera la posible heterogeneidad de los resultados a alcanzar.
- *Orientación*: los objetivos a alcanzar son evocativos, por lo que no se espera un resultado prescriptivo de las propuestas.
- Responden a una situación, cuyo desarrollo depende de la orientación que tome la experiencia, cuyos resultados dependen de la exploración, del saber hacer del alumno y de las respuestas que nos planteemos a situaciones concretas.

Ejemplificación: Conocer el ciclo del agua partiendo de la observación de la lluvia.

Los objetivos planteados como *principios de procedimiento* permiten aclarar las condiciones contextuales y funcionales en las que se desarrollarán los procesos de enseñanza-aprendizaje. Responden a si es posible organizar los procesos instructivos de modo que no se fijen las expectativas en el producto o resultado a alcanzar, sino en el procedimiento para llegar al logro: por ejemplo, *utilizar el cuaderno de campo de modo secuenciado y detallado para elaborar conocimiento desde lo observado*.

Atendiendo a lo dicho, es posible compaginar en una programación didáctica los distintos tipos de objetivos indicados, es decir, *los objetivos instructivos*, que especifican aprendizajes a alcanzar y habilidades a desarrollar; *los objetivos experienciales*, que deben proporcionar experiencias en las que el niño o niña ponga en ejercicio los aprendizajes adquiridos, con la posibilidad de llegar a diferentes resultados, y los objetivos entendidos como *principios de procedimiento*, que orientan la clarificación del proceso didáctico a desarrollar, para alcanzar ambos tipos de objetivos.

7. COMPETENCIAS BÁSICAS Y PROCESOS FORMATIVOS

Todos tenemos una idea más o menos formada de qué es una competencia, sea formal o explícita o más bien tácita e intuitiva. Hay que recordar que con el concepto de competencia se insiste en el mismo *hacer*. Toda competencia, para su desarrollo, supone una acción práctica, pero también supone conocimiento y ejercicio de capacidades, ya que una competencia no supone hacer una tarea exclusivamente, sino que ese conocimiento y el ejercicio de las capacidades ha de ser transferible a otras muchas situaciones, incluso a aquellas que son imprevistas. Cuando sólo se realiza una acción práctica, adquirida mediante la práctica cotidiana —por habituación—, desarrollamos simplemente una destreza, que se adquiere mediante la práctica continuada de una misma acción; sin embargo, esa destreza no es fácil de utilizar para otros menesteres; por ejemplo, un alfarero es diestro en la utilización del barro, pero esa destreza no le sirve para forjar el hierro o realizar otros menesteres.

¿Qué es entonces una competencia? En general, se entiende por competencia desde una perspectiva socioconstructivista, «el nivel de dominio que se posee en relación a la realización de algo; se es más competente o menos competente en la medida que se domine más o menos un determinado ámbito».

Ese dominio implica la capacidad para utilizar el conocimiento que se posee en la realización de actuaciones prácticas. Se es competente no porque se sabe mucho, sino porque ese saber, conjugado adecuadamente con las capacidades pertinentes, mueve a la práctica. Dicho esto, podemos afirmar que lo que determina el ejercicio de la competencia es el conjunto de conocimientos adquiridos para llevar a cabo la tarea o acción, movidos por las capacidades que se requiere ejercitar.

Es preciso definir la capacidad, ya que su intervención es fundamental para el ejercicio de la competencia. Quien suscribe estas líneas considera que *capacidad* «es un recurso de carácter metacognitivo, cognitivo, afectivo, de interacción

social o psicomotor que mueve el conocimiento hacia el ejercicio de una actividad, tarea o pensamiento (competencia)».

Se entiende por *competencia básica* «la habilización que adquiere un estudiante para desenvolverse adecuadamente en las situaciones que le plantea la vida cotidiana; además, es la base para iniciarse en estudios que orientan al trabajo».

En el ámbito educativo correspondiente a la enseñanza obligatoria se han determinado una serie de competencias que representan las diferentes posibilidades de responder a las demandas sociales y llevar a cabo tareas adecuadas que plantea la sociedad. Se consideran clave aquellas competencias que todas las personas precisan para su desarrollo personal, así como para el desempeño de la ciudadanía activa, la inclusión social y el desempeño de un empleo.

En la figura 2.2 queda reflejada la relación que se establece entre contenidos aprendidos, capacidades que mueven a la acción dichos contenidos y el ejercicio de las competencias; es decir, un buen aprendizaje facilita la realización de ta-

reas que desarrollan capacidades, y, conjuntamente, contenidos significativamente adquiridos y capacidades favorecen un buen ejercicio de las competencias. Del mismo modo, la consolidación de las competencias ayuda al desarrollo de capacidades y a la consolidación de contenidos.

En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se plantean las siguientes competencias a adquirir:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

Tales competencias se agrupan en torno a cuatro ámbitos del ser humano: ser, conocer, hacer y convivir.

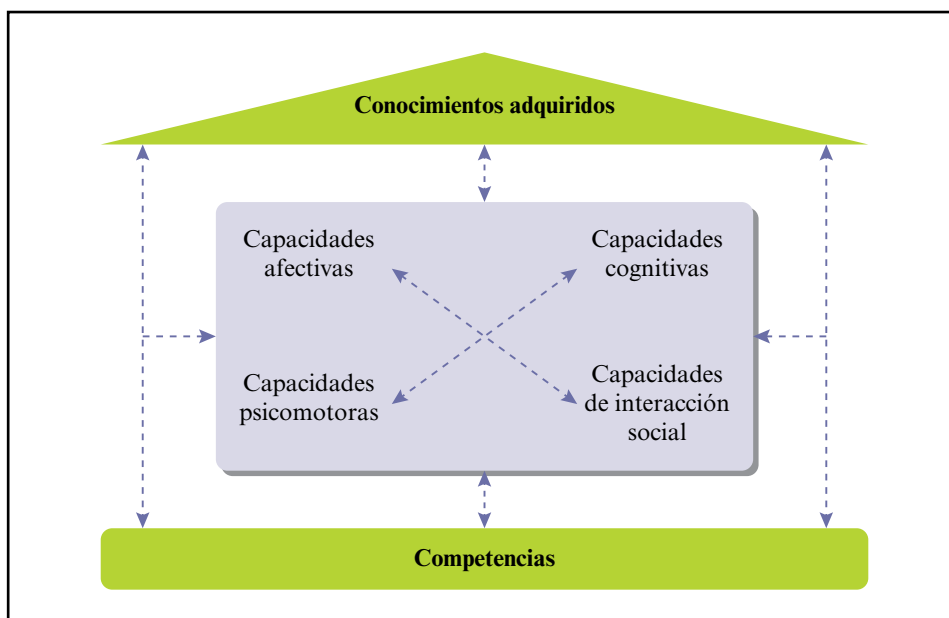


Figura 2.2.—El proceso de adquisición de competencias básicas desde los contenidos.

¿Por qué formar al alumnado en competencias básicas? Hay varios aspectos que justifican la conveniencia de orientar el currículum hacia la adquisición de competencias. Se economizan los aprendizajes, de modo que se descarga el currículum de la ingente cantidad de contenidos a aprender, tal vez relevantes, pero no necesarios sino convenientes; es posible integrar diferentes tipos de aprendizaje, tanto los formales, incorporados a las distintas áreas o materias de aprendizaje, según la etapa a considerar, como los no formales; se integran los aprendizajes adquiridos en diferentes áreas de conocimiento, de manera que se puedan utilizar de modo efectivo en diferentes situaciones y contextos.

Con las áreas y materias del currículum se pretende que todos los alumnos y alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo realizado en varias áreas o materias. Se ha elaborado una tabla de incidencia, en este caso de las áreas de Educación Primaria, en el desarrollo de las competencias clave o básicas, marcando de 1 a 3 puntos, de menos a más incidencia del área en el desarrollo de la competencia propuesta.

TABLA 2.1
Incidencia de las áreas de conocimiento en la adquisición de competencias básicas

Áreas de conocimiento	Competencias						
	Comunicación lingüística	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia digital	Competencia aprender a aprender	Competencias sociales y cívicas	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Conciencia y expresiones corporales
Ciencias de la naturaleza	2	2	1	3	3	2	2
Ciencias sociales	2	1	2	2	3	1	1
Lengua castellana y literatura	3	2	2	2	1	1	1
Matemáticas	2	3	2	2	1	1	1
Primera lengua extranjera	3	1	1	2	1	1	1
Educación física	1	1	1	1	1	1	3
Religión o valores sociales y cívicos	1	1	1	2	3	1	1
Educación artística	1	1	1	2	1	2	3
Segunda lengua extranjera	3	1	1	2	1		

Es importante considerar que el modo de articular los procesos formativos requiere atender a la siguiente consideración:

- Asegurar los aprendizajes atendiendo al desarrollo de la secuencia didáctica.
- El desarrollo de capacidades se puede plantear a través de la secuencia didáctica, pero es conveniente reforzar dicho desarrollo a través de «herramientas» que permitan profundizar en la adquisición y consolidación de dichas capacidades, aspectos que se pueden aplicar a las competencias. Se hace referencia a proyectos y casos, entre otros planteamientos didácticos.

Habilitar en competencias demanda una relación estrecha entre contenidos y capacidades. Mientras que las capacidades mueven a la acción, los contenidos singularizan la especificidad del ejercicio de la competencia. Valga como ejemplo el hecho de que un piloto de aviación y un cirujano deben desarrollar capacidades similares, tales como: autoconcepto, o capacidad de relacionar causas con efectos; tomar decisiones con bastante rapidez, si llega el caso; seguridad en las conductas que van a iniciar, etcétera, pero su trabajo es muy diferente; lo es en cuanto que los conocimientos en los que sustentan sus actividades profesionales son muy diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), localizado el 12 de agosto de 2014 en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 11-33. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (BOE de 10 de diciembre).
- Mallart, J. y De la Torre, S. (2004). Voz: contenidos de la enseñanza. En *Diccionario enciclopédico de didáctica*, vol. I (pp. 219-241).
- Pérez Ferra, M. (1993). *Actitudes positivas hacia el estudio: estrategias de intervención para profesores de enseñanzas medias*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Caja de Ahorros de Murcia.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
-

Atención a la diversidad 3

SUSANA MARIA DE ALMEIDA GONÇALVES

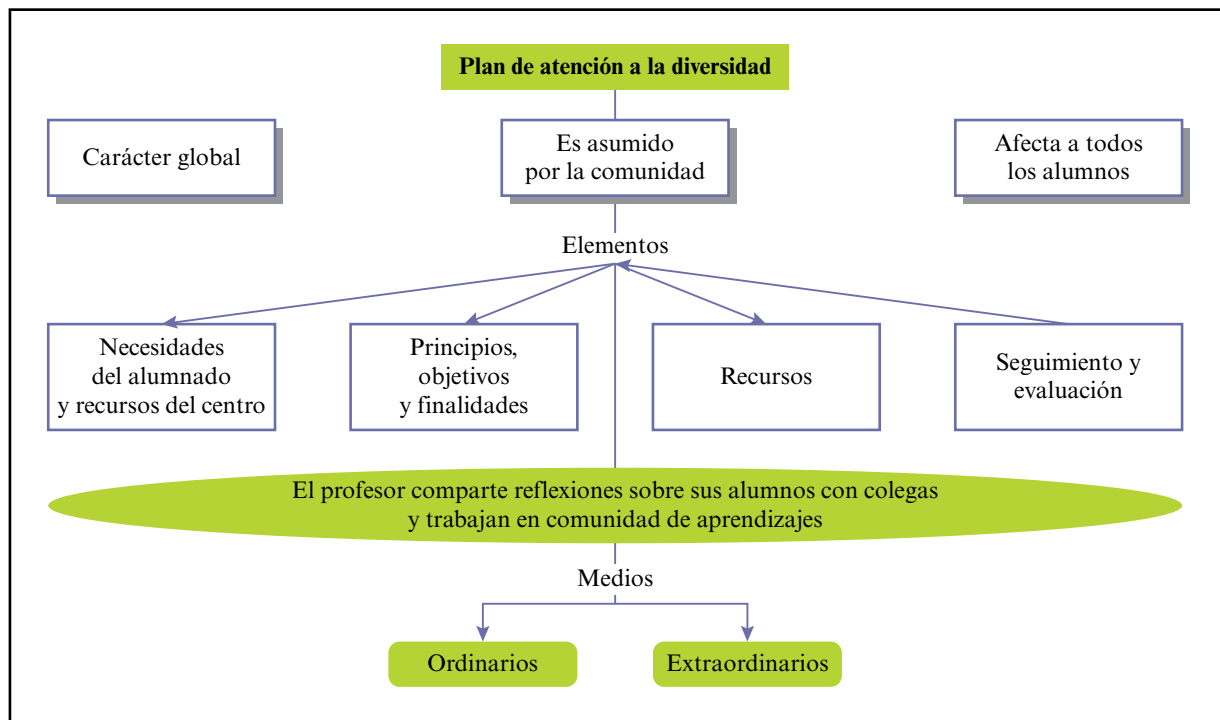


Figura 3.1.—Intervención en procesos de diversidad.

RESUMEN

La enseñanza centrada en el estudiante y en los métodos de formación que apelan a la autonomía y a la acción del aprendizaje (aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos,

búsqueda autónoma de información...) están en el centro de las tendencias pedagógicas contemporáneas, siendo principios comunes a la mayoría de las teorías de la enseñanza en vigor. Estos principios nos obligan a dar una atención a la diversidad del alumnado. Las dimensiones huma-

nas y sociales que aportan las diversidades tienen grandes implicaciones en cómo se aprende y en la adaptación escolar entre alumnos y profesores, la escuela y el currículo educativo.

Para enseñar adecuadamente a todos los alumnos y al profesorado se necesita experiencia, intuición y acciones formativas breves. Es necesario que se comprendan las diferencias entre los estudiantes y se posea una sólida comprensión teórica sólida sobre la atención a la diversidad, además de poseer un conocimiento específico acerca de los alumnos y sus contextos de aprendizaje, un buen repertorio de métodos y estrategias de enseñanza y una actitud de reflexión constante sobre la propia práctica pedagógica.

Este capítulo tiene como objetivo contribuir a que los profesores en formación puedan desarrollar competencias pedagógicas para enseñar de forma más eficaz a todos sus alumnos, y específicamente atendiendo a la diversidad. Para ello analizaremos las siguientes cuestiones:

- ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la diversidad en los estudiantes? ¿Qué aspectos de la diversidad son relevantes en el aprendizaje escolar?
- ¿Qué métodos se adoptan en una clase multicultural e inclusiva? ¿Cómo organizar la enseñanza para que se adapte a diferentes culturas, identidades, necesidades y estilos de aprendizaje?
- ¿Cuál es el perfil de un profesor inclusivo, intercultural y atento a la diversidad? ¿Cómo formar a profesores para ese perfil?

1. LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Desde un punto de vista educativo, la diversidad puede ser vista desde el nivel conceptual o como un modelo pedagógico.

Desde el punto de vista conceptual, la diversidad se refiere a las diferencias que existen entre las personas, incluyendo aspectos de naturaleza racial, género y orientación sexual, de aptitud o

diferencias religiosas o incluso de edad. Algunas facetas de la diversidad son de naturaleza multicultural, aportadas por las sociedades contemporáneas, en gran parte debido a la inmigración de carácter internacional, que origina una diversidad socioeconómica, étnica, cultural, religiosa, lingüística...); otras características de la diversidad son a nivel interno y endémico del país, incluyendo las diferencias entre los estratos socioeconómicos y las subculturas nacionales; por fin, son importantes los aspectos individuales (incluyendo variaciones de aptitud, estilos de aprendizaje, motivación y experiencias de vida, familia...).

En cuanto al modelo pedagógico, la diversidad se refiere al reconocimiento o valoración de estas diferencias, desde una perspectiva de cultura inclusiva que permite a cada estudiante desarrollar su potencial de aprendizaje y aptitudes. Los estudios han demostrado que los alumnos de grupos minoritarios suelen estar en la pobreza extrema, excluidos de la escuela y con una mayor probabilidad de fracaso en sus estudios o de ser expulsados de la misma, sin poder desarrollar su potencial. Las diferencias étnicas y raciales en materia de educación y eventos escolares son un problema recurrente en todo el mundo, con evidencia de una clara desventaja para los grupos minoritarios. Los resultados inferiores obtenidos por los niños pertenecientes a las minorías responden a mayores tasas de *drop-out* y de fracaso académico. Sólo un bajo porcentaje de ellos acceden a las enseñanzas superiores, situación que refleja las disparidades socioeconómicas, laborales, de salud y acceso a la educación de calidad, lo cual estigmatiza a los grupos a los que pertenecen (APA, 2012). Estos niños son considerados frecuentemente en la escuela como problemáticos e indisciplinados, y por ello suelen ser remitidos a programas de refuerzo educativo y educación especial, siendo considerados menos frecuentemente como superdotados o especialmente talentosos (Coutinho y Oswald, 2000; Oakes, 2005; Patton, 1998; Russo y Talbert-Johnson, 1997).

El abismo que separa los resultados escolares de los alumnos pobres y de las minorías sociales

de otros alumnos es muchas veces atribuido a las bajas expectativas, a su propia educación o a la de sus padres o familias, o a que no hay preocupación familiar por su formación; en definitiva, que en sus realidades culturales no se valora ni la educación ni otros aspectos. En realidad, los sistemas educativos tienen dificultad para atender a estos niños de origen más desfavorecido, a los niños de grupos minoritarios y a todo aquel que se diferencie del perfil tradicional (grupo cultural, lingüístico y racial mayoritario, clase media y alta, cierto tipo de aptitudes y motivaciones escolares) para el cual el sistema educativo fue creado (APA, 2012).

El modelo de diversidad está ligado al concepto de equidad, entendido como garantía de que todos los alumnos serán tratados de forma justa y sin desfavorecer a nadie por razón de sus diferencias. Promover la equidad en la escuela en el sistema educativo implica eliminar la discriminación (económica, cultural, de género, de aptitud), e incluso fenómenos como el *bullying*, persecución o victimización. Un modelo escolar con atención a la diversidad y equidad se concreta a través de diferentes frentes, definidos en los siguientes aspectos:

- Tratando a todos de forma justa y asegurando la igualdad de oportunidades de aprendizaje.
- Creando una cultura inclusiva, así como normativas y procedimientos no discriminatorios.
- Eliminando contenidos, actividades y materiales de aprendizaje discriminatorios.
- Estimulando el potencial de aprendizaje y desarrollo de todos los alumnos.
- Enseñando a combatir la desigualdad y la discriminación (véase www.ed.ac.uk/schools-departments/equality-diversity/about/equality-diversity, 30 de agosto de 2013).

2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA EQUIDAD EDUCATIVA

La educación intercultural incide tanto en los problemas de diversidad humana como en los

que se refieren a la equidad entre las personas. Estos aspectos tienen repercusiones en los programas de enseñanza y en las estrategias pedagógicas utilizadas en las escuelas. Los programas curriculares orientados a la diversidad y a la equidad se reflejan en la realidad multicultural de la sociedad, la representan desde diferentes puntos de vista y abordan cuestiones como los derechos humanos, el racismo y la discriminación. Las estrategias pedagógicas que valoran la diversidad incluyen la organización de grupos heterogéneos, la creación de oportunidades de cooperación y de comunicación y la utilización de los conocimientos y aptitudes de todos los alumnos. A su vez, la equidad requiere que la enseñanza sea organizada de forma que garantice la participación y el acceso a los recursos por todos los alumnos (véase Batelaan y Coomans, 1995).

La equidad no significa tratamiento igualitario; por el contrario, presupone la diferenciación. El tratamiento igualitario es frecuentemente el más injusto, porque no reconoce las diferencias entre los alumnos (por ejemplo, de ritmos de aprendizaje, necesidades, aptitudes, motivaciones o de valores y perspectivas). La diferenciación, por el contrario, responde a la atención a la diversidad y a la búsqueda activa de métodos, estrategias y adaptaciones curriculares que mejor se adecúen a cada caso, teniendo una visión del proceso del alumno, o su salud física, intelectual y emocional y el respeto a su identidad e individualidad.

Como constata Rosado (2006), la gestión de la diversidad es un proceso en abierto, que genera ambientes inclusivos donde se considera la diferencia y libertad del potencial de cada uno, en beneficio de todos. La observación de las escuelas, currículos educativos y prácticas de enseñanza es una buena estrategia para comprender cómo la diversidad, la equidad y la diferenciación son vistos por la comunidad escolar, conociendo si la gestión de la diversidad se está realizando en el sentido propuesto por el autor antes referido. La tabla 3.1, adaptada de Wyman (1993), es un instrumento para esta observación.

TABLA 3.1
Preguntas para la autoevaluación

Currículum	Para resolver problemas en este área...
<ul style="list-style-type: none"> — ¿La educación para la diversidad está presente en las actividades curriculares? — ¿Cómo son tratadas las personas pertenecientes a minorías en el currículum educativo? — ¿El currículum educativo incluye historias, perspectivas y contribuciones de las personas de grupos minoritarios? — ¿Cómo son tomadas las decisiones curriculares? — ¿Los materiales curriculares incorporan perspectivas y contribuciones de grupos minoritarios? — ¿La biblioteca tiene libros de/sobre minorías? — ¿Los materiales audiovisuales representan la diversidad en la escuela? — ¿Profesores y alumnos conocen recursos (de la biblioteca o mediateca) sobre la multiculturalidad/diversidad? — ¿Cómo son adquiridos los libros y materiales? 	<ul style="list-style-type: none"> • Basar el currículum educativo en conocimientos sólidos que reflejen la diversidad de la población estudiantil. • Ayudar a los profesores a ganar consciencia sobre las diferencias entre los alumnos, para que escojan adecuadamente los materiales curriculares. • Adquirir materiales (libros, videos, mapas, artefactos y películas) que sirvan de soporte de un currículum educativo multicultural. • Informar y estimular la participación de la comunidad.
Prácticas de enseñanza	Para resolver problemas en este área...
<ul style="list-style-type: none"> — ¿Los profesores conocen las culturas representadas en sus clases? — ¿Las expectativas que los profesores tienen sobre estos alumnos pertenecientes a grupos minoritarios son inferiores en comparación a las que poseen acerca de los demás alumnos? — ¿Los profesores se esfuerzan por integrar a todos los alumnos en las actividades escolares? — ¿Los profesores intentan estimular a todos los alumnos de forma equitativa? — ¿La escuela apoya acciones de sensibilización al profesorado para conseguir una mejor comprensión de las culturas de sus alumnos? — ¿Son identificados y prohibidos los comportamientos que sesgan? — ¿Los profesores utilizan métodos que favorecen la integración? — ¿Las prácticas de enseñanza respetan las creencias culturales de algunos alumnos? — ¿Los profesores evalúan las competencias de los alumnos con diferentes tareas y materiales? 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar las prácticas de enseñanza a los diferentes estilos de aprendizaje. • Ayudar a los profesores a reconocer las creencias de sus alumnos y comprender cómo se reflejan en sus comportamientos. • Ayudar a los profesores a respetar a los alumnos y a desafiarlos intelectualmente. • Promover acciones sobre la diversidad y la educación multicultural para los profesores. • Fomentar el aprendizaje cooperativo en las aulas. • Tener en cuenta las circunstancias que influyen en los procesos cognitivos de los alumnos cuando se hace la evaluación de los conocimientos de los alumnos cuyo origen cultural es diverso. • Utilizar varias metodologías y materiales para evaluar las competencias de todos los alumnos.

TABLA 3.1 (continuación)

Políticas de la escuela	Para resolver problemas en este área...
<ul style="list-style-type: none"> — ¿Existe una declaración de principios y de objetivos sobre el pluralismo cultural y la diversidad en cuanto a su finalidad educativa? — ¿Hay reglamentos que afirmen la no tolerancia a la discriminación? — ¿Están definidas las consecuencias para aquellos que realicen ofensas racistas? — ¿El equipo directivo de la escuela apoya la tolerancia racial? — ¿Se utilizan test estandarizados para evaluar o seleccionar a los alumnos? — ¿Se conocen los derechos de los alumnos de minorías? — ¿Se practica la enseñanza diferenciada? — ¿Los alumnos de minorías, comparados con los demás, son asociados más a menudo con problemas disciplinarios? — ¿Las reglas y las políticas de la escuela se adaptan a las culturas de los alumnos? — ¿Los calendarios escolares se adaptan a las diferencias culturales? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una filosofía escolar que afirme claramente que todos los alumnos son capaces de aprender y progresar, siendo la diversidad y el pluralismo cultural una finalidad positiva. • Clarificar, para toda la comunidad escolar, las expectativas creadas alrededor de la discriminación, especificando las consecuencias para las personas que ofenden y presentando estrategias de refuerzo positivo para aquellos que lo combaten en la escuela. • Evaluar las utilidades y consecuencias de los test de competencia mínima y definir alternativas pedagógicas. • Revisar las reglas y políticas escolares, garantizando la neutralidad y justicia.

La observación de las escuelas y de sus actores es un ejercicio de concienciación sobre las actitudes y comportamientos que pueden contribuir a la inclusión o exclusión educativa y social de los niños que tienen diferencias con la mayoría de sus compañeros. Frecuentemente, las personas actúan de forma discriminatoria si perciben esas diferencias, especialmente cuando ignoran los valores y creencias culturales de aquellos con los que se relacionan o cuando tienen actitudes de exclusión étnica. Cuando no hay empatía, ni búsqueda activa del conocimiento cultural ni una sensibilidad hacia la diferencia, es difícil garantizar el tratamiento equitativo de todos los niños. La desigualdad en el tratamiento, la ignorancia y la exclusión étnica pueden estar entre las causas del fracaso y el abandono escolar de muchos de estos niños.

Varias investigaciones revelan que la enseñanza eficaz con alumnos de grupos étnicos y lingüísticos minoritarios se basa en los siguientes principios (Zeichner, 1992):

- Los profesores tienen una percepción clara de sus propias identidades étnicas y culturales.
- Los profesores tienen unas expectativas elevadas con respecto al éxito de todos los alumnos y les transmiten la creencia de que todos ellos pueden tener buenos resultados escolares.
- Asumen el compromiso de garantizar la equidad entre todos los alumnos y acreditan que son importantes los aprendizajes de sus alumnos.
- Desarrollan un vínculo especial con sus alumnos y dejan de verlos como «los otros».
- Las escuelas proponen a los alumnos currículos académicos estimulantes que incitan al desarrollo de aptitudes cognitivas de nivel superior.
- La enseñanza se organiza en un ambiente de aprendizaje interactivo y colaborativo, y

- se promueve la construcción de significado de los contenidos por los propios alumnos.
- Los alumnos ven las tareas de aprendizaje como significativas.
 - El currículo educativo incluye las contribuciones y perspectivas de los diferentes grupos etnoculturales que componen la sociedad.
 - El profesor asegura que los currículos académicos que desafían/estimulan son los que utilizan recursos culturales que los alumnos llevan a la escuela.
 - El profesor enseña explícitamente a los alumnos la cultura de la escuela, buscando un sentimiento de unión pero sin perder la sensación de pertenencia a su propia identidad etnocultural, con orgullo de ese origen.
 - Los miembros de la comunidad y las familias son alentados a integrarse en la educación de los alumnos y se les da voz activa en la toma de decisiones importantes relacionadas con un programa y recursos escolares.
 - Los profesores están sensibilizados con causas políticas exteriores e intentan construir en su aula una sociedad más justa y humana.
 - La eficacia de los profesores en escuelas multiculturales depende de la información y formación específica sobre la diversidad y sus implicaciones en el aula, y sobre métodos y estrategias pedagógicas diferenciadas, equitativas y eficaces enfocadas a los alumnos con diferencias (véase Trindade, 1993; Stoer, 1994). Sobre ese aspecto en concreto nos ocuparemos enseguida.

3. ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS DEL PROFESORADO SENSIBLE A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La diversidad de la población escolar trae consigo serios problemas de adaptación de los profesionales de la educación, ya que se encuentran en una situación en la que tienen que interac-

tuar con un contexto escolar que, en ciertos casos, se aleja de los patrones habituales. Banks (véase Cotrim, 1995) subraya la importancia de los conocimientos sobre paradigmas educativos relativos a la multiculturalidad, sobre conceptos relevantes (cultura, grupo étnico-cultural, minorías...), sobre aspectos históricos y culturales referidos a grupos étnicos y, finalmente, sobre la adaptación curricular y la enseñanza diferenciada. Eso implica «reorganizar la escuela, los currículos educativos y las prácticas del aula, de modo que se aporte a cada alumno los medios necesarios que promuevan específicamente su éxito, y no dar a todos ellos los mismos recursos uniformes para alcanzar ese éxito» (Feytor Pinto, 1998).

El concepto de escuela para todos implica que los profesores adecúen los contenidos y objetivos escolares a la diversidad de sus alumnos, haciéndolo por medio de la creación flexible del currículo educativo a partir de metodologías activas y cooperativas. El informe del *Center for Research on Education, Diversity & Excellence* (Tharp, 1997) especifica estos principios para la práctica educativa:

- Facilitar el aprendizaje con actividades productivas en cooperación entre profesores y alumnos.
- Desarrollar competencias lingüísticas y de alfabetización escolar a través de todas las actividades de enseñanza.
- Contextualizar la enseñanza y el currículo en las experiencias y aptitudes del medio familiar y la comunidad.
- Orientar a los estudiantes para su desarrollo cognitivo.
- Integrar a los estudiantes y estimular la conversación sobre los contenidos escolares.

Parte de estas recomendaciones se dirigen especialmente a los profesores, en su papel de facilitadores del aprendizaje y promotores del bienestar intelectual y emocional de sus alumnos. Los valores, actitudes y acciones del profesor son un

aspecto determinante del clima en el aula e influyen mucho los aprendizajes y la motivación de los alumnos. La relación del profesor con sus alumnos y el estilo de liderazgo adoptado (autoritario o dando voz a los niños), las interacciones que se promueven entre ellos (cooperativas y solidarias o más individuales y cooperativas), las actividades que se dinamizan (más pasivas o enfatizando la investigación y la experimentación) y las formas de comunicación presentes (trabajo comprometido y responsable, comunicación y diálogo saludable) pueden conducir a la curiosidad intelectual y estimular el aprendizaje, u obtener justo lo contrario.

La promoción de la igualdad de oportunidades educativas implica que el profesor reconozca los factores que colocan a las minorías en desventaja en las escuelas y que estructuran la acción educativa con el objetivo de minimizar esos hechos. De lo contrario, son muchas las ocasiones que se pueden dar en las que los propios profesores discriminan a estos alumnos, por la percepción de expectativas negativas, o por el hecho de un tratamiento igualitario que se transforma en discriminatorio por no tener en cuenta la diferencia entre los alumnos.

Según las recomendaciones de UNICEF (www.unicef.org/teachers/), los profesores contribuyen a hacer de la escuela un ambiente de aprendizaje saludable y acogedor para los niños cuando:

- Promueven el bienestar y la participación activa de los niños.
- Generan oportunidades para que se alcancen los resultados de los aprendizajes deseados.
- Comprenden y monitorizan los derechos de los niños.
- Usan recursos de aprendizaje sensibles al género.
- Alientan el aprendizaje activo en una lengua que el niño entiende.
- Son flexibles.
- Dedicar el tiempo suficiente a la enseñanza de los asuntos centrales.

- Comunican con claridad los objetivos escolares a los padres y a la comunidad.
- Integran al medio familiar en la comunidad a través de las actividades de aprendizaje.

Siguiendo estos principios, UNICEF (www.unicef.org/teachers/environment/essence.htm) hace las siguientes recomendaciones a los profesores:

- *Trate a todos los alumnos con equidad y de forma justa:*
 - Valore, elogie y oriente tanto a los niños como a las niñas.
 - Preste atención a los alumnos de minorías étnicas o que son nuevos en la escuela.
 - Cree oportunidades para que todos los alumnos puedan alcanzar el éxito en su aprendizaje.
- *Aliente a la participación:*
 - Muestre que tiene expectativas positivas y altas sobre todos los alumnos.
 - Deje claro que motivará el esfuerzo, incluso cuando surjan obstáculos.
- *Establezca estructuras para el aprendizaje:*
 - Cree una carta con las responsabilidades de la clase, y comprometa a los niños en el mantenimiento del aula limpia y organizada.
 - Fije unas reglas para la cooperación y trabajo de grupo.
 - Describa y demuestre los comportamientos que espera de la clase.
- *Organice la presentación de lecciones y actividades:*
 - Prepare materiales y revise las lecciones con atención.
 - Oriente las actividades y diálogos hacia unos objetivos claros.

— *Evite la comunicación negativa:*

- Cuando el profesor grita, cuando es sarcástico o minimiza el esfuerzo del niño, destruye el ambiente que nutre el aprendizaje y desmotiva.
- Cuando humilla a los niños —siempre que se expone negativamente o expone los errores delante de los demás niños— reduce la confianza que los alumnos depositan en él.

— *Reflexione sobre su influencia en el ambiente de aprendizaje:*

- Visualice la última semana de clase y piense en los desafíos a los que se enfrentó (problemas de disciplina o de comprensión de la materia). ¿Cómo resolver la situación? ¿Cuál fue el resultado? ¿Cuál fue el hecho de sus acciones? ¿Qué otras opciones podría haber escogido?

4. CONSIDERACIONES FINALES: FORMAR PROFESORES PARA LA DIVERSIDAD

Formar profesores es también ir ayudando a construir su identidad profesional docente, en la que inciden factores como la dedicación, pues las cualidades del profesor están asociadas a las cualidades que él posee además a nivel personal. La formación de profesores es una vía para el desarrollo psicológico (Thies-Sprinthall, 1984) y moral (Rest, 1986), y debe contribuir a desarrollar personalidades autónomas, responsables y equilibradas, cuyo director axiológico se pauten por valores democráticos (UNESCO, 1998). Los recursos incluyen, por eso, una dimensión ética (D'Orey da Cunha, 1996; Patrício, 1995; Valente, 1995; Gonçalves, 2000, 2001a) y la promoción y reflexión sobre los valores sociales dominantes y sobre los patrones de comportamiento y construcciones sociales de la época, cultura y contextos sociales que los rodeen.

Las metodologías de enseñanza y aprendizaje que privilegian la alternancia entre la teoría y las prácticas reflexivas (Gonçalves, 2000) son importantes en la formación de profesores, sobre todo en cuanto se abordan los contenidos de naturaleza axiológica, moral o sociopolítica, y en el desarrollo de valores y actitudes. El estudiante formado en un modelo reflexivo y de cuestionamiento crítico (Zeichner, 1983) aprende a cuestionar el mundo, las prácticas y la sociedad, y desarrolla capacidades reflexivas e interpretativas. Para gestionar bien la diversidad en el aula el profesor necesita de esta capacidad de crítica de la realidad social, de la escuela y de autocritica de su propio papel en cuanto agente educativo.

Para facilitar la comunicación necesita también comprender el dominio de la inteligencia emocional (Noel, 1995; Goleman, 1995). La comunicación verbal y no verbal y la capacidad de establecer relaciones empáticas, de volverse dialogante o receptivo hacia el otro, forman parte del campo de los sentimientos, afectos y emociones (Goleman, 1995; Hoffman, 1991; Puig Rovira y Martín García, 1998). Si no somos capaces de empatizar —capacidad de percibir el punto de vista y las emociones ajenas— no somos capaces de promover la solidaridad, la tolerancia y la justicia. El profesor debe generar una alfabetización cultural, también en el dominio de las emociones, siendo capaz de desentrañar los reflejos culturales en la expresión de las emociones y los sentimientos, para poder comprender el impacto de los filtros culturales en el comportamiento emocional de los niños.

El aprendizaje es más intenso y duradero cuando el estudiante se siente integrado intelectualmente en las tareas, priorizando estrategias que proporcionen la experiencia del *fluir* (Csikszentmihalyi, 1990, 1993) y el desafío psíquico, a través de juegos pedagógicos, proyectos, situaciones de debate y discusión, equipos cooperativos de resolución de problemas, estudios de caso, análisis de películas, imágenes y textos. Este tipo de actividades de aprendizaje permiten al estudiante equiparar esquemas activos de análisis de la realidad social y estimular la progresión de sus raciocinios, conocimientos, aptitudes y actitudes.

Entre los muchos principios que deben estar presentes en la organización de las actividades de aprendizaje de los profesores en formación (por ejemplo, aprendizaje centrado en problemas, aprendizaje significativo, reflejado y autodidacta (véase Gibb, 1967; Knowles, 1980) se incluye el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje no se hace desde un vacío social. Por eso es necesario facilitarlo desde el contexto del grupo, de la comunicación y de la integración social.

La pedagogía cooperativa favorece el aprendizaje de la democracia y de sus valores. Perotti (1997) afirma que «el espíritu de la escuela se mide por la calidad de las relaciones interpersonales, por la transmisión implícita o explícita de aptitudes y valores» (p. 57). Si quisiésemos que estos valores se conviertan en valores democráticos (como la justicia, la libertad, la participación o la tolerancia) precisaríamos discutir métodos, prácticas de enseñanza, tareas de aprendizaje, modelos de relación y distribución del poder en el aula. Un profesor habituado a cooperar tendrá más facilidad para implementar en el aula métodos cooperativos, y desechar métodos tradicionales de educación individualistas basados en la competitividad entre los estudiantes.

La participación democrática en el aula implica relaciones más horizontales, distintas a lo que hasta ahora han sido las relaciones de poder y autoritarismo en la escuela tradicional. Las actitudes de los profesores que aportan una perspectiva participativa y cooperativa están frecuentemente asociadas a una intención explícita de valorar al alumno, sus capacidades y valías culturales, haciéndolo a través de métodos cooperativos.

Estos profesores aceptan compartir el poder que les aporta su condición social (véase Truchot, 1996) y asumen que el trabajo cooperativo/colaborativo (Batelaan, 1994; Johnson y Johnson, 1997; Ramos, 1997; Uzelac, 1997; Tinzmann et al., 1990) es una fuente de enriquecimiento personal y facilita la aceptación y valoración de la diversidad. La cooperación tiene innumerables ventajas, entre las cuales se pueden citar la de reducir prejuicios y familiarizar a los estudiantes con los procedimientos democráticos, favoreciendo la

creación de lazos de amistad en el grupo al mismo tiempo que se desarrolla el sentido de responsabilidad personal (Johnson y Johnson, 1997).

Como tal, es muy importante que los profesores en formación aprendan métodos activos y cooperativos para usar en el aula con sus alumnos, así como aprender ellos mismos a cooperar con sus pares y participar en comunidades de práctica. Siguiendo a Wenger (2006), las comunidades de práctica son grupos de personas que tienen en común una preocupación o una pasión por algo que hacen, y que aprenden a hacer mejor gracias a su interacción de forma regular. Una comunidad de práctica combina tres elementos: el dominio (tema de interés común y zona de competencia compartida), la comunidad (red de relaciones y aprendizajes derivados de la participación compartida) y la práctica en común (compartir experiencias, soluciones, instrumentos y otros recursos prácticos). Las actividades de las comunidades de práctica incluyen resolver problemas comunes, modificar informaciones y experiencias, debatir ideas, generar conocimiento, compartir recursos o desarrollar proyectos e iniciativas.

Las comunidades de práctica educativa están entre las mejores opciones para los profesores que se encuentran con la diversidad en el aula. Si el profesor está aislado ante la diversidad, ante la incertidumbre, tendrá dificultades en individualizar o ajustar la enseñanza a las necesidades de cada alumno, y difícilmente dispondrá de tiempo y energía para crear recursos pedagógicos, planear actividades y desarrollar estrategias eficaces para lidiar con todos y cada uno de sus alumnos sin la ayuda de la automatización y de las rutinas, y sin sucumbir al estrés debido a la variedad imponderable de sus alumnos y sus culturas e idiosincrasias. Por el contrario, cuando se integran en comunidades de práctica, los profesores sienten el alivio del estrés inherente a la inseguridad y aislamiento, pues se benefician del apoyo de los colegas, de compartir recursos e ideas y de un aliento estimulante para la exploración de métodos y estrategias innovadoras que concluyen en un poder creativo que surge de las comunidades de práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association, Presidential Task Force on Educational Disparities (2012). *Ethnic and racial disparities in education: Psychology's contributions to understanding and reducing disparities*. Disponible en: <http://www.apa.org/ed/resources/racial-disparities.aspx>.
- Batelaan, P. (1994). Rapport du 63^e Séminaire européen d'enseignants sur «Education et tolérance dans les groupes multiculturels» (programme pour la formation continue des enseignants do Conseil de la Coopération Culturelle-Conselho da Europa).
- Batelaan, P. y Coomans, F. (1995). *The International Basis for Intercultural Education Including Antiracist and Human Rights Education*. Londres: IAIE.
- Cotrim, A. (1995). Pensamento actual sobre a educação intercultural. En A. M. Cotrim (org.), *Educação intercultural. Abordagens e perspectivas* (pp. 11-103). Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- Coutinho, M. J. y Oswald, D. P. (2000). Disproportionate representation in special education: A synthesis and recommendations. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 135-156.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of optimal experience*. Nueva York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *Novas atitudes mentais*. Lisboa: Círculo de Leitores (orig. *The evolving self*).
- D'Orey da Cunha, P. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1998). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Feytor-Pinto, P. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gibb, J. R. (1967). *Manual de dinámica de grupos*. Buenos Aires: Humanitas.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Gonçalves, S. (2000). *A componente ética da formação de professores: interdisciplinaridade e transversalidade*. Colectânea de Artigos Científicos. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra (en prensa).
- Gonçalves, S. (2001). *Reflexões sobre a educação moral no ensino superior*. Actas do Encontro Internacional Educação para os Direitos Humanos. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Comissão Nacional para as Comemorações do 50.º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, Social Cognition, and Moral Action. En W. M. Kurtines y J. L. Gerwitz (eds.), *Handbook of Moral Behaviour and Development*, vol. 1: Theory (pp. 275-302). Hillsdale, NJ, Hove y Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (1997). *Cooperative learning*. Disponible en: <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm> (consulta de 3/3/2000).
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Noel, J. R. (1995). Multicultural teacher education: from awareness through emotions to action. *Journal of Teacher Education*, 46(4), septiembre-octubre, 267-273.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality* (2.ª ed.). New Haven, CT: Yale University Press.
- Patrício, M. F. (1995). Formação de professores e educação axiológica. *Revista de Educação*, 5(1), 11-20.
- Patton, J. M. (1998). The disproportionate representation of African-Americans in special education: Looking behind the curtain for understanding and solutions. *Journal of Special Education*, 32(1), 25-31.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- Puig Rovira, J. M. y Martín García, X. (1998). *La educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.
- Ramos, R. Y. (1997). Desde la cooperación en la escuela a la cooperación para el desarrollo. *Mundo-pólis II Fase. Talleres de educación para el desarrollo; materiales de trabajo*, HEGOA, 57-74.

- Rest, J. (1986). *Moral development-advances in research and theory*. Nueva York: Praeger.
- Rosado, C. (2006). What Do We Mean By «Managing Diversity»? En S. Reddy (ed.), *Work force Diversity*, vol. 3: Concepts and Cases. Hyderabad, India: ICAFAI University. http://www.edchange.org/multicultural/papers/rosado_managing_diversity.pdf.
- Russo, C. J. y Talbert-Johnson, C. (1997). The overrepresentation of African-American children in special education: The resegregation of educational programming? *Education and Urban Society*, 29(2), 136-148.
- Stoer, S. R. (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação Sociedade e Cultura*, 1, 7-27.
- Tharp, R. G. (1997). *From At-Risk to Excellence: Research, Theory, and Principles for Practice*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. <http://crede.berkeley.edu/pdf/rr01.pdf>.
- Thies-Sprinthall (1984). Promoting the developmental growth of supervising teachers: theory, research programs, and implications. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 53-60.
- Tinzmann, M. B., Jones, B. F., Fennimore, T. F., Bakker, J., Fine, C. y Pierce, J. (1990). *What is the collaborative classroom?* NCREL: Oak Brook.
- Trindade, M. (1993). *Migrações e Multiculturalismo. Escola e Sociedade Multicultural. Entreculturas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Trochot, V. (1996). *Valeurs démocratiques et finalités éducatives*. Collection Thématique n.º 4. Genève: Centre International de Formation à l'Enseignement des Droits de l'Homme et de la Paix (CIFED-HOP).
- UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: vision and action*. <http://www.unesco.org/education/educprog/wchel/declaration.htm> (acesso el 21 de marzo de 2000).
- Uzelac, M. (1998). *ZaDamire I Nemire: Opening the doorto Non violence (Peace Education Manual for primary School Children)*. Zagreb: Ngo Mali Korak, Centre for Culture of Peace and Nonviolence.
- Valente, M. O. (1995). A educação, os valores e a formação dos professores. *Revista de Educação*, 5(1), 21-26.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: brief introduction*. <http://www.ewenger.com> (acesso el 27 de febrero de 2011).
- Wyman, S. (1993). *Como responder à diversidade cultural dos alunos*. Lisboa: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*. 34(3), 3-9.

Didáctica general y didácticas específicas: qué las une y qué las diferencia

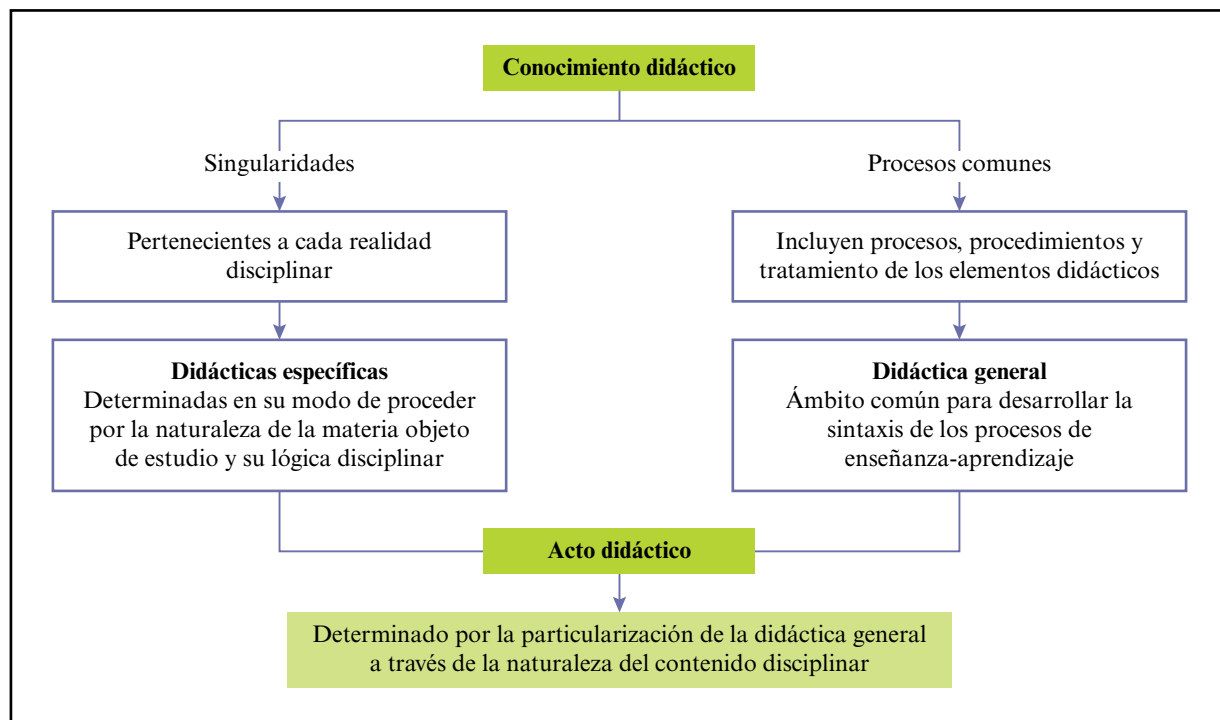
4

ROCÍO QUIJANO LÓPEZ

RESUMEN

En el presente capítulo pretendemos tratar la relación existente entre las didácticas específicas y la didáctica general. Asimismo, consideramos oportuno realizar un análisis diferenciador de términos ligados al concepto de didáctica y que, en diversos ámbitos sociales, se utilizan de forma

indiscriminada y sin precisión científica alguna. A su vez intentamos establecer lo que podríamos denominar un debate curricular orientado hacia la interacción disciplinar. Evidentemente, esta aportación está limitada por la propia perspectiva personal, que plantea un enfoque determinado por nuestra concepción de la relación entre esos diferentes ámbitos de la didáctica.



Mediante la lectura de nuestra aportación se ofrece al lector una idea general de la complementariedad entre las didácticas específicas y la didáctica general. La evolución y desarrollo de las didácticas específicas no se puede entender sin la didáctica general, y la didáctica general demanda el concurso de las didácticas específicas para corroborar su efectividad.

1. INTRODUCCIÓN

Tratamos de ofrecer desde diferentes niveles de aproximación una visión extensiva e intensiva de la didáctica, abordando su concepción, pero sobre todo intentamos profundizar en las relaciones que se establecen entre didáctica general y didácticas específicas. Partimos de la concepción de que las ciencias se corresponden con conjuntos de conocimientos formalizados y especializados, por lo que la búsqueda de una definición es la síntesis de una realidad que surge como producto de procesos ontológico-epistémicos. Es por ello que, a partir del desempeño profesional del docente que analiza, comprende y explica un conocimiento, las didácticas específicas han construido un espacio propio de saber.

Hay dos aspectos fundamentales que determinan la configuración de cada una de las didácticas específicas; uno es común a todas ellas y queda determinado por el aporte que les facilita la didáctica general; el otro queda especificado por el conocimiento específico que constituye su objeto de enseñanza-aprendizaje y que queda determinado por su percepción epistemológica a la hora de articular el acto didáctico desde la singularidad y naturaleza propias de la materia que constituye su objeto de estudio.

Las diferencias aludidas no implican inexistencia de relación entre didácticas específicas y didáctica general. Ambas percepciones didácticas son complementarias, de modo que mientras el conocimiento propio de la didáctica general permite disponer de un corpus de conocimientos y elementos que articulan el modo de proceder en las didácticas específicas, el aspecto singular de

esa didáctica es el que permite orientar el conocimiento didáctico de un modo determinado, según la naturaleza de la ciencia que se enseña. Valga como ejemplo la utilización de las matemáticas: no se utilizan del mismo modo en física, en arquitectura o en astronomía; sin embargo, la inexistencia de la ciencia matemática haría imposible la posibilidad de investigar o desarrollar tecnologías propias de las ciencias referenciadas.

Las didácticas específicas se desarrollan mediante la complementariedad de dos matices: el primero de ellos es el de los contenidos acumulados propios de la especificidad, y el segundo se corresponde con los procedimientos que permiten la construcción de nuevos conocimientos. Pero ya es extensivo, en la comunidad científica, el hecho de que además se han de facilitar y aportar recursos operativos que faciliten la construcción del conocimiento.

Por tanto, consideramos que las didácticas específicas deben proporcionar algo más que listados, nombres, fechas, tablas, etc.; si no fuese de este modo, no se diferenciarían de otras materias o disciplinas como la biología, la historia, etc. Por ello, han de contribuir con el aporte de procesos de construcción del conocimiento disciplinar que les ocupa y deben permitir el desarrollo intelectual del que las estudie (Quijano López, Muñoz y Ocaña, 2013). En definitiva, nos referimos al aporte epistemológico, ya aludido, mediante el que no sólo podemos orientar la investigación en una ciencia, sino disponer de la tradición más adecuada para que el desarrollo alcanzado pueda revertir también en criterios más optimizados para su enseñanza.

2. APROXIMACIÓN ETIMOLÓGICA A DIVERSOS TÉRMINOS RELATIVOS A LA FORMACIÓN

Es frecuente que se utilicen de forma indistinta términos que, a nivel científico y epistemológico, presentan sus diferencias. Se habla en ocasiones de didáctica cuando se está haciendo pedagogía o viceversa. En el ámbito de la forma-

ción, incluso en el lenguaje cotidiano, se superpone la utilización de términos como enseñanza y didáctica o educación y pedagogía, creyendo que son sinónimos.

Podríamos decir que existe cierto grado de confusión conceptual. Pero, ¿cuáles serían los alcances de cada uno de estos términos?

Educación es un concepto que todos conocemos y del que formamos parte, ya que es un fenómeno propio y consustancial al desarrollo humano. Sin embargo, su uso y los términos que podríamos asociar al mismo (adoctrinamiento, aprendizaje, enseñanza, etc.) no tienen precisión terminológica, tal y como afirman Sarramona (2000) o Luengo (2004), ya que presenta muchas acepciones, hecho que dificulta determinar su precisión. Dada la complejidad que implica definir el término «educación», consideramos oportuno buscar su concreción partiendo de la etimología del término y analizar algunas de las características fundamentales que aparecen en diversas definiciones del mismo.

Consideraciones etimológicas asocian el vocablo con términos relacionados con la protección, la ayuda y cuidados que dispensan unas personas a otras, generalmente de individuos adultos a otros que están creciendo (que se están desarrollando), como la crianza, adoctrinar, etc.

Desde esta perspectiva, y aludiendo al verbo latino *educere*, que significa «extraer de dentro hacia fuera» o «conducir hacia fuera», podemos entender que la educación es el desarrollo del sujeto como individuo y que, al mismo tiempo, está en una sociedad que completa su formación y su crecimiento personal y social. «Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto» (Luengo, 2004, p. 32). Está implícita en esta definición la relación existente entre sociedad y el sujeto que vive inmerso en ella, ligado y mediatizado por una cultura. Ha de existir, por tanto, en la educación un desarrollo del individuo como sujeto que interactúa con su entorno, favoreciendo las potencialidades internas del ser humano (simultaneándose su individualización con su socialización).

Pedagogía es la sistematización del saber que se produce cuando se reflexiona y se trabaja sobre la educación, es decir, cuando se determinan los métodos, procesos y objetivos de la educación, lo que da lugar a la configuración de la pedagogía como una disciplina teórico-práctica.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra «pedagogía» proviene del término griego *paidagogia*, que literalmente significa «conducción del niño». Los griegos llamaron «pedagogo» a aquellos sirvientes que tenían paciencia y tenían más edad, los cuales acompañaban a la escuela a los niños y los instruían. Ellos fueron, en gran parte, el vehículo por donde se difundió a los romanos la cultura helénica.

Pedagogía es, por tanto, el estudio de: la causa subjetiva, que es el niño; la causa eficiente, que es el maestro, la escuela, la familia, el medio ambiente; la causa final, que es el ideal que la educación se propone conseguir; y la causa formal, que es la misma educación en el momento que se forma o realiza el niño. De todo ello se ocupan las ciencias pedagógicas. Podemos decir que la pedagogía se diferencia de la Educación cuando existe un fin, un propósito que busca un procedimiento.

Enseñanza es un término que proviene del verbo enseñar, que, a su vez, procede del término latino *insignare*, que significa instruir, adoctrinar. La instrucción se realiza auspiciada por una práctica social específica que permite la institucionalización y organización del quehacer educativo. La enseñanza se concreta en «la escuela», y en la «sesión de clase» se determinan los «espacios» y el «acto instruccional».

Uno de los caminos seleccionados para acercarnos al término *didáctica* es el del Repositorio de Objetos de Aprendizaje de la Universidad de Sevilla. Etimológicamente, la palabra didáctica procede del vocablo griego *didasco*, que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar. *Didasco* procede a su vez de *didask*, que hace referencia a la acción repetida de sostener alguna cosa poniéndola a la vista de alguien, con la intención de que se apropie de lo que se muestra.

Aguirre (2004, p. 401) afirma que se ha de referir al término «didáctica» desde diversas perspectivas:

1. Lingüística.
2. Social.
3. Histórica.
4. Racional.

Este autor apunta que, bajo la perspectiva semántica, «el campo disciplinar de la didáctica se configura en torno a la práctica. Esta práctica se concibe como una acción o una actividad relacional que implica, al menos, dos sujetos: profesor y alumno. Esta actividad, desarrollada en un contexto determinado, es intencional, es decir, persigue una finalidad» (p. 403).

Podemos decir que la didáctica se ocupa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mediante la orientación de los métodos, estrategias, etc., de la práctica educativa, es decir, del momento específico de la instrucción.

La institucionalización de la enseñanza ha permitido que se diferencien etapas formativas (infantil, primaria, secundaria, bachiller, etc.) en las que se especializan y se diferencian, de forma paulatina, las actividades relacionadas con el conocimiento, hecho que ha llevado a la didáctica a una especialización en torno a áreas de conocimiento. Hablamos de didáctica general y de didáctica específica.

Consideramos importante la aclaración de los mencionados términos, quizá porque desde diferentes ámbitos sociales se utilizan de forma no científica, igual que cuando se habla de «las didácticas», siendo fundamental que un profesional sepa diferenciarlos desde el inicio de su formación.

3. CONSTRUIR UN ESPACIO DE INTERCAMBIO DE SABERES

La función de la didáctica general se ha orientado, de modo prioritario, a la capacitación de los profesores para el desempeño de los procesos

de enseñanza-aprendizaje. De forma conjunta con las didácticas específicas, se han constituido en guías que articulan los procesos de enseñanza.

Ambas han profundizado en el desarrollo epistemológico, que permite dar respuesta a las necesidades que plantea la enseñanza, desde un proceso articulado y continuo que genera la práctica desde la teoría, y la teoría desde la práctica.

Cabría preguntarse ¿cuál es el objeto de estudio de la didáctica? Respondiendo a este interrogante, Quijano López, Muñoz y Ocaña (2013) planteamos en su día:

«... que es la comprensión de las concepciones y acciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pretendiendo que los que intervienen en el proceso (discente o docente) adquieran o mejoren su pensamiento mediante la elaboración de conocimiento. Este proceso se amplía en el momento que se concreta en el aula atendiendo a las particularidades y diferencias del propio estudiante, experiencias que, por otro lado, son compartidas por todos en el aula» (p. 94).

Las didácticas específicas han de clarificar el saber disciplinar a los estilos y modos concretos que el alumno lleva a cabo en la construcción de su conocimiento. Además, para mejorar la acción del profesional docente deben analizar las aportaciones que se realizan desde la didáctica general en la comprensión de las relaciones entre los saberes de las distintas áreas.

Es necesario potenciar el desarrollo en las didácticas específicas (de lengua, ciencias experimentales, ciencias sociales, educación física, matemáticas, etc.), en los siguientes aspectos:

- Relaciones entre el saber didáctico y el propio de la disciplina.
- La epistemología es propia de cada didáctica.
- Exigencia de los saberes disciplinares.
- Contextualización del saber.
- Clarificación de la acción formativa mediante el conocimiento de problemas básicos de aula.
- Líneas de investigación.

La didáctica específica requiere de la didáctica general las teorías, modelos y marcos de reflexión de los procesos de enseñanza-aprendizaje que trabaja y desarrolla; ello propicia una integración en la formación compleja del docente especializado en una disciplina.

La didáctica general tiene por objeto la comprensión y mejora de la acción del profesor y del alumno, mientras que las didácticas específicas se orientan a la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una disciplina concreta, para que el docente y el discente orienten su actuación.

La incidencia de la didáctica general en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha permitido:

- Que cualquier influencia sobre el individuo no se legitime como una modalidad de educación.
- La admisión de diferentes grados de valor en las diferentes modalidades y formas de enseñanza.
- Someter a crítica y reflexión constante los principios teórico-prácticos de las cuestiones curriculares.
- Profundizar en la investigación relacionada con el logro del desarrollo de habilidades cognitivas de todos los alumnos.
- Presentar un proceso de revisión constante sobre la legislación que regula procesos de evaluación.

Atendiendo a los supuestos anteriores, De Camilloni (2007) opina que:

«... si pensáramos que enseñar es fácil, que el profesor nace o no nace con talento para enseñar y que si lo tiene su intuición le será suficiente para resolver los problemas que se le presenten en su trabajo; si pensáramos que todo está bien en la educación o que es poco lo que se puede hacer para mejorarla, entonces construir conocimientos didácticos sería una tarea superflua y sin sentido» (p. 21).

4. ¿PUEDE CONSTITUIRSE UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA SIN CONSIDERAR UN CAMPO DE ESTUDIO GENERAL?

La actualización de los programas educativos está marcada por las aplicaciones que se hacen del conocimiento en la sociedad. En el intento de búsqueda de comprensión de las disciplinas se han desarrollado problemas en un marco teórico propio y específico, aunque siempre vinculados con áreas de conocimiento específico.

Pero no podemos entender una acción formativa efectiva en el aula sin la complementariedad entre las distintas didácticas, general y específicas.

La teoría de un profesor que enseña en el aula está mediada por cuatro aspectos, a saber:

- a) La naturaleza misma de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) El establecimiento de un sistema de relación entre los contenidos propios de la disciplina objeto de estudio.
- c) Las peculiaridades metodológicas propias de la didáctica específica de la materia.
- d) Los procesos metodológicos que se generan desde la didáctica general.

Es una certeza la fortaleza que presentan las didácticas específicas en su realidad ontológico-epistemológica, logro debido al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyen a la verificación de los procesos que genera la didáctica general. Éstos se constituyen en campos de prueba, a través del proceso de aprendizaje de los contenidos de las diferentes materias (Quijano López, Muñoz y Ocaña, 2013).

La didáctica general ofrece a las didácticas específicas conocimientos para aplicar, de modo adaptado y singularizado, a los procesos de enseñanza-aprendizaje de una ciencia concreta. Aplicar el conocimiento, en este caso el conocimiento didáctico, presupone la existencia de un marco teórico sólido y fundamentado. Este marco es el que dota de significatividad y credibilidad los procesos que se articulan desde cada didáctica

específica, y que se orientan a la acción que conlleva la enseñanza.

El objeto de estudio está bien delimitado y acotado, lo que ha permitido que se establezcan relaciones entre ellas y con otros campos de trabajo afines, manteniendo la identidad de la didáctica en cuestión. Dicho lo cual, se puede afirmar que la didáctica general y las didácticas específicas constituyen campos autónomos de conocimiento, con naturaleza, objeto de estudio y finalidad propios; sin embargo, sus relaciones son estrechas, como lo pueden ser las de la arquitectura y las matemáticas, o la biología y la medicina. Se podría afirmar que la didáctica general interviene en los procesos de construcción de la enseñanza, de cada didáctica específica, a modo de ciencia auxiliar que aporta sus conocimientos. El problema puede surgir cuando una didáctica específica no dispone de un marco teórico debidamente desarrollado (epistemología y ontología), pues entonces la función que debe cumplir la didáctica general, de fuente de conocimiento que aporta a la didáctica específica, no puede ser asumida por su ámbito específico. En ese caso, o se hace gregaria de la didáctica general o se establece un discurso especulativo por quienes la cultivan, basado en el verbalismo, que aún la esteriliza más para la consecución de sus fines.

Ambas didácticas han logrado actuar como ciencias auxiliares desde la integración de los conocimientos y utilizando éstos desde la realidad de su propia naturaleza, como lo hace la medicina con la biología o la microbiología.

La necesidad de la clarificación de situaciones didácticas (situaciones de aula) ha definido la finalidad de la existencia del saber didáctico especializado, mejorando la profesionalización del docente para atender a las peculiaridades de cada área de conocimiento, y la formación del estudiante mediante la aplicación de métodos específicos a cada situación de enseñanza-aprendizaje.

El acto didáctico adquiere su verdadero sentido a través de los contenidos, aportando identidad y unicidad en el proceso didáctico de cada área de conocimiento. Pero la identidad de las didácticas específicas no está sólo en delimitar su

especificidad científica, sino en articular los medios y procedimientos necesarios para favorecer la interdisciplinariedad, proceso que tiene su base en el currículum.

Un enfoque curricular de los procesos de enseñanza-aprendizaje supone la inserción de las áreas de conocimiento y materias en un marco más amplio que les aporta sentido de finalidad; sin embargo, las metodologías de trabajo siguen siendo las propias de su naturaleza, aunque se intenten alcanzar objetivos compartidos.

Consideramos que las didácticas específicas y didáctica general son complementarias, ya que desde una concepción integradora se mejora la focalización de los modelos de enseñanza, fortaleciendo la calidad de los procesos prácticos.

En cambio, se diferencian en la orientación del objeto y en el desarrollo de los aspectos didácticos específicos de cada área de conocimiento o los específicos de disciplina; en ambos casos se demandan teorías y modelos de enseñanza-aprendizaje, cuya estructura general viene dada desde la didáctica general.

Se complementan en:

- Programas de investigación.
- Formación del profesorado.
- Procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Problemas de aprendizaje.
- Problemas de investigación.
- Métodos de investigación.
- Modelos de innovación.

En la tabla 4.1 se representan las complementariedades entre didáctica general y didácticas específicas, que hacen las veces de diferencias y de semejanzas entre ambas.

Atendiendo a dicha complementariedad, Wheler (1976), citado por Zabalza (2001, p. 27), opina que:

«Las disciplinas hacen unas aportaciones únicas para el aprendizaje, no sólo en cuanto a la información de hechos, sino a la manera específica de pensar que emplean, en el uso de un lenguaje lógico especial, en el nivel de abstracción y en su consiguiente impacto mental» (p. 196).

TABLA 4.1
Complementariedad entre la didáctica general y las didácticas específicas

Didáctica general	Didácticas específicas
Define el currículo.	Delimita el campo de conocimiento.
Clarificación de las áreas por etapas educativas.	Adapta los contenidos en función de los niveles de educación.
Contribuye en el diseño de las unidades didácticas.	Concreta las unidades didácticas en función del desarrollo cognitivo (edades).
Construcción del sistema metodológico.	Establece relaciones metodológicas.
Define los modelos de construcción del conocimiento.	Especifica y selecciona modelos.
Define los criterios de selección, organización y secuenciación.	Organiza y secuencia en función del campo de conocimiento.
Contribuye en el proceso de evaluación.	Define criterios de evaluación propios a la disciplina.

Para finalizar, podemos resumir que la didáctica disciplinar aborda problemas concretos que tienen lugar en los procesos educativos, enriqueciéndose de las perspectivas de formación por las que opta el profesorado, perspectivas que le facilita la didáctica general y le permite profundizar en la teoría de la enseñanza, al definir núcleos básicos de investigación (perfeccionando y renovando métodos de indagación y elaboración de la profesionalización docente).

Desde las didácticas específicas se aporta a la didáctica general la identificación de líneas fundamentales de investigación, prioritarias en las disciplinas o en las áreas de conocimiento; se fomenta la participación de profesionales en el diálogo, enfocado a la mejora de la enseñanza (mediante la

indagación y la innovación), y se optimiza la elaboración de los modelos y métodos de investigación.

La reflexión sobre lo afirmado permite concluir que tanto la didáctica general como las didácticas específicas se enriquecen mutuamente con las aportaciones que se derivan de sus respectivos desarrollos. Desde la didáctica general se insta a que se adapten los contenidos al estudiante que aprende, adecuando los elementos que intervienen en los procesos de formación, y cada didáctica específica orienta hacia el análisis y comprensión de las aportaciones que se realizan desde cada una de las disciplinas, para que se aborden problemas que desde la sociedad se plantean.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre Arriaga, I. (2004). Voz didáctica (objeto de la). En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*, vol. I. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>.

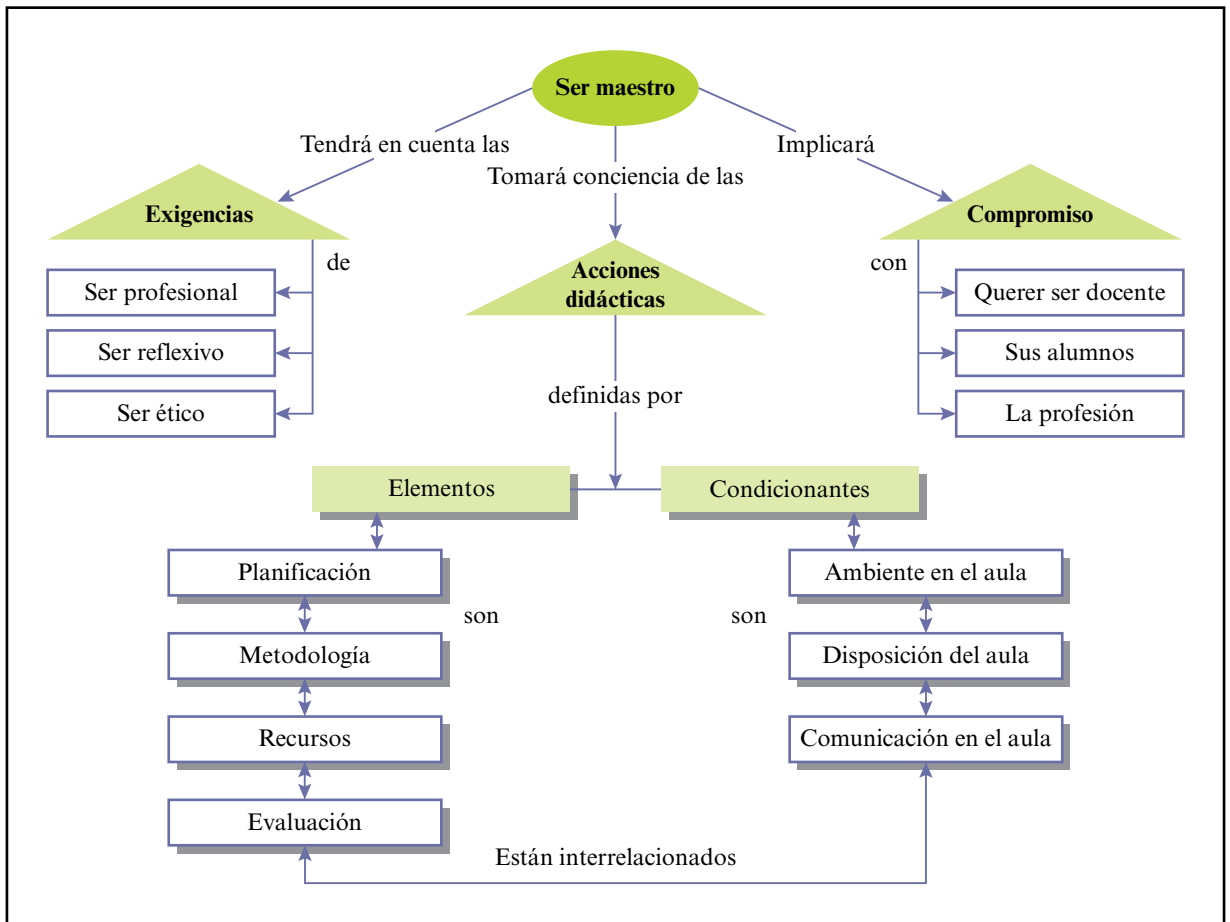
- De Camilloni, A. R. W., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ferrández Arenas, A. (1990). Didáctica general y didácticas especiales. *Educación*, 17, 9-36. <http://www.raco.cat/Index.php/Educacion/article/view/42230>.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1997). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Dos Hermanas: Díada.
- Luengo Navas, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En M. M. del Pozo Andrés, J. L. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas y E. Otero Urtza (auts.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez Ferra, M. (2009). Didáctica general y didácticas específicas. *Mendomatica. Revista digital de Matemática*, 20, 1-11. http://www.mendomatica.mendoza.edu.ar/nro20/Seccion_Temas%20Didactica_20_Perez%20Ferra_Judith_V.pdf.
- Quijano López, R., Muñoz Valiente, L. y Ocaña Morral, M. T. (2013). Didáctica general y didácticas específicas. En M. Pérez Ferra y A. Higuero Estrella (coords.), *Didáctica para maestros* (2.ª ed.). Jaén: Joxman Editores.
- Repositorio de Objetos de Aprendizaje de la Universidad de Sevilla: http://rodas.us.es/file/497e978c-d791-26d6-fb25-57c1a1c4e58c/1/capitulo1_SCORM.zip/pagina_03.htm.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Tupper, K.W. (2008). Teaching teachers to just say «know»: Reflections on drug education. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 356-367.
- Zabalza Beraza, M. A. (2001). El sentido de las didácticas específicas en las ciencias de la educación. En J. Perales et al. (coords.), *Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*, tomo I. Granada: Grupo Editorial Universitario.

BLOQUE II

Procesos para el desarrollo de la acción didáctica

Querer ser docente 5

PURIFICACIÓN PÉREZ-GARCÍA



1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como objetivo tomar conciencia de la responsabilidad que supone la profesión de la enseñanza. Pero, ¿y ser docente, es igual de comprometido? Si nos preguntamos si es igual ser maestro de Educación Infantil que de Educación Primaria, probablemente la respuesta mayoritaria sea que no, porque no son etapas equiparables. Pero invitamos a que se vuelva a repensar este interrogante y que al final de la lectura del capítulo se responda.

El docente de nuestra era, en palabras de Pérez Gómez (2010), es «capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo» (p. 19).

Parece obvio que el maestro, ante estos retos, inserto en el rumbo al que le lleva su propia evolución, puede cumplir sus fines educativos, como señala Day (2005), si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a ella a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera.

En este sentido, la profesión de la enseñanza se ubica dentro de un marco de exigencias, de acciones y de compromisos, concretos y específicos.

2. EXIGENCIAS

Un maestro, según Blythe (1999), es quien incrementa la comprensión del alumno, estimula la autoestima del alumno, indaga sobre los currículos, actividades y evaluaciones que más apoyen la enseñanza para la comprensión, y por último dedica tiempo a actividades como explicar, generalizar y hacerlo de un modo reflexivo.

Perrenoud (2004) apuesta por diez competencias que redefinen la profesión y, por tanto, merecen la atención de cualquier docente. Son:

1. Organización y animación de situaciones de aprendizajes.
2. Gestión de la progresión de los aprendizajes.
3. Elaboración de dispositivos de diferenciación.
4. Implicación de los alumnos en su aprendizaje.
5. Trabajo en equipo.
6. Participación en la gestión de la escuela.
7. Implicación de los padres.
8. Uso de las nuevas tecnologías.
9. Consideración de los dilemas éticos de la profesión.
10. Organización de la propia formación continua.

Un profesor profesional, continúan Darling-Hammond y Bransford (2005), es el que se compromete a ayudar al éxito de todos los estudiantes. Por tanto, se necesita algo más que un deseo, también conocimientos y *skills*. Como afirma Day (2005), los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden divorciarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines morales.

Una vez leída las aportaciones de estos cuatro autores, la pregunta inmediata es ¿cuáles son las *exigencias* para ser maestro? No entraremos en cuestiones de criterios administrativos..., sólo apuntaremos que es importante la adquisición de las competencias reflexiva, investigadora y ética profesional. En opinión de Saramago, en una entrevista que le hizo la revista universitaria Campus (2005):

«La universidad tiene una tarea específica, que es la formación, pero no sólo desde el punto de vista del conocimiento cultural sino también desde el ético. Tiene que formar a los futuros ciudadanos. Algo que debería hacerse desde el colegio, aunque es la Universidad la que mayor responsabilidad tiene en esto, porque las personas que se están formando en esta institución son ya maduras para comprender y adquirir ciertos valores éticos» (p. 11).

Siguiendo con nuestro discurso, a las exigencias a un docente para el desempeño de su profe-

sión, además de las expuestas, es decir, *ser reflexivo, ser investigador, ser profesional*, hemos de incluir «querer ser maestro de todos». En esta línea, formar a los practicantes reflexivos debe convertirse en un objetivo explícito y prioritario en un currículo de formación de los docentes. La práctica reflexiva sólo puede «convertirse en una “característica innata”, es decir, incorporarse al *habitus* profesional, si se sitúa en el centro del programa de formación y si está relacionada con todas las competencias profesionales contempladas y se convierte en el motor de la articulación teórica y práctica» (Perrenoud, 2004b, p. 200).

Llegar a ser un profesor reflexivo implica aprender también desde la investigación, tener la preocupación de observar lo que ocurre en su aula, así como entender su desarrollo y cambiarlo si fuese necesario.

3. ACCIÓN DIDÁCTICA

Un profesor debe tomar muchas decisiones (Merieu, 2004) en su actuación como docente, entre otras sobre el tipo de tareas que propone al alumnado, la gestión del tiempo y del espacio, la secuenciación y la organización de los contenidos, la presentación y el uso de los materiales y la modalidad de seguimiento y de ayuda pedagógica que proporciona a los educandos y educandas (Giné, Parcerisa, Llen, París y Quinquer, 2003).

Como vemos, la acción didáctica está relacionada con la actuación del maestro y sus alumnos y todo lo que la rodea y afecta. Esto implica que el docente ponga en juego gran variedad de *elementos y condicionantes*. Por un lado, los *elementos* incorporan desde la planificación de lo que enseñamos (objetivos y contenidos) al cómo lo enseñamos (metodología), en qué se apoya el proceso (recursos) y qué ha resultado (evaluación); y por otro lado, los *condicionantes* tanto o más importantes, que incluyen: desde qué ambiente se enseña (clima, conocimiento de sí mismo y de los demás), cómo organizar el aula (disposición) y finalmente el uso de códigos comunes (la comunicación entre maestro-alumno-familia).

Es crucial que se tome conciencia de que cada decisión adoptada condiciona la siguiente, pues los elementos y condicionantes de la acción didáctica están intrarrelacionados. Es decir, el clima por el que se apueste condicionaría el elemento metodológico.

Durante la formación inicial se prepara al alumnado, haciéndole saber que puede elegir qué maestro quiere ser. Lo importante que debemos advertir aquí es que la visión que cada estudiante tiene de su labor y su objetivo docente determina en gran medida el modo en que estructura su enseñanza. Es por tanto necesario detenerse y que reflexione sobre los elementos y condicionantes de la enseñanza, y cómo se repercuten entre ellos.

De hecho, la acción didáctica puede concebirse desde una perspectiva ejecutora, terapeuta, liberadora, siguiendo la propuesta de Fenstermacher y Soltis (1998). Así, el enfoque del ejecutivo ve al docente como un *ejecutor*, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles. En esta perspectiva, son de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente elaborados y la investigación sobre los efectos de la enseñanza, pues éstos proporcionan al docente las técnicas y los conocimientos necesarios para gobernar la clase y producir el aprendizaje. El enfoque del *terapeuta* ve al docente como a una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal y a alcanzar un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí; se concentra en el objetivo de que los estudiantes desarrollen su propio ser como personas auténticas mediante experiencias educativas que tengan una importante significación personal. Por el contrario, el enfoque del *liberador* ve al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros.

Comprender las diversas concepciones ofrece una variedad de maneras de reflexionar sobre lo que se hace y sobre la relación entre lo que se procura como docente y lo que en efecto se logra con los alumnos. Y esto entra de lleno en la defi-

nición de un maestro comprometido, reflexivo y responsable. Pues creemos, como los autores anteriores, que los docentes profesionales sólo llegan a serlo cuando reflexionan sobre su labor y optan por una postura respecto de ella que los guía y los sostiene en la importante tarea de educar a personas.

Una actitud reflexiva permite al maestro que comprenda qué es lo que ayuda a los estudiantes a aprender de formas diferentes. Esta actitud se logra desarrollando la capacidad de evaluar sus conocimientos y estilos de aprendizaje, e identificando sus potencialidades y desventajas, percatándose así de: quiénes tienden a emplear claves visuales u orales, quiénes tienden a razonar partiendo de lo específico para llegar a lo general, quiénes recurren a organizadores espaciales o gráficos o están más apegados al texto, quiénes tienen una inteligencia lógico-matemática altamente desarrollada, o quiénes un marcado sentido estético. Aunque como afirma Haigh (2010, p. 97), «cualquier método enseñado por un profesor competente y entusiasta puede tener éxito». Al final, lo importante es que el docente ponga en práctica la capacidad de reflexionar sobre lo hecho y haga gala de su responsabilidad profesional.

En resumen, el maestro tendrá en cuenta que su acción didáctica está definida por *condicionantes* que favorecen o perjudican tal acción y por *elementos* que conforman dicha acción. Ambos aspectos exigen un posicionamiento personal y profesional.

4. COMPROMISO PERSONAL

Llegados a este punto, coincidiremos en que es necesaria, para el docente, una formación académica, pero a la vez dedicar tiempos de reflexión sobre *la persona* y sobre el grado hasta el que está dispuesto a comprometerse con la profesión. Todo ello revertirá en la salud personal y profesional del profesor, así como en la consideración del alumno como persona y como aprendiz.

En esta línea, Contreras (2010) apela a que el docente ejerce su función con sus creencias y su

formación y establece las fronteras de su actuación docente:

«(...) no descubro nada nuevo si digo que el oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. [...] Y esto es lo que primero perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado como con lo que pretende enseñar, o compartir, o estimular e impulsar en esa relación personal» (p. 64).

En palabras de Bazarra, Casanova y García (2004), los rasgos que definen al profesor actual son: el liderazgo, el pensamiento crítico, la buena capacidad de observación, la autoridad y el respeto, la creatividad, el equilibrio, la capacidad de comunicación y empatía, la capacidad de trabajo en equipo y, por último, la pasión por el conocimiento, la cultura y la vida.

Estos mismos autores sostienen la idea de que el maestro «ayude a los niños a que crezcan sin perder la curiosidad, la imaginación, la capacidad de preguntarse. Que salgan de las aulas con el convencimiento de que su deber es hacer un mundo mejor, más interesante y humano que el que les entregamos» (p. 51).

Asimismo, la *National Commission on Education* concluía con una concepción del docente del siglo XXI bastante clara:

- Desde nuestro punto de vista, el docente del siglo XXI será una autoridad y estará entusiasmado por los conocimientos, ideas, destrezas, comprensión y valores que presente a sus alumnos.
- Será un experto en el aprendizaje eficaz, con conocimientos de un conjunto de métodos y una idea clara de los estilos, condiciones y recursos organizativos y adecuados.
- Tendrá la capacidad de pensar profundamente en las metas y valores educativos, y en consecuencia de hacerlo críticamente en relación con los programas educativos.

- Estará dispuesto a motivar y estimular a todos y cada uno de sus alumnos, evaluando el progreso y las necesidades de aprendizaje. El docente será, en primer lugar, un educador, no sólo de la asignatura que imparta, sino procurando también extender las capacidades intelectuales, imaginativas, investigadoras y críticas de sus alumnos y alumnas, y estimularlos a cuestionar sus valores personales y sociales más generales (Day, 2005, p. 252).

Otros aspectos sobre el nuevo tipo de profesor, más centrado en el desarrollo personal, los expone Hargreaves (2003), quien estima que los docentes no son proveedores, sino desarrolladores del aprendizaje:

«Aquellos que se centran exclusivamente en las técnicas de enseñanza y los estándares curriculares, y que no implican a los docentes en las mayores cuestiones sociales y morales de su tiempo, están promoviendo una visión reducida de la docencia y del profesionalismo docente para la que no hay lugar en una sociedad del conocimiento sofisticada» (p. 225).

Y es que en la vida pública, en la sociedad, un ciudadano «no se improvisa y no es posible pasar de la infancia a la ciudadanía sin un verdadero trabajo educativo de larga duración» (Merieu, 2004, p. 127). El maestro ha de estar concienciado de su responsabilidad social y, por ende, de la influencia de la escuela.

El maestro, haciendo gala de su compromiso personal, tomará conciencia de cómo se está sintiendo, cómo afecta a lo que piensa y a lo que hace en su actuación docente. Ha de ser empático, es decir, ser capaz de observar y responder de forma adecuada al modo de sentir de los alumnos en todo momento (Moore, Walsh y Rísquez, 2012). La enseñanza implica unas cantidades inmensas de trabajo en el aspecto emocional (Day, 2005). Este mismo autor concluye con que «[...] un ejercicio docente satisfactorio exigirá siempre unas destrezas intra e interpersonales, así como el compromiso personal y profesional» (p. 14).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Retomando la pregunta inicial que nos hacíamos, pensamos que la *esencia de ser docente* es la misma, da igual en la etapa en la que se sitúe el maestro. Lo importante es *querer ser docente y comprometerse con la profesión*. Dicho esto, igual de entregado y comprometido ha de estar un maestro de Infantil que de Primaria.

Desde el punto de vista de las exigencias como docente, deben ser igual de reflexivos, investigadores y éticos. Desde la acción didáctica, los elementos son los mismos porque en ambas etapas se piensa en unos objetivos, en contenidos, en una metodología, en una secuencia de actividades, en recursos y en evaluación, con el fin de que el niño quiera aprender. Igual sucede con los condicionantes, aunque quizá en este punto es donde haya podido saltar la duda; nos referimos al clima, a la disposición del aula y a la comunicación.

No hemos de caer en el error de que los niños de primaria son distintos en cuanto al rol de alumno de los de infantil. En cuanto al clima, en ambas etapas se necesita mimar el ambiente del aula estableciendo vínculos y relaciones y procurando que sea agradable, pero sobre todo tenemos que asegurarnos que se sientan felices. El lema es «no se trata de que quieras al alumno —que por otra parte es lo que hay que hacer—, sino que él se perciba querido». Esto irremediablemente conlleva que el docente esté pendiente de lo que hace.

En cuanto a organizar el aula, en las dos etapas se debería pensar en favorecer el aprendizaje del niño. Se nos viene a la mente las aulas en pequeños grupos de infantil y en las filas de primaria, un niño detrás de otro. ¿Por qué lo consideramos normal?, ¿acaso no es algo para cambiar?, ¿cuánto peso podría tener en ello el cambio metodológico?

Sobre comunicarnos, es vital en infantil y primaria. Sabiendo que el lema es: «lo importante no es lo que yo digo, sino lo que ha entendido el alumno», todo estaría dicho. El maestro pondrá su atención en comprobar la comprensión de su

actuación, y para ello tendrá que desplegar sus propias estrategias, como la repetición o las preguntas de recuerdo, entre otras.

Desde el compromiso, ni que decir tiene que es básico en todo docente y en ambas etapas. Con respecto al alumno, para un maestro la condición de persona en el alumno pasa a primer plano y la de aprendiz a segundo plano, o, dicho de otro modo, ha de tomar conciencia de la inmediata e importante repercusión que lo personal ejerce sobre lo académico. Un maestro ha de ser conocedor de que en infantil se pasa por la fase de ruptura del apego y la socialización. En primaria, en

los dos primeros años se sientan las bases del gusto por aprender; en tercero y cuarto comienzan las dificultades en las relaciones entre iguales y el rechazo; y en quinto y sexto, junto con los cambios hormonales, los complejos. Si un maestro no considera la persona y su parte emocional, tendrá más dificultades para acceder y potenciar la vertiente académica.

Con respecto al compromiso sobre sí mismo, como docente, se trata de hacer un ejercicio de responsabilidad y evitar sesgos en el lenguaje, no de fomentar estereotipos y controlar las actitudes que pudiesen conducir al prejuicio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazarra, L., Casanova, O. y García, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Barcelona: Paidós.
- Campus (2005). Entrevista a José Saramago. *Campus*, 240, 10-11.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 61-82.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. Nueva Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoque de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrurtu Editores.
- Giné, N., Parcerisa, A. (coords.), Llen, A., París, E. y Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un arte*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Moore, S., Walsh, G. y Rísquez, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos*. Madrid: Narcea.
- Pérez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 17-37.
- Perrenoud, P. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
-

Cómo organizar y categorizar el qué enseñar (o qué aprender) para avanzar hacia otra escuela (caminando hacia una escuela inclusiva)

6

JUAN DE DIOS FERNÁNDEZ GÁLVEZ

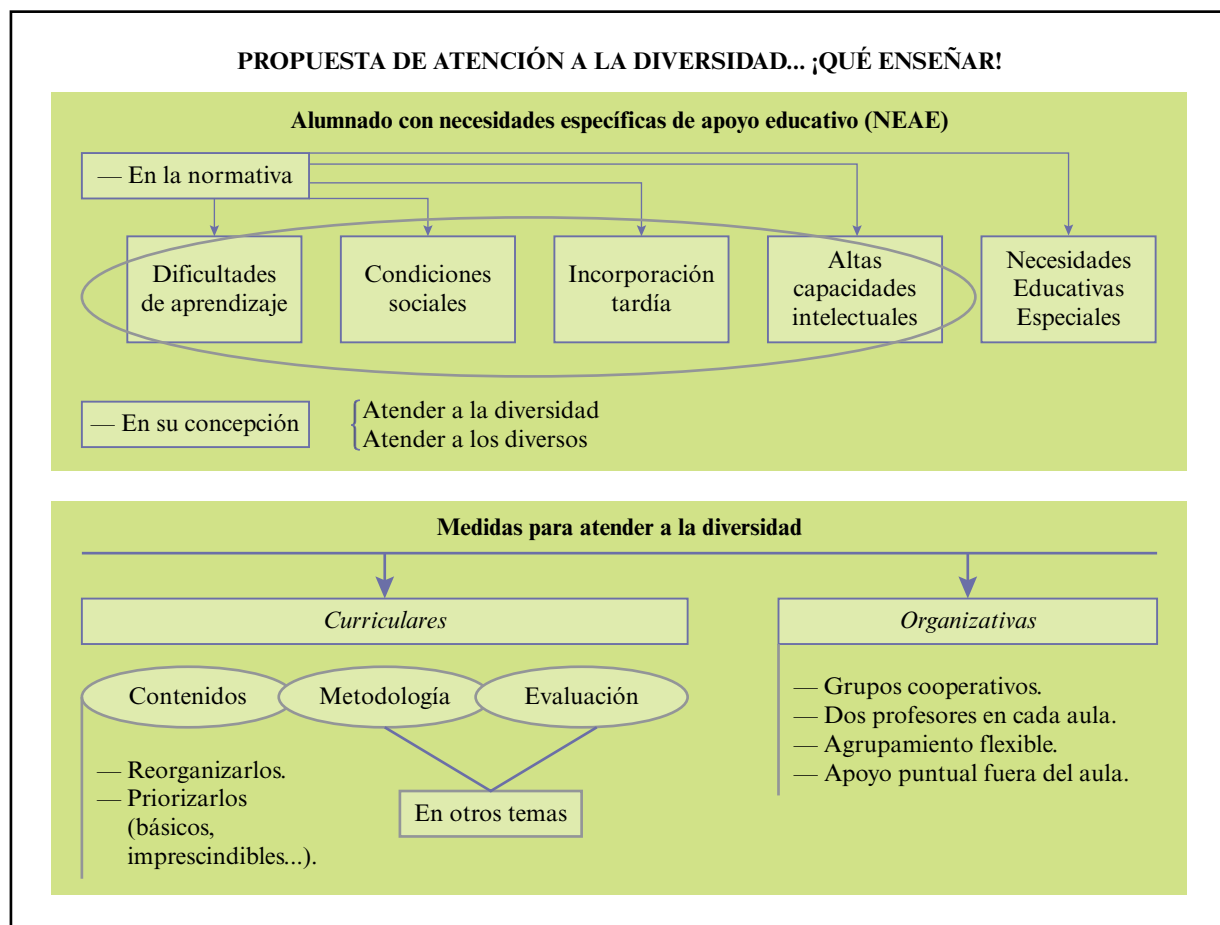


Figura 6.1.

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a reflexionar sobre cómo afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir ese deseado «currículum para todos», y así alcanzar que la «escuela sirva para todos y todas».

Esta es una propuesta de concreción de lo ya visto en el capítulo 3, de lo que la profesora Gonçalves llama un «modelo pedagógico de atención a la diversidad desde el reconocimiento y valoración de las diferencias, desde una perspectiva de cultura inclusiva que permita a cada estudiante desarrollar su potencial de aprendizaje y aptitudes». En concordancia con ello, los principios de la propuesta son:

- La equidad no significa trato igualitario; por el contrario, presupone la diferenciación.
- Se han de generar oportunidades para que todos y todas alcancen los resultados de aprendizaje, por lo que éstos han de ser equilibrados, justos y diferenciados.
- La escuela para todos implica que el profesorado adecue los contenidos y los objetivos a la diversidad del alumnado mediante un currículum flexible a que a su vez facilite el uso de metodologías cooperativas. Es preciso pues construir el currículum democrático oficial del centro.
- Si este currículum flexible está recogido en los documentos de planificación del centro dará seguridad al profesorado y reducirá la tensión interna y el estrés docente.

2. IDEAS PARA REFLEXIONAR

Antes de entrar en estudiar la propuesta concreta es importante tener en cuenta algunas de las ideas y posicionamiento que nos ayudarán a entenderla y contextualizarla.

2.1. Sobre atención a la diversidad y normativa

En primer lugar, seamos conscientes de que lo que marque la normativa vigente y lo que haya

marcado la normativa recientemente derogada es importante para el estudiante y para las personas que trabajamos en educación, ya que además de los planteamientos teóricos nos movemos en un campo regulado por normas y, en el fondo, la formación reglada está encaminada a aplicarla en contextos laborales regulados por las distintas administraciones. En el campo de la atención a la diversidad se ha de tener en cuenta la terminología usada para referirse a la categorización de este alumnado. Desde 2006, la LOE (art. 71, no modificado por la LOMCE) hace referencia a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), realizando cinco categorizaciones de alumnado con NEAE, por: dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, condiciones personales/historia escolar, incorporación tardía o necesidades educativas especiales (NEE). Sin embargo, en el posterior desarrollo normativo en realidad son cuatro (las cuatro primeras), más otra con trato más especial (necesidades educativas especiales, NEE), que se definen como aquel alumnado que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de *discapacidad o trastornos graves de conducta*. De cara a proveer recursos y medidas, esta distinción es importante¹.

Otro aspecto a tener en cuenta en la normativa es la doble concepción que utiliza al referirse a «atención a la diversidad». Entendemos que *hay dos formas de acercarse al concepto de «diverso»*:

- La primera, *atender a la diversidad*, implica simplemente contemplar lo peculiar en cada individuo, es decir, cada uno es diferente de todos los demás y, por tanto, único. Esta perspectiva nos incluye a todos como integrantes de lo diverso, por lo que la respuesta educativa ordinaria ha de ser

¹ La LOGSE, bajo la terminología NEE (alumnado con necesidades educativas especiales), hacía referencia a todas las categorías referidas.

diversificada para poder atender a todos y cada uno de los alumnos.

- La segunda, *atender a los diversos*, entiende la diversidad en contraposición a lo uniforme, es decir, atiende a lo heterogéneo frente a lo homogéneo. Esta segunda forma de entender el concepto encierra graves riesgos a la hora de desarrollar la tarea educativa. Cuando en los programas educativos, planes de trabajo o legislación se habla de atención a la diversidad, se hace atendiendo a estos dos conceptos (homogéneo y heterogéneo); se suele partir de la premisa de que existen un número x de individuos que se alejan, en algún sentido, de lo que se considera la norma, lo deseable, lo óptimo; se parte también, por tanto, de la creencia de que hay otro grupo de individuos que configuran un todo homogéneo.

La normativa es contradictoria en este aspecto. En los preámbulos de las leyes y normas que las desarrollan, los primeros artículos que hacen referencia a los principios y normas generales hablan de diversidad como lo común de la enseñanza obligatoria, como transversal a todos los documentos y a todas las actuaciones («educación común para todos, organización flexible y personalizada, inclusión escolar y social, enfoque multidisciplinar...», véase Preámbulo LOM-CE). Estas referencias parten de un enfoque de atención a la diversidad. Pero en los artículos en los que se proponen medidas para atender a la diversidad se hace referencia a medidas concretas para aquellos y aquellas que se apartan de una supuesta normalidad («agrupamientos flexibles, apoyo en grupos ordinarios, programas de refuerzo...»), que son medidas a tomar para atender a los diversos. Siendo coherente con la primera concepción, tendrá que plantear «que en las programaciones de ciclo o materia se recoja una metodología cooperativa, basada en agrupamientos heterogéneos..., una organización de contenidos ajustada a diferentes niveles, criterios de evaluación y calificación que se ajusten la diversidad de alumnado...».

2.2. Sobre escuela inclusiva

«La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día» (Liga Internacional de Sociedades para Personas con Discapacidad Mental, 1996).

Una escuela inclusiva busca la excelencia de todo su alumnado, entendiendo la diversidad como una fuente enriquecedora para el aprendizaje de todos. Esta idea de escuela está basada en los Derechos Humanos, en el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades compensando desigualdades, lo que incluye la eliminación de barreras de aprendizaje, muchas vecesuestas por el propio sistema educativo.

No hemos de entender que la escuela es o no es inclusiva. Sí está claro que determinadas culturas, organizaciones y medidas escolares son segregadoras, y por tanto opuestas a una escuela inclusiva (agrupamientos por niveles cognitivos, todos con el mismo libro y por la misma página, iguales procedimientos y criterios de evaluación para todos, un currículo cerrado y estático igual para todos los grupos y para todos los cursos...). Hemos de entender que estamos en un camino hacia una escuela cada vez más inclusiva, hacia un marco general de los centros que facilite y «garantice» la inclusión de todos, que haga posible el paso de «todos en la escuela» a «escuela para todos». Lo primero lo han de garantizar las administraciones; lo segundo está, especialmente, en manos de los profesionales. Esto es un camino que hemos de recorrer sin pausa y con la prisa que el nivel de desarrollo de cada institución y cada profesional permita.

El documento *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Booth y Ainscow, 2000) es un muy buen instrumento para guiar el camino de un centro hacia esa escuela cada vez más inclusiva, ya que sirve para analizar la situación de partida y da pistas para avanzar.

Quiero plantear dos metáforas que nos pueden ayudar a entender nuestra propuesta hacia esa «otra escuela» más inclusiva.

Metáfora de los tipos de coches

Partiendo del supuesto de que las empresas de coches han de hacer posible que todo el mundo tenga acceso a adquirir uno, han diseñado «coches» para diferentes poderes adquisitivos. Todos ellos poseen, al menos, lo que es esencial para su funcionamiento, existiendo elementos deseables y opcionales «si el presupuesto lo permite».

Nosotros, hasta ahora, hemos diseñado un solo modelo de «currículum», igual para los diferentes presupuestos (aspectos cognitivos, motivacionales y sociales). Tenemos alumnado que lo «adquiere» y deja parte de su presupuesto sin utilizar. Tenemos otro alumnado que su escaso presupuesto lo gasta en «adquirir» piezas sueltas que nunca llegan a «constituir lo que es un coche» (saber afrontar y resolver las situaciones de la vida). Después de 13-15 años en un centro educativo no somos capaces de que «se lleve ni un utilitario para la vida».

Metáfora del supermercado

Durante mucho tiempo existía un «supermercado grande (escuela ordinaria) para todo el mundo y tienda especial para los especiales».

Con la llegada de la integración (1985) sigue existiendo un supermercado grande para todo el mundo y apartados especializados para los especiales. Los «especiales, con poco presupuesto» están aproximadamente una quinta parte de su tiempo comprando en la tienda especial, el resto comprando en la tienda general... Compran muchas cosas que no les van a servir y por ello acaban con anemia (fracaso escolar y riesgo de exclusión social).

Tendríamos que tener un supermercado grande «que sirva para todos», con los productos etiquetados y categorizados, sabiendo cuáles es imprescindible comprar para garantizar un desarrollo básico adecuado, y cuáles son deseables para un desarrollo más completo. Todos los dependientes

está disponibles para ayudar y orientar en la compra. También existen dependientes especializados que ayudan. Los clientes también conocen las etiquetas de los productos y colaboran en garantizar los «imprescindibles» y aspirar a los «deseables», incluso a los de «ampliación». Así, a «los que tienen poco presupuesto» les facilitamos/garantizamos que adquieran lo que van a necesitar para desarrollarse, para vivir sin anemia, sin fracaso escolar y, por tanto, sin riesgo ni exclusión social.

Queremos que «todos» se lo estudien «todo». Tenemos un único currículo, aunque no todos los aprendizajes son igual de importantes para construir el edificio del conocimiento, ni todo el alumnado viene con el mismo «presupuesto».

También favorece el camino hacia la inclusividad el cambiar el pensamiento de «problemas de aprendizaje» por el de «problemas de enseñanza». Conceptualizar y pensar en *problemas de enseñanza* implica traducir los «problemas de aprendizaje» de los alumnos, problemas que están ahí y hay que detectar. Supone una dificultad que conlleva un reto profesional, que cuestiona los procedimientos estandarizados de intervención y que me compromete profesionalmente. No basta entenderlos como explicación y eximente de responsabilidad.

«No es pensar que Rubén no aprende porque es síndrome de Down, sino que, porque es síndrome de Down, tiene una forma especial de aprender y por tanto yo he de usar una forma especial de enseñar. Es tener un estilo atribucional de locus de control interno, asumiendo responsabilidades. Es poner en entredicho todo el proceso de enseñanza seguido e hipotecar el que se va a seguir. Los problemas de aprendizaje son parte del guiso, no son el guiso» (Fernández Gálvez, 2000).

De ello derivan unas *primeras conclusiones*:

1. En la medida que mejor se organice la respuesta «en el aula ordinaria» más se atiende a la diversidad dentro del aula y con el currículo ordinario, y menos medidas hay que tomar con «los diversos».

Medidas curriculares	
Establecer diferentes niveles del currículo, dentro de PEC, comunes para todo el profesorado y aceptados	<ul style="list-style-type: none"> — Programaciones de materia y nivel diferenciado, categorizando los aprendizajes y los criterios de evaluación: imprescindibles, deseables y de ampliación. — Establecer un currículo básico transversal a todas las materias, con referencia para alumnado con graves desfases y como referencia para adaptaciones curriculares (significativas y no significativas). — Ajuste de cada programación al grupo, tras la evaluación inicial y tras cada sesión de evaluación.
Metodología	Que parta de conocimientos y experiencias previas; ejercicios con sentido dentro de tareas y trabajo globales; trabajo cooperativo; modelado de técnicas y de procedimientos por el profesorado; tareas, tareas interdisciplinares; trabajo por proyectos...
Evaluación	Diferenciando lo imprescindible de lo deseable. Evaluar más que calificar; criterios de calificación acordes con esta categorización.
Medidas organizativas	
Hay un continuo de recursos	Profesorado ordinario, profesorado ordinario en refuerzo, profesorado de apoyo, profesorado de pedagogía terapéutica (aula específica), audición y lenguaje, becas, NEAE...
Y un continuo de medidas	Ajuste del currículo en el aula (imprescindibles versus de ampliación), metodología adecuada general (trabajo cooperativo, grupos interactivos...), metodología específica para cada alumno, refuerzo dentro del aula (otro profesor u otra profesora), desdobles de grupo para destrezas básicas, refuerzo y apoyo fuera del aula, agrupamientos flexibles...

2. En primer lugar se han de tomar las medidas curriculares y después las organizativas, siempre priorizando las generales y comunes de centro y aula.

mar menos medidas específicas. «La mejor adaptación curricular es la que no hay que hacer».

3.1. Medidas curriculares

3.1.1. Con respecto a qué aprender

3. QUÉ HACER

Como se deja claro en el apartado anterior, la atención a la diversidad es cuestión de centro, de aula, no de atender a individuos concretos. Si asumimos que la diversidad es la realidad de cada centro y aula, que la diversidad es riqueza y supone posibilidades de desarrollo para todos, el plan de centro en su totalidad ha de estar elaborado para que de forma ordinaria dé respuesta a todos aplicando el currículo ordinario establecido. Así se atenderá más a la diversidad desde la normalidad curricular y organizativa y se tendrán que to-

¿Te acuerdas de la metáfora de los coches y del supermercado? Pues eso queremos aplicar. Conseguir que el currículo recoja diferentes niveles para diferentes necesidades y posibilidades, pero dentro del proyecto único y común del centro. Una idea clave: tenemos un currículo muy extenso, no todo él es imprescindible para el desarrollo; además, la realidad nos dice que la mayoría del alumnado que lo aprende lo olvida casi todo y sigue adelante. El trabajo base de la propuesta es «determinar esos niveles de aprendizaje que

son imprescindibles para seguir adelante». Desde 1997 lo estamos desarrollando en algunos centros con eficacia. César Coll (2007) lo argumenta magistralmente. Nuestra propuesta concreta es:

a) Determinar los aprendizajes básicos comunes a todas las áreas

Hay aprendizajes que están en la base del resto, posibilitando el acceso y manejo de los demás aprendizajes. Garantizan el dominio de las herramientas para aprender y seguir aprendiendo y sirven para determinar los criterios de promoción y titulación, así como para atención a la diversidad. Estas herramientas básicas son:

- Hablar, lenguaje oral estructurado (procesos léxicos, sintácticos, semánticos...), llevarlo a la lectura y escritura.
- Uso de los procedimientos y razonamientos matemáticos. Saber aplicarlos en diferentes contextos.
- Buscar, seleccionar, organizar y elaborar informaciones. Habilidades para aprender.
- Saber estar, comportamientos, valores y trabajo en equipo. Ser persona social e individualmente.

El proceso seguido ha sido de elaboración progresiva y de consenso mediante trabajo de equipo de ciclo y de claustro, ante la pregunta realizada a cada equipo de ciclo:

- ¿Os daríais por satisfechos si el 90%-95% del grupo, al iniciar el ciclo, al menos dominara... (enumerar los contenidos)?
- Trabajarlo desde el sentido común y la mucha experiencia que tenéis, sin usar programaciones ni libros de texto.

Así se obtiene la demanda de cada ciclo al anterior (si se hace también en algún equipo docente de primero de ESO del IES de referencia se obtiene la demanda al final de sexto de Primaria). Esta propuesta se pasa a estudio por el ciclo anterior. Se toman todas las propuestas, se cate-

gorizan por campos de destrezas y se elaboran los diferentes continuos de aprendizajes básicos desde Infantil hasta sexto de Primaria, estudiándose en equipo (comisión) técnico de coordinación pedagógica y en claustro para su aprobación.

Estos documentos se convierten en la base de conocimientos, destrezas y actitudes a garantizar a todo el alumnado, constituyen el «coche más básico» para ir por la carretera de la vida y para poder avanzar hacia «coches más completos» a adquirir mediante un aprendizaje a lo largo de toda la vida y son el centro de atención para situaciones de refuerzo. Estos documentos los tenemos en dos versiones para registro: una tabla de grupo, que se actualiza trimestralmente, y un registro individual para alumnado con avances más lentos y con retraso en el tiempo.

b) Reorganizar los contenidos

Normalmente los libros de texto tienen 15 unidades didácticas. ¿Has pensado qué razón didáctica hay para ello? De hecho, en los años sesenta y setenta tenían 30 lecciones. Pues es un simple criterio temporal: si se toma como unidad de tiempo de planificación la semana salen 30 lecciones o unidades, y si la unidad de tiempo es la quincena tenemos las 15 unidades didácticas actuales. Tanto en la LOE como en la LOMCE los bloques temáticos de contenidos de las diferentes áreas o asignaturas suelen ser cuatro o cinco; por tanto, es el equipo que elabora los libros quien divide los bloques temáticos, por lo que no son norma a cumplir inexcusablemente.

Por otra parte, es un clamor del profesorado que no les da tiempo a dar tantos contenidos en tan poco tiempo, que no pueden recrearse en lo que se aprende, que hay que ir de puntillas para dar todas las unidades...

Ante la necesidad de utilizar una metodología más interactiva, con más procesos de búsqueda de información, de trabajo en grupo, de elaboración de informes, exposiciones..., hay que aumentar el tiempo dedicado a trabajar sobre la misma temática. Para ello se procede a *reorganizar los*

TABLA 6.1 (continuación)

Registro/seguimiento de aprendizajes básicos Nombre: Curso: Fecha y color de registros:	Lengua	
Tercer Ciclo de Primaria	Comunicación oral	
	Interpreta adecuadamente elementos no explícitos en una comunicación oral (doble sentido, juegos verbales...)	
	Reproduce con entonación y ritmo adecuado diferentes textos literarios (poesía, canciones, refranes, teatro...)	
	Expone de manera correcta, coherente y apropiada sus argumentos	
	Escucha con atención exposiciones relativamente largas	
	Utiliza estrategias adecuadas en el diálogo: escuchar, respetar opiniones ajenas...	
	Respeto normas facilitadoras de ideas: turno de palabra, réplica...	
	Utiliza sinónimos, antónimos, familias de palabras, prefijos, sufijos	
	Maneja el diccionario para enriquecer vocabulario	
	Expresa opiniones propias sobre textos leídos	
	Comunicación escrita. Lectura	
	Leer: Identifica el tema de un texto expositivo	
	Reconoce la idea central de un texto expositivo	
	Hace juicio valorativo acerca de un texto y de su contenido	
	Puede redactar un texto literario a partir de datos externos: estilo, personajes, argumento...	
	Utiliza estrategias de comprensión de textos y de resolución de dudas: relectura, diccionario...	
	Realiza con precisión lectura de búsqueda	
	Lectura rápida quedándose con las ideas generales del tema	
	Contrasta la información que recibe con la que posee	
	Lectura haciendo inferencias y críticas	
	Valora la lectura como fuente de placer y de información	
	Utiliza la lectura como fuente de conocimiento, de forma espontánea	
	Comunicación escrita. Lectura	
	Escribir: Uso correcto de la ortografía b-v	
	Uso correcto de la ortografía g-j	
	Uso correcto de la ortografía h: verbos hacer, hablar, haber y hallar	

TABLA 6.1 (continuación)

Aplica las reglas de puntuación	
Expresión adecuada por escrito de forma clara y legible	
Se preocupa por escribir con orden, precisión, claridad y limpieza	
Hace algunos esquemas	
Hace resúmenes	
Escritos limpios, ordenados. Escritura clara y legible	
Reflexión gramatical	
Conoce las principales clases de palabras en relación a la función que desempeñan en la oración simple	
Distingue sujeto de predicado	
Conoce las partes variables e invariables de la oración	
Reconoce verbos, sustantivos, adjetivos, pronombres...	
Conoce y conjuga los verbos auxiliares y verbos regulares	
Conoce y conjuga presente, pasado y futuro de los verbos irregulares más usuales	
Conoce la estructura de los elementos de la oración	
Identifica oraciones simples	
Clasifica oraciones simples	
Diferencia las oraciones simples de las compuestas	
Analiza algunos aspectos básicos de textos literarios: argumentos, personajes...	

Observaciones sobre el aprendizaje del Área de Lengua Castellana.
(Indicar fecha de anotación)

TABLA 6.2
Reorganización de contenidos en bloques temáticos
Anexo I. Reorganización de objetivos y contenidos

Ciclo: Segundo Trimestre: Primero		Nivel: Cuarto Año académico: 2011-2012	
Núcleos temáticos	Unidades correspondientes		Temporalización
Núcleo 1 El entorno y su conservación 1	Conocimiento: 1, 2		Octubre
	Lenguaje: 1,2		
	Matemáticas: 1,2		
	Inglés: 2		
	Educación artística:	Música: 1	
		Plástica: 1	
	Educación física: 1		
Religión: 1			
Núcleo 2 El entorno y su conservación 2	Conocimiento: 3		Noviembre
	Lenguaje: 3, 4		
	Matemáticas: 3		
	Inglés: 3		
	Educación artística:	Música: 2	
		Plástica: 2	
	Educación física: 4		
Religión: 2, 3			
Núcleo 3 La salud y el desarrollo personal	Conocimiento: 7		Diciembre
	Lenguaje: 5		
	Matemáticas: 4		
	Inglés: 4		
	Educación artística:	Música: 3	
		Plástica: 3	
	Educación física: 2		
Religión: 4			
Actividades extraescolares y complementarias:			
Propuesta de proyecto:			

TABLA 6.2 (continuación)

Ciclo: Segundo Trimestre: Segundo		Nivel: Cuarto Año académico: 2011-2012	
Bloques temáticos	Unidades correspondientes		Temporalización
Núcleo 4 Cambios en el tiempo	Conocimiento: 10, 11		Enero
	Lenguaje: 6		
	Matemáticas: 5, 6		
	Inglés: 5		
	Educación artística:	Música: 4 Plástica: 4	
	Educación física: 4		
	Religión: 5		
Núcleo 5 Personas, cultura y organización social	Conocimiento: 8, 9		Febrero
	Lenguaje: 7, 8		
	Matemáticas: 7		
	Inglés: 1		
	Educación artística:	Música: 5 Plástica: 5	
	Educación física: 3		
	Religión: 6		
Núcleo 6 La diversidad y los seres vivos 1	Conocimiento: 4, 5		Marzo
	Lenguaje: 9, 10		
	Matemáticas: 8, 9		
	Inglés: 6		
	Educación artística:	Música: 6 Plástica: 6	
	Educación física: 5		
	Religión: 7, 8		
Actividades extraescolares y complementarias:			
Propuesta de proyecto:			

TABLA 6.2 (continuación)

Ciclo: Segundo Trimestre: Tercero		Nivel: Cuarto Año académico: 2011-2012	
Bloques temáticos	Unidades correspondientes		Temporalización
Núcleo 7 La diversidad y los seres vivos 2	Conocimiento: 6		Abril
	Lenguaje: 11, 12		
	Matemáticas: 10, 11, 12		
	Inglés: 8		
	Educación artística:	Música: 7	
		Plástica: 7	
	Educación física: 5		
Religión: 9			
Núcleo 8 Materia y energía	Conocimiento: 12, 13		Mayo
	Lenguaje: 13, 14		
	Matemáticas: 13, 14		
	Inglés: 7		
	Educación artística:	Música: 8	
		Plástica: 8	
	Educación física: 5		
Religión: 10			
Núcleo 9 Objetos, máquinas y energía Actividades extraescolares y complementarias:	Conocimiento: 14, 15		Junio
	Lenguaje: 15		
	Matemáticas: 15		
	Inglés: 9		
	Educación artística:	Música: 9	
		Plástica: 9	
	Educación física: 5		
Religión: 11			
Actividades extraescolares y complementarias:			
Propuesta de proyecto:			

contenidos en «núcleos temáticos», de temporalización no inferior al mes. Así rompemos el control que los libros de texto tienen sobre la organización del trabajo. El profesorado, en equipo de ciclo, toma las riendas de organizar los aprendizajes, y en tres folios (uno por trimestre) se tiene una visión global e interdisciplinar de trabajo de todo el curso. A su vez, el tema del núcleo temático se convierte en el eje globalizador de las diferentes áreas, dando así pie al trabajo por tareas o proyectos interdisciplinares.

c) En las programaciones de área, determinar los aprendizajes imprescindibles, los deseables y los de ampliación

En la programación de todas las áreas, teniendo el núcleo temático como referencia y eje globalizador (tendencia), es preciso determinar los aprendizajes diferenciando los «imprescindibles» de los «deseables» y de los de «ampliación» (niveles de logro). Como criterio para esta categorización se toman los criterios e indicadores de evaluación recogidos en la normativa de currículo, tanto estatal como autonómica. Esta categorización se lleva a *contenidos y criterios de evaluación*. Para visualizar la propuesta se marcan en negrita los imprescindibles, en letra normal los deseables y en cursiva los de ampliación.

A modo de resumen de lo propuesto vemos que el *qué enseñar* lo hemos:

- *Reorganizado para concentrar los contenidos* (más próximos a la propuesta de la norma), con un aumento del tiempo de trabajo como unidad de planificación (mínimo un mes). Así posibilitamos el uso de metodologías más interactivas y la aplicación de lo aprendido, y reducimos la dispersión y fragmentación del conocimiento.
- *Establecido*, dentro del currículo ordinario, *cuatro niveles de logro*, lo que posibilita un ajuste de la respuesta a la diversidad del alumnado sin tener que realizar actuaciones especiales:

- Aprendizajes básicos comunes a todas las áreas, con referencia a garantizar la promoción al alumnado con menor presupuesto, personal y/o familiar.
- Aprendizajes imprescindibles de cada área y de cada núcleo/bloque temático, para alumnado más lento. Su adquisición garantiza la evaluación positiva en la asignatura.
- Aprendizajes deseables, o que aspiramos que aprenda la mayoría del alumnado.
- Aprendizajes de ampliación, para el alumnado de alto poder adquisitivo a nivel cognitivo.

— Todo ello *dentro del currículo común*.

Pero nuestro currículo no debe quedarse en la adquisición de conocimiento, de buen conocimiento para todos y todas. La raíz de este árbol está en una buena educación en valores, que dé sustento y sentido a todo lo demás. Nuestro *qué enseñar* quedaría como muestra la figura 6.2.

3.1.2. *Con respecto a cómo aprender*

Este camino hacia una propuesta educativa que facilite la inclusión de todo el alumnado y la atención de todo el alumnado en contextos lo más normalizados posible, además de la propuesta de reorganización del *qué aprender*, requiere, de forma imprescindible, una metodología que garantice la interacción del alumnado entre sí, con principios de simultaneidad y participación equitativa. El uso sistemático de técnicas de trabajo cooperativo, la interacción en grupo, el desarrollo de tareas interdisciplinares que den sentido a los aprendizajes de las diferentes áreas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que integre los aprendizajes de diferentes áreas..., son algunas de las metodologías que han de acompañar en este avance hacia otra escuela. De ello se ocupa con mayor detalle el tema siguiente de este libro.

TABLA 6.3
Programación didáctica de ciclo, con priorización de contenidos y criterios de evaluación
Anexo II. 1. Programación del núcleo temático (quinto)

Núcleo temático I: Seres vivos I			
Objetivos	Contenidos (usar verbos sustantivados) (señalar imprescindibles en negrita, deseables en letra normal y de ampliación en cursiva)	Criterios de evaluación (usar los mismos códigos)	
		—	
Conocimiento (U1,U2,U3)	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar los seres vivos con el desarrollo de las tres funciones: nutrición, relación y reproducción. Reconocer la célula como las entidades vivas más simples. Conocer una clasificación simplificada de los seres vivos. Conocer las características principales de los animales vertebrados. Aprender las características generales de los animales invertebrados. 	<ul style="list-style-type: none"> Saber explicar qué son y cómo se realizan las funciones de nutrición, relación y reproducción. Reconocer en un dibujo, o saber dibujar, una célula animal y una vegetal y sus componentes básicos. Clasificar correctamente algunos ejemplos sencillos de seres vivos en su reino correspondiente. Enumerar, describir e identificar animales vertebrados e invertebrados. 	
Lengua (U1)	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar estrategias de comprensión lectora para comprender un texto narrativo. Manejar con soltura el diccionario. Conocer el uso del guión para separar palabras. Comprender y valorar la importancia de la comunicación verbal y no verbal entre las personas. Conocer las características de los textos literarios. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar el contenido global de un texto. Buscar palabras en un diccionario. Clasificar palabras según su número de sílabas. 	
Expresión escrita	<ul style="list-style-type: none"> Producir textos para describir personas. 	<ul style="list-style-type: none"> Escribir descripciones de personas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Conocer las fórmulas para presentarse oralmente. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentarse y presentar a otros oralmente. 	

TABLA 6.3 (continuación)

Núcleo temático 1: Seres vivos I			
Matemáticas (U1,U2,U3)	Objetivos	Contenidos (usar verbos sustantivados) (señalar imprescindibles en negrita, deseables en letra normal y de ampliación en cursiva)	Criterios de evaluación (usar los mismos códigos)
	<ul style="list-style-type: none"> — Conocer los distintos valores de posición de una cifra. — Comparar números naturales. — Sumar, restar, multiplicar y dividir números naturales. — Leer y escribir números romanos. — Aplicar la prueba de la resta y de la división. — Automatizar la multiplicación de números naturales acabados en ceros. — Distinguir división exacta y entera. — Estimar cocientes. 	<ul style="list-style-type: none"> — Cálculo de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones de números naturales. — Comparación y ordenación de números naturales. — Lectura y escritura de números romanos. — Multiplicación y división de números acabados en ceros. — Interés por el uso de estrategias de cálculo rápido. — Conocimiento términos de la división. — Aceptación de la división como operación que implica reparto. — Gusto por el orden y rigor en la presentación de resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> — Identificar las cifras de un número. — Ordenar números naturales. — Efectuar sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. — Interpretar y escribir cantidades en el sistema de numeración romano. — Calcular productos y divisiones acabadas en ceros. — Reconocer los términos de la división. — Clasificar divisiones en exactas o enteras.
	Razonamiento matemático <ul style="list-style-type: none"> — Emplear la adición, sustracción, multiplicación y división para resolver problemas. 	Resolución de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> — Resolver problemas mediante la adición, sustracción, multiplicación y división.

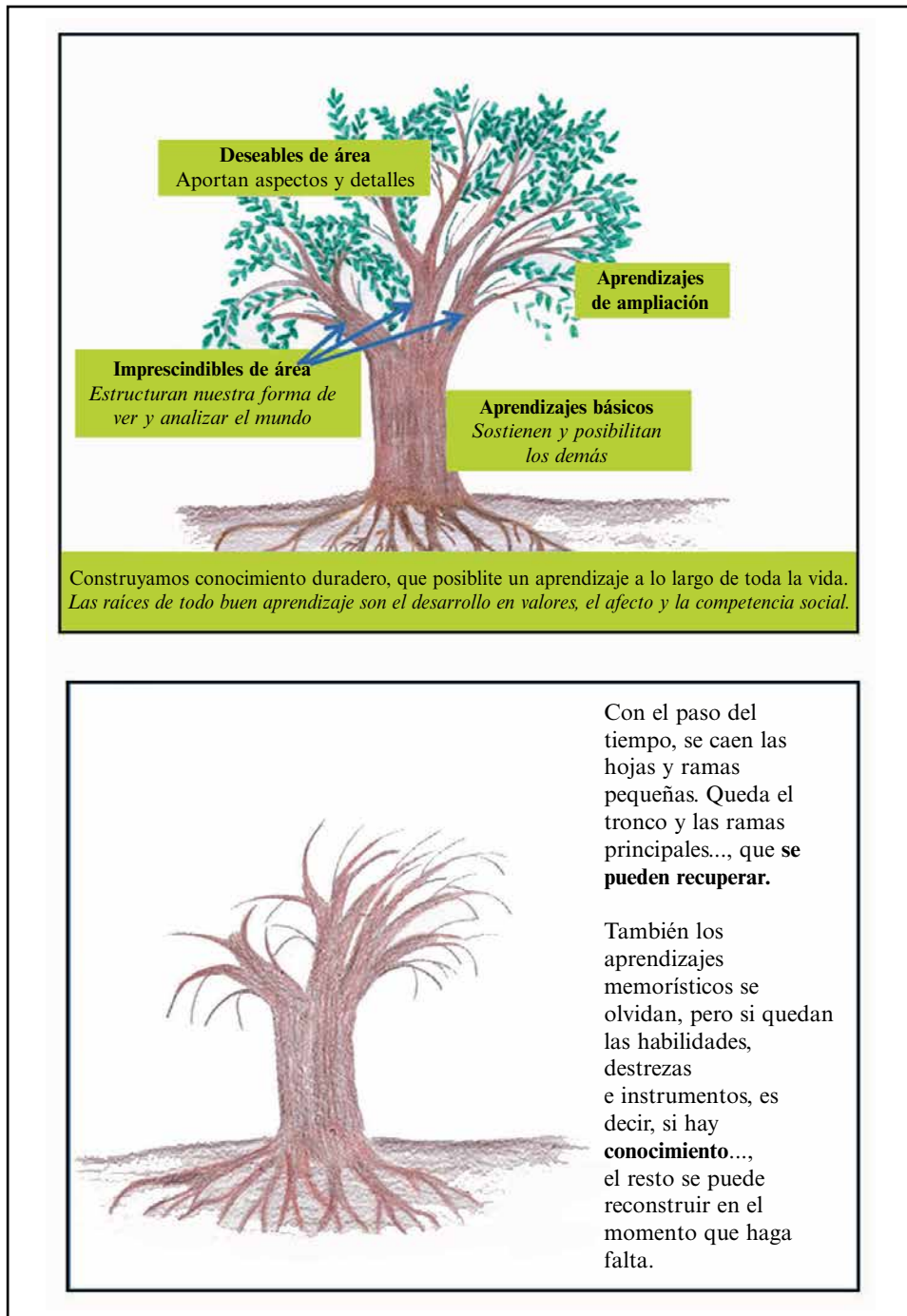


Figura 6.2.—Representación de los diferentes niveles curriculares.

3.1.3. *Con respecto a qué y cómo evaluar*

Estas propuestas se completan con un reenfoque en la concepción y en las estrategias de evaluación.

En primer lugar, es imprescindible diferenciar evaluar de calificar. Evaluar es conocer para intervenir, haciendo referencia no sólo a un valor, sino también a la evolución y camino que desarrolla cada alumno y alumna. Calificar es poner un valor cuantitativo a la situación de aprendizaje de un alumno o alumna tomando como referencia un criterio estandarizado. Lamentablemente está generalizado confundirlos, y «evaluación continua» se entiende como «calificación continua». Así, quien tiene dificultades o retraso curricular está condenado a una constante «evaluación (calificación) negativa», ya que nos fijamos en lo que le falta y no en lo va avanzando, que sería la auténtica evaluación.

Esta auténtica evaluación precisa de instrumentos más cualitativos, como son rúbricas y portafolio. Los criterios de evaluación/estándares de aprendizajes son los referentes.

En coherencia con nuestra propuesta, estos estándares de evaluación (o indicadores) se han de matizar marcando distintos niveles de logro, diferenciando lo imprescindible de lo deseable. Además, para garantizar o favorecer los aprendizajes básicos comunes a todas las áreas se han de determinar indicadores de evaluación y criterios de calificación comunes a todas las áreas. En el capítulo dedicado a evaluación se profundiza en este tema.

3.2. **Medidas organizativas**

Vamos a ver dos grandes reflexiones.

La primera gira en torno a la polémica: «¿apoyo dentro o fuera del aula?». La respuesta no es sí o no, sino ¿para qué y en qué contexto? No cabe duda que las intervenciones deben ser, preferentemente, dentro del aula, pero siempre que sea una dinámica en la que la presencia de dos docentes favorezca una mayor fluidez en lo que se esté haciendo. Si se trabaja en grupos heterogéneos, o si la propuesta es realizar indagaciones, inferencias,

debatir y elaborar propuestas..., ese apoyo dentro tiene mucho sentido. Si la actividad de clase es individual, cerrada, con preguntas literales sobre el texto..., entonces tiene menos sentido la presencia dentro; sólo si se entiende que ambos docentes atienden al grupo tiene un aceptable nivel de eficacia. Caso diferente es si el apoyo se dedica sólo al alumnado con retraso de aprendizaje, para que ejecute la actividad propuesta, en el caso de que esté produciendo exclusión incluso apoyando dentro de clase. Hay situaciones en las que también se añade un gran desfase curricular y el apoyo se realiza sólo al alumnado con dificultades y además sobre actividades diferentes, pues en ese caso será mejor el apoyo fuera de clase, pues la no inclusión es la misma y además puede ser más eficaz fuera.

La otra reflexión es *¿qué medidas organizativas poner en marcha?*, pues dependerá de lo que se quiera conseguir, del nivel curricular a desarrollar y de todo lo relacionado con los diferentes niveles curriculares encuadrados en el Proyecto Educativo de Centro. La primera gran medida organizativa es el uso de forma ordinaria de *metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo*, trabajando el alumnado en grupos heterogéneos y con técnicas cooperativas. La *incorporación de otro profesor o profesora* (o voluntariado) puede complementar esta actuación ordinaria. También se pueden usar otras fórmulas organizativas, como *desdoblamiento de grupos*, con composición heterogénea cada uno; así se reduce el número de alumnos y se favorece la personalización de la enseñanza. Cuando el desfase curricular es mayor y se aplica el currículo de aprendizajes básicos del ciclo anterior (o dos cursos) puede ser útil, además de las medidas metodológicas de trabajo cooperativo, completar el apoyo con *agrupamientos flexibles*. No se descarta el *apoyo puntual fuera del aula* para superar problemas específicos por especialistas.

3.3. **Sobre competencias básicas y escuela inclusiva**

El marco de trabajo de las competencias favorece y da apoyo conceptual a este avance hacia

Atención a la diversidad, niveles de necesidades y respuestas	
Alumnado que sigue la clase o que necesita más. <i>Curriculo deseable (y de ampliación)</i>	Sin documentación específica
Alumnado en clase que se va descolgando (o lento). <i>Curriculo imprescindible, dentro del aula, algo deseable, posibilidad de algo de refuerzo puntual (propio profesor o cicloldto.) (técnicas cooperativas)</i>	
Alumnado descolgado de clase, pero que podría seguir el currículo imprescindible. <i>Técnicas cooperativas, agrupamiento flexible o apoyo fuera del aula</i>	Programa refuerzo. Informar familia
Alumnado descolgado de clase, con retraso de al menos 1-2 cursos y déficit en instrumentales. Currículo básico común. <i>Técnicas cooperativas, apoyo fuera del aula por profesorado con constancia o pedagogía terapéutica</i>	ACI no significativo Apr. Básicos. Informar familia
Alumnado con discapacidad y con grave retraso. <i>Apoyo fuera del aula por profesorado de pedagogía terapéutica</i>	ACI significativo. Firma familia

Figura 6.3.—Medidas organizativas en función del currículum.

otra escuela. Su propia definición, adaptada de Moya (Proyecto Atlántida), es: «La competencia es, ante todo, la forma en que las personas logran movilizar sus recursos personales (conocimientos, actitudes, destrezas, afectos...) para lograr el éxito en una tarea en un contexto definido». El análisis sobre la realidad educativa que podemos hacer desde el planteamiento de las competencias cuestiona mucho los resultados de la escuela tradicional: «Mucho esfuerzo, no tan buenos resultados inmediatos. Muchos menos después de pasar tiempo».

- Enseñamos mucho, aprenden algo, les queda bastante menos, a algunos casi nada.
- Mucho trabajo sobre el libro, con actividades de «lectura literal» y controles con iguales procesos mentales (busco, recorto, pego).

- Cuando decimos que «Ya sabe», ¿es seguro que sabe, o es que simplemente sabe hacer una prueba de evaluación semejante al ejercicio o actividad «adiestrada»? ¿Garantizamos los aprendizajes que sustentan los siguientes avances?
- Cuando va a apoyo, ¿tenemos «todos» claro qué queremos que aprendan?... ¿les va a servir para aprobar, para avanzar, para la vida?...

El que las competencias *no estén vinculadas a ninguna materia* es otro aspecto a destacar, pues dan sentido curricular al trabajo interdisciplinar, lo hace imprescindible.

El calificativo de *básicas* supone determinar los aprendizajes fundamentales que han de *adquirir todos los ciudadanos*, pero *especialmente los que están en situación de vulnerabilidad o riesgo*.

La «renta educativa básica» es una garantía de justicia en educación.

3.4. Algunas ideas para el trabajo de los apoyos

En muchas ocasiones, el trabajo del profesorado de apoyo en los centros se genera en paralelo al que desarrolla el profesorado ordinario con el mismo alumnado. Tanto el profesorado de apoyo como el profesorado especializado han de tener siempre claro que colabora con el profesorado ordinario para que todo el alumnado adquiera el más alto nivel de desarrollo del currículo posible, pero del currículo ordinario. Por eso es tan importante que dicho currículo ordinario esté categorizado, para que sea asequible por todos en alguno de sus diferentes niveles. Veamos algunas ideas a tener en cuenta:

- Tener claro en qué ha de centrar su apoyo, según el PEC y programaciones: dos grandes niveles, imprescindibles del área, básicos comunes...
- Especial importancia a técnicas y áreas instrumentales: lengua castellana, matemáticas y, ahora, idioma, así como aspectos procedimentales.
- No olvidar naturales y sociales, centrándose en el vocabulario imprescindible. Se han de usar textos que trabajen los bloques temáticos que se desarrollen en clase como eje del trabajo en lectura y resolución de problemas.
- Modelado del proceso de aprendizaje. Modelado del pensamiento y conexiones.
- Desarrollo del lenguaje oral estructurado y vocabulario. Campos semánticos. Código

lingüístico elaborado. Lectura por ruta léxica, automatización.

- Enseñanza explícita de procesos de planificación de escritura de textos, ejecución sintáctica y léxica.
- Procedimientos de resolución de problemas. Lectura de problemas, inferencias, aproximaciones...
- Trabajo explícito de razonamiento y desarrollo planificado de diferentes tipos de pensamiento: explicitación de procesos, preguntas de mediación, analogías verbales...
- Vivencias y lógica: temporal, causa-efecto, ideas principales, contexto...
- Todo ello con una metodología que minimice la dependencia y el apoyo.

4. A MODO DE EPÍLOGO

Cerramos este repaso de ideas y propuestas para avanzar hacia una escuela para todos, con cuatro aspectos a tener en cuenta:

- Tranquilidad, el camino se hace andando.
- El profesorado ha de ser el garante de que lo que los alumnos aprenden en la escuela lo sepan aplicar en la calle.
- El saber ocupa lugar y tiempo, pues cada vez que enseño una cosa dejo de enseñar otra. Por ello hay que seleccionar muy bien qué enseño y seleccionar en qué ocupo el tiempo de enseñanza-aprendizaje, especialmente con el alumnado con poco nivel cognitivo y/o poco apoyo familiar.
- La atención a la diversidad es del centro. La mejora de la atención al alumnado con NEAE pasa porque todo el profesorado mejore su intervención cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for*

Inclusion. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.

- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>.
- Domingo, J. y Fernández, J. D. (2010). Las competencias básicas del currículum y la atención a la diversidad. En J. Moya y F. Luengo (coords.), *Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar*, DVD. Barcelona: Proyecto Atlántida/MEC/IFII.
- Fernández, J. D. (2000). ¿Qué cambia al pensar en «problemas de enseñanza» en vez de pensar en «problemas de aprendizaje»? *Alas para Volar*, vol. 2. Libro de actas del I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales. Granada: Ediciones Adhara.
- Moya, J. y Luengo, F. (coords.) (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Guadalajara: Proyecto Atlántida/MEC/APEE.
-

La programación didáctica

INMACULADA GARCÍA MARTÍNEZ

7

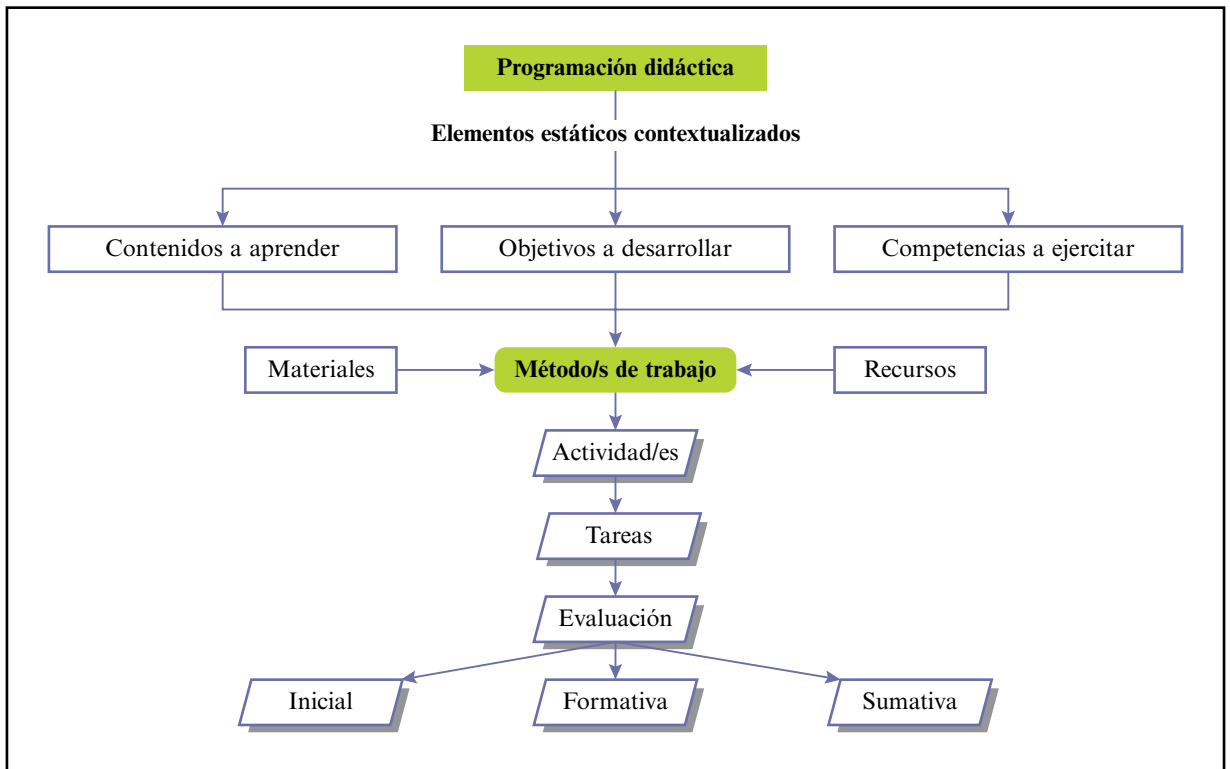


Figura 7.1.

1. DE QUÉ HABLAMOS CUANDO NOS REFERIMOS A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

En didáctica, como en otras ciencias, se parte de una teoría determinada para poder llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero una teoría es una realidad excesivamente simbólica y conceptual, de modo que hemos de acudir al método, a fin de que se establezca una relación entre teoría y práctica. El método permite concretar los supuestos y principios que plantea una teoría determinada y establecer vínculos más próximos con la práctica. Atendiendo a esta percepción, la programación didáctica representa la materialización de ese método elegido, de modo que permite estructurar y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a medio y largo plazo, procesos que se definirán de modo más preciso y concreto a través de unidades didácticas, que facilitarán la concreción en el aula de lo ideado en la programación.

Al ser la programación didáctica un documento que concreta las intenciones a proponer y los procesos para alcanzarlas, según el modo peculiar de la teoría que informa el método elegido, podemos hablar de dos características singulares de la programación; la primera de ellas consiste en dar normas: ¿a quién?, al profesorado; ¿en qué?, en el modo de plantear los contenidos, de definir los objetivos, de seleccionar los métodos de enseñanza y aprendizaje o de concretar el proceso de evaluación. Todo ello se lleva a cabo mediante criterios y modos de hacer, cuya concepción está determinada en la teoría y en el paradigma del que partimos; es decir, cuando el profesorado opta por un método determinado, hay unas pautas que debe seguir, según la concepción teórica de la que parte.

Pero también el método *guía*. No podemos obviar que el modo de concebir la enseñanza tiene, entre sus cualidades, la flexibilidad; es decir, que los procesos didácticos se llevan a cabo considerando al alumno como centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y ello conlleva la necesidad de adaptar los elementos sustantivos del currículum a la realidad contextualizada en la

que trabaja el maestro o la maestra, razón por la que la programación recoge esos posibles cambios de tiempo, de dificultad en los contenidos, de profundidad en el logro de objetivos o en la habilitación de los elementos que integran una competencia. Esos aspectos quedan recogidos en la programación, de modo que se puedan adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la realidad del aula en la que enseñamos. Concretando, se podría afirmar que la programación es un documento que aporta calidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida que constituye un diseño de cómo queremos orientar un período educativo determinado, caracterizándose por su *previsión, operatividad, flexibilidad, objetividad y realismo*.

Pero la programación didáctica no es un documento deseable, sino necesario, ya que sistematiza el proceso de desarrollo de la acción didáctica. Las razones para argumentar lo anterior son convincentes, ya que:

- Concreta, mediante los objetivos, cuáles son nuestras intenciones a la hora de enseñar.
- Evita la improvisación, lo que no supone prescindir de la creatividad o de la posibilidad de añadir nuevas ideas o suprimir planteamientos que en ese momento no son adecuados (flexibilidad de la programación).
- Previene posibles pérdidas de tiempo en el profesorado.
- Ofrece la posibilidad de ordenar coherentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Permite contextualizar el proceso didáctico a las características culturales y ambientales del lugar en el que se lleva a cabo.
- Facilita la personalización de la enseñanza y, consiguientemente, la atención a la diversidad.

2. DIDÁCTICA Y/O CURRÍCULUM

Aunque no es cuestión central del tema que nos ocupa, sí es necesario que los estudiantes que se incorporan a los estudios del grado de maestro

sepan distinguir y delimitar la naturaleza de estos dos términos, que representan a ciencias con distintos orígenes geográficos, generadas por hechos religiosos, pero con una finalidad diferente.

Conviene, pues, referir las diferencias que hay entre didáctica y currículum, y afirmar que en el ámbito de conocimiento español coexisten artificioamente. De hecho, en nuestro sistema educativo no hay una tradición curricular, y la convivencia entre los dos términos se materializó a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, propiciada por determinados profesores universitarios españoles, visitantes en universidades del ámbito cultural anglosajón. Pero ni hay tradición ni el término se utiliza adecuadamente. Es esta una cuestión que no se reduce a la utilización de uno u otro concepto, sino que plantea un problema de ámbito epistemológico, histórico, político-religioso y cultural.

Afirma Pérez Ferra (2000) que la didáctica: «tal como ha sido utilizada en la tradición centroeuropea, se ha ocupado de la creación de medios y cualificación de recursos de tal manera que la relación entre contenido, alumnado y docente, pudiera establecerse de modo racional» (p. 36). Sin embargo, el currículum, desde su variante anglosajona, pretende establecer una estructura coherente de sus elementos sustantivos, léase: contenidos, objetivos, métodos y procesos de evaluación, a fin de establecer la organización de los medios de acceso al conocimiento, en función de la naturaleza de la institución educativa y de los principios psicopedagógicos a utilizar. Posiblemente, la diferencia entre estos dos términos esté «... en que la didáctica compete más al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que el currículum se refiere a la estructuración y secuenciación del programa de una materia o curso de estudios».

3. ELEMENTOS QUE INTEGRAN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Cuando se lleva a cabo la programación hay que considerar una serie de elementos que son

esenciales para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva o tradición hermenéutica que, como se ha dicho, consideran al alumno como centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consiguientemente, como referente al que se adaptan los demás elementos de dicho proceso.

3.1. Contexto de la programación

Se entiende como tal el conjunto de variables que determinan el entorno escolar, es decir, todos los elementos con influencia básica en el diseño e implantación de la programación didáctica. El análisis del contexto proporcionará al profesor o profesora:

- El conocimiento de la realidad socioeconómica y cultural del entorno en el que se halla el centro, concretado en aspectos como: servicios sociales, movimientos culturales, deportivos y de ocio, población originaria de la zona y emigrantes, sectores de trabajo de las familias, etc.
- El alumnado del centro: niveles, grupos por nivel, absentismo escolar, nivel académico de los escolares, dispersión de domicilios respecto al centro, nivel cultural de las familias y alumnado con necesidades académicas específicas.
- Realidad del centro escolar, considerando aspectos tales como: ubicación física, situación administrativa y especialización del profesorado, edificios y espacios disponibles, equipamientos, ratio profesor-alumno, cultura del centro, AMPAS y nivel de coordinación con el centro, homogeneidad o heterogeneidad de las líneas metodológicas del profesorado, relación del profesorado con los órganos unipersonales de gobierno, etc., sin obviar la matrícula, si hay niños con necesidades especiales, así como el nivel académico y la madurez del alumnado.

3.2. Principios psicopedagógicos de la programación

Constituyen la estructura que permite adscribir la programación a un determinado modelo y, consecuentemente, a una determinada teoría y paradigma. Uno de los modelos más adecuados y representativos para formar es el modelo socio-constructivista. Este modelo incide en que el desarrollo del aprendizaje humano es el resultado de un proceso de construcción en el que convergen capacidades mentales que actúan sobre un conjunto de experiencias y generan aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se puede entender básicamente como el resultado de un proceso de construcción que integra capacidades cognitivas y afectivas, entre otras, así como las experiencias vividas, de modo que a partir de estas dos realidades, cognitivas y experienciales, se va construyendo progresivamente conocimiento, según la singularidad de cada persona.

3.3. Contenidos, áreas de conocimiento y bloques de contenidos

Se puede definir un contenido como el conjunto de informaciones, procedimientos, valores, actitudes, conceptos y hechos, que se consideran de utilidad para ser conceptualizados e interiorizados por el alumno, con la finalidad de socializarlos, desarrollar capacidades y adquirir competencias. Los contenidos tienen una relación muy estrecha con los objetivos, ya que son instrumentos para alcanzar las capacidades propuestas por éstos.

Se entiende por áreas de conocimiento a la agrupación de contenidos pertenecientes a una misma disciplina o a disciplinas afines, mientras que los bloques de contenidos están integrados por conocimientos de una misma área de ámbito similar; a modo de ejemplo, un área de conocimiento sería «conocimiento del medio natural», mientras que son bloques de contenidos pertenecientes a la misma: «paisajes andaluces», «patrimonio natural de Andalucía» o «incidencia del

hombre sobre el medio ambiente». A partir de las áreas de contenido, y mediante procesos metodológicos, se adquieren aprendizajes de conceptos, procedimientos y se desarrollan actitudes. También se facilita el desarrollo de capacidades y se favorece la adquisición de competencias.

3.4. Objetivos

Los objetivos de la programación responden al *para qué* del proceso educativo y representan la intencionalidad de la enseñanza. De este modo, lo aprendido no tiene en sí mismo su última finalidad, sino que es una primera fase para desarrollar capacidades y adquirir competencias, o la habilitación para ejercer tareas o acciones concretas. Aunque se han realizado múltiples clasificaciones de los objetivos, en esta aportación consideraremos diferentes tipos de objetivos:

- Objetivos didácticos, que plantean el aprendizaje de los conceptos, el desarrollo de procedimientos y las disposiciones que han de alcanzar los alumnos.
- Objetivos de área, que responden a las capacidades que se han de alcanzar mediante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje referidos a una misma área de conocimiento.
- Objetivos de etapa, que responden a las capacidades y logros que ha de haber alcanzado un alumno o alumna al concluir cada etapa educativa.

Desde una perspectiva socioconstructivista, los objetivos pueden ser experienciales y principios de procedimiento. Los experienciales no especifican ningún tipo de comportamiento, sino que plantean invitaciones para explorar, inferir o enfocar cuestiones. Sin embargo, los principios de procedimiento «aclaran y precisan las condiciones contextuales y funcionales en las que han de desarrollarse los procesos instructivos» (Hernández Fernández, 2012, p. 151).

Los objetivos, desde una percepción socio-constructivista, tienen un carácter orientador y

evocativo; es decir, no prescriben tareas definidas a alcanzar, sino que plantean posibilidades de logro a obtener por los alumnos, dependiendo de sus posibilidades; por consiguiente, no son prescriptivos, sino orientativos.

3.5. Las competencias básicas

Siguiendo a Pérez Ferra (2011), se entiende por competencia: «La habilitación para movilizar recursos que permiten poder hacer, pero no entendido como mera aplicación ni como reconstrucción, sino como un saber hacer con valor añadido, el que le aporta la individualidad de cada persona, su conocimiento interdisciplinar y el dominio de capacidades» (p. 95).

Cuando hablamos de competencias básicas, la concepción requiere alguna precisión, tal como el hecho de que esa habilitación permite desarrollar las actividades propias de una persona en el ámbito social y, por tanto, la socialización, además de facilitar el inicio de la formación profesional que preparará para el desempeño de un trabajo.

Según Bolívar (2010): «La propuesta de competencias básicas, empleadas de determinados modos, puede ser una oportunidad institucional (...) para replantearse el currículo escolar» (p. 18).

Como quiera que ese saber hacer que nos permiten las competencias se puede ejercitar en diversos ámbitos físicos, momentos y tareas diferentes, las competencias en general, y por tanto las básicas, están integradas por unidades de competencia, lo que permite que en el ejercicio de tareas no siempre se utilicen las mismas unidades de competencias, sino aquellas que se adecuan al ejercicio de la acción o tarea a realizar.

Peculiaridades de las competencias básicas son:

- a) Deben ser asequibles a todos los alumnos y alumnas, con diferentes niveles de adquisición.
- b) Deben permitir la iniciación a estudios que conducen al mundo laboral.
- c) Facilitan la socialización del alumnado.

- d) Inician al alumno en un proceso permanente de reflexión, que permite relacionar las intenciones del alumno con las posibilidades del contexto.
- e) Regulan que los contenidos curriculares sean relevantes e imprescindibles, de modo que —a través del aprendizaje autónomo— el alumnado pueda alcanzar aprendizajes para él prioritarios.

3.6. En torno a la metodología

Uno de los aspectos más significativos de la programación hace referencia a la selección y puesta en funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, que requiere la elección del método o métodos adecuados. Para ello acudimos a la metodología, entendida como el análisis del conjunto de factores personales, organizativos y estructurales que permiten concluir si un método o conjunto de métodos son aplicables a la realidad de los alumnos de un aula.

Por método entendemos el conjunto de fases secuenciadas que permiten ir de lo desconocido a lo conocido; es decir, que facilitan poder alcanzar los objetivos propuestos a través de actividades y sus correspondientes tareas. Cuando nos referimos al procedimiento, lo hacemos al particular modo en que el maestro o maestra lleva a cabo la secuencia didáctica, es decir, al modo peculiar de seleccionar la estructura de las actividades de apertura, desarrollo y cierre. Sin embargo, las estrategias constituyen las secuencias de un proceso que no se ha contrastado todavía como científicamente fiable y necesita la verificación que proporcionan las evidencias de la práctica. Por último, la técnica constituye un saber hacer, sabiendo qué y por qué se hace algo.

3.7. Materiales y recurso

No existe una definición consensuada acerca de lo que son recursos y materiales de enseñanza, y la terminología para su denominación también es diversa, utilizándose términos como: recurso, recurso didáctico, medios, medios de enseñanza, etc.

Tanto los recursos como los materiales permiten facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, quien suscribe esta colaboración considera materiales didácticos a aquellos que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sean tradicionales, como libros de texto o de consulta, ya sean instrumentos que necesitan un soporte, denominado recurso: ordenador, cañón de proyección, etc. Se hace referencia a la información contenida en un CD, DVD, disco duro externo, etc. Los recursos, sin embargo, asumen una función de mediación o medio para actualizar la función de ciertos materiales, por ejemplo telemáticos.

De todos modos, quiero dejar meridianamente claro que existen diversas posibilidades de denominación, como la de integrar en un mismo término recursos y medios didácticos. Sin embargo, es punto de convergencia entre muchos autores la idea de que tanto los recursos como los materiales han de ser debida y adecuadamente seleccionados, a fin de permitir que los métodos aplicados cuenten con la posibilidad de utilizar estas «herramientas» para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.8. Evaluación

Se entiende por evaluación el proceso de recolección y utilización de la información para tomar decisiones sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La finalidad de la eva-

luación no queda en informar mediante una calificación numérica sobre los aprendizajes adquiridos; va más allá, de modo que valora los aspectos colaterales al aprendizaje, tales como: motivación, atención, puntualidad, presentación de trabajos, esfuerzo o logro alcanzado respecto a una situación anterior de partida.

Hay tres tipos de evaluación. 1) *Evaluación diagnóstica* o inicial, cuya finalidad es alcanzar un conocimiento lo más exacto posible del alumno, al inicio de curso o antes de iniciar un proceso formativo, con el fin de acomodar el proceso didáctico a las características, capacidades e intereses de los alumnos. 2) *Evaluación formativa*, cuya finalidad es ajustar la enseñanza al proceso de aprendizaje de los alumnos, de modo que el decorso de dicho proceso permita tomar nuevas decisiones para generar innovaciones. Este tipo de evaluación permite plantear ajustes en muchas fases del proceso didáctico, con carácter correctivo, a fin de evitar la prolongación de situaciones inadecuadas. La importancia de este tipo de evaluación es tal, que se considera un factor clave en la mejora de los resultados escolares. 3) Por último se hace referencia a la *evaluación sumativa*, que se realiza a la conclusión de un curso, ciclo o etapa educativa. Tiene como finalidad comprobar hasta qué punto el estudiante ha alcanzado los conocimientos, objetivos de etapa y competencias básicas. Cuando se realiza al final de un período instructivo tiene efecto acreditativo respecto a los aprendizajes o logros alcanzados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- García Morales, G. (s/f). *Materiales y recursos didácticos, qué haríamos sin ellos*. Localizado en: <http://www.educaweb.com/noticia/2006/05/15/materiales-recursos-didacticos-hariamos-ellos-1233/> (9 de febrero de 2015).
- Hernández Fernández, A. (2012). Finalidades y objetivos en educación. En M. Pérez Ferra y A. Higuero (coords.), *Finalidades y objetivos en educación* (pp. 141-168). Jaén: Joxman.
- Pérez Ferra, M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Archidona: Aljibe.
- Pérez Ferra, M. (2011). Capacidades docentes del profesor universitario. En A. Pantoja, M. Zwierewicz y R. Moraes (coords.), *Diversidad y adversidad en educación* (pp. 73-98). Jaén: Joxman.
-

Avanzando hacia otra escuela. 8

Algunas implicaciones metodológicas

JESÚS DOMINGO SEGOVIA

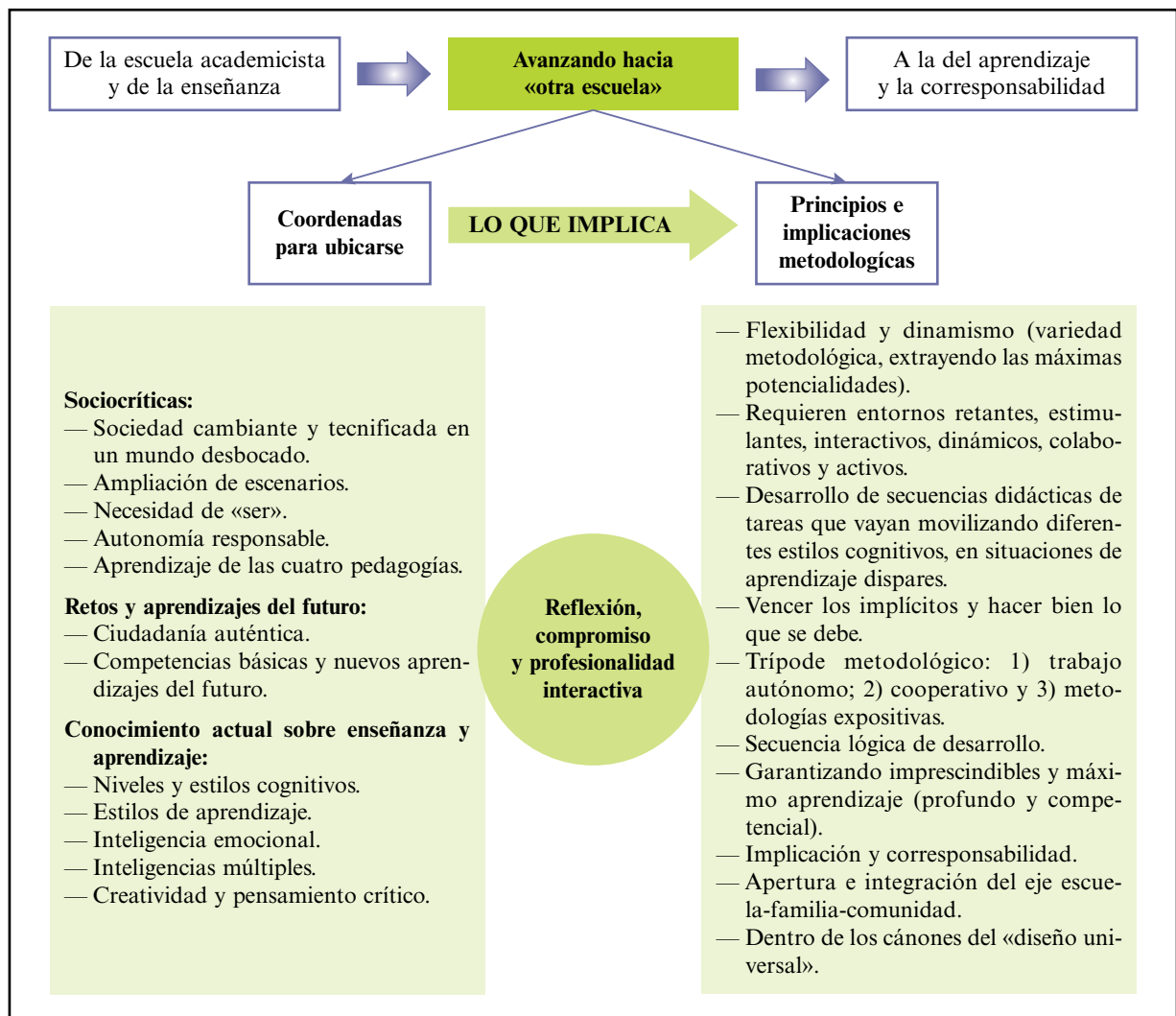


Figura 8.1.

RESUMEN

La escuela monótona y aburrida, impasible al tiempo y la sociedad, que describiera magistralmente Antonio Machado en su poema *Recuerdo infantil*, no puede seguir reinventándose y reproduciéndose hoy, en eternas sesiones de ejercicios reiterativos y estudio monótono, con mochilas cargadas de letras despojadas de espacio para el desarrollo del alma infantil. Aunque esta foto permanece en gran medida inalterable en algunas escuelas, también es verdad que se ha progresado mucho, y sería falaz e injusto no reconocerlo o caer en el derrotismo y la simulación. No se puede morir de éxito, pensando que ya se hace bien lo que se hace y en las condiciones de trabajo que se tienen. Es tiempo de explorar nuevos territorios —más comprometidos educativa y socialmente— y de «hacer bien lo que se debe».

A día de hoy existen pocas certezas y un gran número de interrogantes y objeciones. En este capítulo, pues, no se trata de plantear propuestas mesiánicas que ofrezcan alternativas incuestionables, sino de reparar y compartir un conjunto de preocupaciones y cuestiones a repensar y tomar en consideración. Éstas pueden ser buenos analizadores y catalizadores desde los que posicionarse y tomar partido a la hora de diseñar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son, pues, pistas para *atreverse «con criterio»* a andar el camino de la docencia, asumiendo el reto de promover para todos y todas el mejor aprendizaje posible, que garantice la plena ciudadanía sin coartar la posibilidad de seguir aprendiendo.

Para ello, en coherencia con la línea que se viene defendiendo en el manual, se trazan unas coordenadas básicas para ubicarse en qué significa enseñar a niños y niñas diferentes en un espacio «privilegiado» de ciudadanía, convivencia, reflexión, desarrollo, participación auténtica..., para «ser». De este modo, ello implica, además de estar y tener, ir mucho más allá para dar opciones reales y cotidianas para «ser» y participar «auténticamente» en condiciones dignas, incluso garantizando la justicia y el derecho a ser diferentes, discrepantes... (Touraine, 2005). Esto da pie a

una serie de principios de actuación (concienciación profesional y cambio de actitud) y a unas implicaciones de cara al necesario «cambio metodológico».

1. UNAS COORDENADAS BÁSICAS PARA UBICARSE

Si se preguntara acerca de qué sociedad tenemos y qué otra querríamos, posiblemente se trazasen algunas líneas generales sobre las que sería interesante reparar. Entre otros posibles descriptores podrían situarse los siguientes:

1.1. Coordenadas sociocríticas

En una descripción rápida, la sociedad actual se encuentra caracterizada cada vez más por la complejidad, la velocidad y la tecnología, produciéndose un constante escenario de dualidad, que puede ser —a la par— motivo de crisis para avanzar (con más miradas) o de fractura social. En este sentido, tenemos una sociedad competitiva, en la que cada vez se hace más presente el uso de las nuevas tecnologías, materialista, hiperinformada pero sin conocimiento, manipulada por el consumo y los *mass media*, globalizada, multicultural, acomodada, individualista, apática, liberal, elitista, superficial, egoísta, desconfiada, violenta..., pero también a la par con posibilidad de constituirse en una sociedad del conocimiento, plural, con cada vez más gente altruista, voluntariado y consciente de la desigualdad, del valor y dignidad de los otros, que quiere profundizar la democracia... ¿Interpela algo esto a la docencia?

Esta dualidad, sin mucho tiempo de reacción y reflexión, nos avoca a un dinamismo de cambio de tal envergadura que difícilmente podemos pararnos a pensar lo que hacemos y las consecuencias de todo lo que está pasando, dejando de ser los «dueños» de nuestros actos y perdiendo bastante de humanidad, capacidad y auténtica ciudadanía. No debemos olvidar en este momento que el conocimiento educativo, a decir de Pop-

kewitz (2009), puede ser productor de inclusión o de exclusión. Con ello nos interpela a reflexionar profundamente qué currículum y para qué, y, consecuentemente, cómo lo trabajamos y con qué consecuencias. Tenemos tantas incertidumbres, que ya no valen las viejas certezas y comodidades de hacer «lo esperado», pues si hacemos lo común no puede surgir una educación» alternativa.

Ciertamente, en *una sociedad cada vez más tecnificada*, en la que emerge un nuevo escenario abierto de comunicación y conocimiento, es urgente acometer la formación de lo que se ha venido a llamar «nueva ciudadanía digital» (Mossberger, Tolbert y McNeal, 2008) en espacios ampliados de formación, participación, comunicación..., pero sin perder la perspectiva de que el núcleo central de una buena educación para todos es el desarrollo de una «ciudadanía auténtica, digna y formada» (Escudero y Flecha, 2005; Bolívar, 2010). Medios y educadores están condenados a conocerse, complementarse, entenderse y ofrecer alternativas viables a la comunidad de desarrollo de una actitud democrática, interconectada e intercultural que debiera des-puntar.

Es una *sociedad cambiante*, y hay que afrontar ese dinamismo con serenidad y sentido. En *un mundo desbocado* (Giddens, 2003), hiperconectado, de cambios e incertidumbre, la escuela podría ser un buen contrapunto, suponiendo un analizador crítico, espacio privilegiado de reflexión, debate e interacción..., que utilice todas las potencialidades que la tecnología y la sociedad le ofrece, al tiempo que analice y cuestione «toda» la información. Posiblemente es que se vaya transitando desde la resistencia frente a los nuevos retos de la sociedad, pasando por los usos parciales, asépticos, timoratos o mecanicistas, hacia otros de *usuarios críticos, con criterio, sentido y responsabilidad* (Domingo, 2015).

También se habla de cambio (y algunos otros de «pérdida») de valores y de diversidad. Pero, ¿desde posiciones «asimilacionistas, o de respeto e interacción»? Aún hoy en día la escuela está lejos de ser un entorno privilegiado de ciudadanía y analizador crítico de la sociedad de cara a for-

mar conciencia, competencia y cohesión en ricos escenarios de *aprendizaje profundo* (Valenzuela, 2008), interacción y participación. Más bien, superado el primer nivel de logro de la inclusión (que estén todos y existan medidas de atención a la diversidad), puede estar «muriendo de éxito», con medidas para la inclusión que generan o reproducen exclusión, olvidando gran parte de su propósito y «compromiso social». Posiblemente también, en un mundo excesivamente egocéntrico e individualista, convendría preparar para asumir el reto de la autonomía «responsable» e insertada con un sentido de comunidad y de corresponsabilidad. Así pues, no queda otra que autonomía y cooperación en clase.

Pero también es una sociedad altamente competitiva, que no competente, en la que se están *justificando y agudizando los procesos de dualización social* (Tezanos, 1998). En este punto convendría detenerse especialmente en una reflexión: ¿con qué «e» estamos escribiendo «escuela»? A mi modo de ver las cosas (Domingo, 2005), escuela se escribe cada vez con más descaro con «e» de enseñanza (instruir) para élite (competir para mejorar en ranquin) y de exclusión (dualización, segregación, fracaso escolar), en definitiva, exclusividad (aulas cerradas, sólo libros de texto...); en lugar de con «E» de Educación, equidad, equipo ampliado, entorno (comunidad de aprendizaje)...

Hay que romper con el *mito de la igualdad de oportunidades* en educación, pues silencia que no todos parten del mismo sitio (intelectual, social, contextual, familiar), ni les cuesta lo mismo, al tiempo que «justifica» las desigualdades por no garantizar —para todos— el derecho a aprender (Darling-Hamond, 2001) y dejar campar a sus anchas los implícitos (Pourtois y Desmet, 2006), que en educación son muchos. Así pues, lejos de romper y crear nuevas dinámicas, mantiene, simula, oculta u obvia los círculos de reproducción de la exclusión y el riesgo de vulnerabilidad que se producen en la escuela (Connell, 1997).

En este punto resulta especialmente refrescante, por oportuna, interesante y audaz, la propuesta de Escudero (2014) recordando cuatro leccio-

nes clave, extraídas del conocimiento pedagógico más relevante, que deberían tener bien asumidas los docentes *en tiempos de zozobra*:

- *Pedagogía de la indignación*, como capacidad para quedar conmovido ante situaciones cotidianas de aislamiento, pobreza, fracaso, injusticia o exclusión, que tantas veces se ven desde tan lejos y despersonalizadamente que no calan. Si un docente no tiene conciencia crítica, ¿qué hace?, ¿callar, reproducir y maquillar?
- *Pedagogía de la esperanza*, heredera de Paulo Freire (1996), pues sin ella nos vence el derrotismo, el conformismo, el «no puedo», quedando atrapados en que así son las cosas porque no se pueden hacer de otro modo.
- *Pedagogía de la justicia y la equidad*, desde una actitud comprometida de búsqueda de alternativas y de opciones para «garantizar» (para todos y entre todos) la calidad, los resultados, las competencias, la participación auténtica, el asumir las consecuencias de nuestras decisiones y acciones...
- *Pedagogía del «todos» juntos*. Una maestra o maestro solo, una escuela aislada, como islas, que desprecie el potencial del equipo, de la reflexión conjunta, de la interacción y la corresponsabilidad, y que no trence lazos que posibiliten y fortalezcan el eje escuela-familia-comunidad, poco lejos puede llegar. Es precisa la profesionalidad interactiva, el acuerdo y la corresponsabilidad profesional y comunitaria.

1.2. Retos y aprendizajes del futuro. Resultados, pero también ciudadanía competente para todos

Si se toman en consideración las *Metas 2021* que se planteó la OEI (2010), las orientaciones propuestas por la OCDE (2007) o los aprendizajes para el futuro (Morín, 1999), queda claro que *no sirve* uniformar en base al currículum y las

prácticas academicistas tradicionales en la escuela. Se apuesta decididamente por una buena *educación para todos*, que enfatice la educación y la escolarización desde una premisa de justicia y equidad (Rawls, 2002). Ello implica garantizar un mínimo común de aprendizajes y competencias fundamentales para todos, reparando en asegurar los imprescindibles sin despreciar la perspectiva de buscar los máximos aprendizajes, llegando a altos niveles cognitivos, competenciales y ciudadanos.

Desde hace más de una década, aunque aún no hemos tomado realmente conciencia de ello, paralelamente al desarrollo del movimiento que se interesa por los estándares, los ranking internacionales y los resultados de aprendizaje, se viene estudiando la nueva situación de complejidad, globalización, interculturalidad, diversidad, sociedad de la información y la comunicación..., y sus consecuencias para la ciudadanía, la sociedad y el aprendizaje. En este contexto aparece el concepto de «competencias básicas» (Rychen y Salganik, 2006), haciendo mención a la necesidad de que el alumnado adquiriera estas competencias para enfrentarse con éxito a los retos de la sociedad. Esto implica, pues, que el estilo de enseñanza que se adopte debe ir avanzando para generar aprendizajes competenciales en el alumnado. Un tema central hoy, más allá de parciales e interesadas interpretaciones neoliberales o de diseño de tareas, es integrar curricularmente las competencias básicas con un debate didáctico serio detrás, para llegar tanto al fondo como a la práctica de dinamizar y acompañar los procesos de aprendizaje (Bolívar, 2010; Díaz Barriga, 2013; Pérez Gómez, 2007).

El caso es que la enseñanza reiterativa y reproductiva sólo tiene sentido para instaurar rutinas y fijar procesos. Es pues cada vez más evidente que se tienen que estimular modelos didácticos más reflexivos, interactivos, indagativos, dialógicos..., y especialmente enfocados hacia el uso integrado de «múltiples» recursos, fuentes, canales y herramientas, para dar respuesta —individual y colectivamente— a las cuestiones, retos y problemas de la vida cotidiana.

1.3. Coordenadas que emanan del conocimiento actual sobre enseñanza y aprendizaje

En un tercer orden de cosas, sería conveniente:

1. Estar atentos al alma infantil

Reparar también en qué está pasando en las clases y por las mentes y corazones de los estudiantes. Es preciso que cada cual revise su biografía escolar y detecte situaciones «memorables» que resaltar y reproducir, así como otras para cuestionar y sencillamente desechar. En este punto, habría que oír al alumnado (Rudduck y Flutter, 2007) y ponerse a su altura (en cuanto a intereses, preocupaciones, capacidades, visión del mundo...). Igual cabría alguna sorpresa, como que los niños y niñas son capaces de comprometerse hasta límites insospechados por aprender cosas que les reten, sugieran, emocionen...

2. Focalizar en aprendizajes profundos

Tenemos un currículum kilométrico en cuanto a cantidad de contenidos, pero con muy escasa profundidad y capacidad de permanencia en el tiempo. Se ha alejado tanto de la realidad, y ya está tan parcializado, racionalizado, abstracto..., que difícilmente se acomoda mínimamente con la vida real. Se hacen los ejercicios del libro y se estudia para olvidar, y así estamos lejos de los retos del siglo XXI. Instalados firmemente en el paradigma de la enseñanza, se obvia en gran medida que el objetivo principal es el aprendizaje (como capacidad y como conjunto de contenidos culturalmente relevantes) y el desarrollo de la autonomía responsable. Se da por supuesto que con enseñar se aprende, que se quiere aprender, que está a nivel de su capacidad..., y se ignoran tantas cosas y aprendizajes fundamentales de la didáctica o la psicología de la educación... Con un currículum tan extenso y detallado, el profesorado tiene que dedicar la mayor parte de su tiempo a recorrer su contenido, sin poder entrar en él en profundidad. Obsesionados por reprodu-

cir, completar el libro o programar (para sistematizar y cumplir), fácilmente se olvidan algunas cuestiones básicas en cuanto a aprendizaje significativo (constructivo y socioconstructivo), dialógico, experiencial, interactivo..., o contextos de aprendizaje, metodologías de mediación, integración curricular o secuencias didácticas.

3. Enseñar a pensar

Coincidimos con la apreciación de Andreas Schleicher (2011) de que se precisa cambiar un modelo educativo que ha estado muy centrado en la reproducción de contenidos de la materia para ir a otro que enseñe al alumnado a pensar.

«Para avanzar necesitamos una nueva comprensión de la inteligencia, de la capacidad humana y de la naturaleza de la creatividad. La inteligencia humana es más rica y más dinámica de lo que nos ha hecho creer la educación académica formal. [...] Es compleja y está dotada de muchas facetas. Podemos pensar el mundo y en nuestras experiencias en términos de lo que vemos, tocamos, oímos, del movimiento y de otras formas. [...] Todos poseemos grandes capacidades, pero cada uno de manera diferente. [...] Todos tenemos distintos perfiles de habilidad intelectual con diversos grados de destreza [...] La educación académica se centra sólo en determinados tipos de habilidad. [...] El primer paso es [pues] reconocer la diversidad e individualidad de los recursos humanos» (Robinson, 2001, pp. 9-10).

a) Niveles de conocimiento

La ya clásica taxonomía de dominios cognoscitivos de Bloom (1971) y sus colaboradores (Anderson y Krathwohl, 2001), aunque ciertamente limitante al ser traducida como taxonomía de objetivos educativos, pasó con más ruidos que nueces por nuestro sistema, sin impregnarse de dos aprendizajes clave. Uno, que distinguía tres dominios (cognoscitivo, afectivo y psicomotor) que hay que desarrollar y estimular en una educación integral. ¿Qué pasó con la ac-

tividad o aplicabilidad de los aprendizajes, y con los procesos o las emociones? Y otro, que toda tarea, reto o aprendizaje promueve e implica diferentes dominios y niveles de complejidad. Estos niveles serían (de menor a mayor nivel de complejidad y potencialidad): 1) memorizar, reconocer o recordar; 2) conocer, parafrasear y explicar; 3) aplicar, resolver, calcular...; 4) analizar, clasificar, interpretar, predecir...; 5) valorar, justificar, criticar u optimizar; 6) crear, proponer, inventar, diseñar, mejorar con criterio... Conforme se despegas de nivel, los aprendizajes ofrecen más opciones de competencialidad, pudiendo graduar las tareas en subtarear y actividades a diferente nivel de dominio/capacidad. Pese a ello, las acciones o tareas —curiosamente— más usuales en clase implican poco nivel de desarrollo cognitivo, mientras que los más elevados y competenciales son desdeñados y obviados con demasiada asiduidad.

Gagné (1985), desarrollando esta idea, distingue cinco dominios o ámbitos del aprendizaje: destrezas motoras, información verbal, destrezas intelectuales, estrategias cognoscitivas y actitudes. Un buen aprendizaje, con calado, implica transitar de unos niveles a otros sin dejar lagunas o implícitos. No en pocas ocasiones se sobreentiende que por hacer una multiplicación bien se tiene el concepto de producto, o que por tener información sobre un tema se tiene buena actitud o se han desarrollado estrategias cognitivas pertinentes y diversificadas.

b) Estilos de aprendizaje y de pensamiento

El concepto de estilo de aprendizaje arranca del hecho innegable de que somos diferentes en función de una serie de variables que conforma cada vida, experiencia, personalidad, intereses... El principal aprendizaje que emanan de esta cuestión estriba en la inutilidad de tener un único estilo de enseñanza, para todos y a prueba de contextos y discentes. Las homogeneizaciones limitan y coartan, y en muchos casos generan vulnerabilidad en estudiantes o contextos. En este punto convendría indagar algo más sobre el cho-

que cultural entre cultura escolar y cultura familiar o de barrio.

El estilo de pensamiento (analítico, creativo y práctico) es la forma de pensar, que se desarrolla a partir de la particular relación con el mundo y con nosotros mismos (Sterberg, 1999). Estos estilos pueden ser adecuados o inadecuados, en función de la situación, dilema, cuestión o perspectiva en la que se ponen en funcionamiento, pero nunca ignorados. Aunque cada uno de estos estilos tiene sus propias funcionalidades y propósitos, los tres se encuentran muy relacionados y se van manejando recurrentemente a la hora de pensar y actuar en la vida cotidiana. Es importante pues promover situaciones de enseñanza-aprendizaje que pongan en valor diferentes estilos, al tiempo que promover la *formación del pensamiento crítico* a partir de y en interacción con los otros tres estilos (Boisvert, 2004).

c) Inteligencia emocional

Gardner (2001), reformulando el concepto de inteligencia, destaca dos tipos de inteligencia personal: la interpersonal, que permite comprender a los demás, y la intrapersonal, que permite configurar una imagen fiel y verdadera de uno mismo. Con ello se abre una nueva dimensión a tomar en cuenta, el mundo interno, el propiamente humano, el de las emociones, las percepciones y los sentimientos. Como defiende Goleman (2008), toda emoción constituye un impulso que moviliza (en un sentido u otro) a la acción. Dicho autor señala cinco dimensiones básicas de la inteligencia emocional: autoconsciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Como docente, no se puede olvidar que el éxito académico está fuertemente asociada con varias dimensiones de la inteligencia emocional (Parker et al., 2004), como la felicidad, el reconocimiento o las expectativas de éxito. Las habilidades emocionales no sólo nos hacen más humanos, sino que constituyen una condición de base para el despliegue de otras habilidades, potencialidad de aprendizaje y orientar la toma de decisiones. Influyen mucho en el desarrollo emocio-

nal las expectativas que se tienen, generen o se comuniquen a cada estudiante. Es determinante, como ha puesto de manifiesto, el estudio de Rosenthal y Jacobson, el *Efecto Pigmalión* (Sánchez y López, 2005). Sin duda, una maestra o maestro incide en la vida de cada niño (Day y Gu, 2012).

d) *Procesos mentales e inteligencias múltiples*

En el momento actual, la escuela no puede permanecer con la idea de que el ser humano tiene una única inteligencia y que el conocimiento se puede parcializar y racionalizar al margen de que existen diferentes inteligencias, y que cada persona utiliza o destaca más en unas que en otras. Gardner (2001) identifica ocho clases de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista) en cinco tipos de mente: disciplinada, sintética, creativa, respetuosa y ética. Defiende que todas las personas tienen niveles diferentes de capacidad y potencialidad o desarrollo en cada una de ellas, lo que lleva a que cada cual destaque en unas dimensiones y no en otras. Ninguna es más importante o valiosa que las demás. Generalmente, se requiere dominar gran parte de ellas para enfrentarnos a la vida, independientemente de la edad, capacidad o nivel de desarrollo que se posea o necesite y la profesión que se ejerza.

Un aprendizaje extraído de aquí podría ser que resulta ya anacrónico una clase que sólo trabaje las primeras, y en contextos desnaturalizados y formalizados, despreciando otras inteligencias, y por ende vías de conocimiento. Resulta totalmente insuficiente y frustrante hablar de «desarrollo integral del alumno» y querer educar en plenitud de sus potencialidades, desde aproximaciones parciales que sólo benefician a unos frente a otros, al tiempo que se ignoran otras posibles vías de atención a la diversidad.

e) *La emergencia de la creatividad*

Por último, en este escenario de reconocimiento de diferentes niveles de logro y desarrollo, de

diversas tipologías de inteligencia, de múltiples posibilidades de acuerdo a contextos, experiencias, vivencias, intereses..., es importante reivindicar, como Sternberg (1999), la necesidad de que comúnmente se aprenda a ser creativo. Pero no sólo para artistas y creativos, sino como capacidad y proceso de producir algo que es a la vez original y que vale la pena, encontrando —individual o colectivamente— nuevas formas de resolver problemas y de desempeñar una actividad con un propósito educativo y social pertinente. Esta gran olvidada necesita de espacios de diálogo, de argumentación, de error, de toma de iniciativa..., que hoy por hoy por desgracia no están en nuestra escuela.

2. IMPLICACIONES SOBRE METODOLOGÍA. UNOS PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO Y HERRAMIENTAS DE TRABAJO

Después de estas lecciones aprendidas, irremediablemente algo tiene que cambiar a la hora de planificar, desarrollar y revisar o hacer reflexiones sobre nuestras clases. Sin duda, habrá que leer el contundente trabajo de Perrenoud (2014) en el que se describen las *diez características implícitas o la cara oculta del oficio de maestro*. A saber, el miedo a cambiar, la seducción no aceptada (como abandono de la capacidad para emocionar, enganchar), el poder ignominioso (no se toma en consideración al niño, lo que piensa y siente), la omnipresencia de la evaluación (pero sin tintes verdaderamente formativos), el dilema del orden (¿cómo se va a poder hablar, moverse, interactuar y mantener el orden en clase, o el orden o riqueza de situaciones de aprendizaje?), el bricolaje de los ejercicios —cognitivamente— ineficaces (¿para qué sirve lo que hace más allá de rellenar el cuaderno de actividades?), la soledad en un contexto colectivo, el tedio y la rutina, la discrepancia inconfesable (la insatisfacción de hacer lo que se hace repitiendo situaciones o trabajando contenidos en los que no cree tanto como formalmente podría parecer; así como la distancia entre lo que se hace y lo que el conocimiento pedagógico

alumbra), y la libertad sin responsabilidad (libertad de cátedra sin asumir la parte de responsabilidad social que toca por ser profesional). Algo habrá que cuestionarse, pues seguramente se pueden hacer otras cosas más productivas.

En segundo lugar, las situaciones de aprendizaje requieren *entornos* mucho más *retantes, estimulantes, interactivos, dinámicos, colaborativos y activos*, sacando el máximo partido de los modelos de enseñanza-aprendizaje o modelos didácticos (Moral, 2010) y los *principios de una enseñanza eficaz* (Brophy, 2007): un ambiente propicio, con diferentes oportunidades para aprender, centrado en el currículum, con orientaciones precisas, con coherencia, un discurso reflexivo, con aplicabilidad, buscando la implicación del alumnado, enseñando estrategias para resolver problemas y continuar aprendiendo, desde la cooperación, la evaluación formativa y altas expectativas de logro.

Por ello, instalarse en posicionamientos metodológicos o estilos de enseñanza estáticos y poco diversificados poco ayuda en este sentido. Frente a ello, resulta más interesante el desarrollo de *secuencias didácticas* de tareas que vayan *movilizando* diferentes estilos cognitivos, en situaciones de aprendizaje también dispares (grupales, individuales, planificadas, de descubrimiento...). Aunque también es verdad que todo debe desarrollarse con unos márgenes adecuados de sistematización y privilegiando —que no en exclusividad— tareas y modelos que son objetivamente más interesantes (reflexivos, interactivos, de indagación, dialógicos...).

En este sentido, se debe incorporar la *atención a niveles cognitivos, estilos de pensamiento*, etc., pero no se trata de añadir columnas o filas a los estadillos y programaciones. Eso es meramente burocrático y en extremo improductivo. En cambio, se trataría de incorporar, a la hora de establecer y desarrollar las secuencias didácticas (Díaz Barriga, 2013), la conciencia e intención de trabajarlos en el normal desarrollo de las tareas y situaciones didácticas y de aprendizaje que se pongan en acción. El diseño y desarrollo de secuencias de aprendizaje desde una perspectiva didáctica ha sido un tema bastante olvidado últi-

mamente, despreciando esta oportunidad y el seguir procesos de aprendizaje con un mínimo de *sentido y coherencia*.

También convendría dotarse de forma equilibrada de un conjunto de momentos de aprendizaje —a modo de *trípode metodológico*— que pongan en juego los diversos tipos de trabajo (véanse capítulos 9, 10 y 11 de este manual): 1) individual y autónomo; 2) el colaborativo, principalmente desde el trabajo cooperativo (Pujolàs, 2004), y 3) metodologías expositivas (del profesor, de los medios, de expertos invitados o del alumnado), *utilizando diferentes recursos y posibilidades*. Todo ello en un *clima de clase* de cooperación, de indagación, de reflexión, de creer en y con altas expectativas, de cohesión y apoyo mutuo, de aprender a aprender con otros...

«El número, variedad y secuencia de tareas, así como las peculiaridades de su desarrollo y su significado para profesores y alumnos, junto a su congruencia o incoherencia dentro de una filosofía educativa, define la singularidad metodológica que se practica en clase» (Gimeno, 1988, p. 253).

Seguidamente, también la clase (el curso, las unidades didácticas o proyectos, las sesiones de clase...) debe seguir una *secuencia lógica de desarrollo* (Díaz Barriga, 2013), con un momento de apertura, presentación e inicio, otro de desarrollo o actividad principal, y otro último de conclusión (véase figura 8.2, reelaborado a partir de Binaburo, 1995).

Finalmente, por ir cerrando estos planteamientos, desde esta perspectiva didáctica es preciso poner otros *énfasis particulares*:

- Importan los *«procesos»*, no sólo el *«producto»*, explicitando o pidiendo explicación de los procesos y secuencias didácticas seguidos, esgrimiendo razones en la toma de decisiones, solicitando valoraciones y respuestas alternativas, corrigiendo y provocando la reflexión...
- Pero también *se debe «garantizar»* para todos los imprescindibles, trabajando los

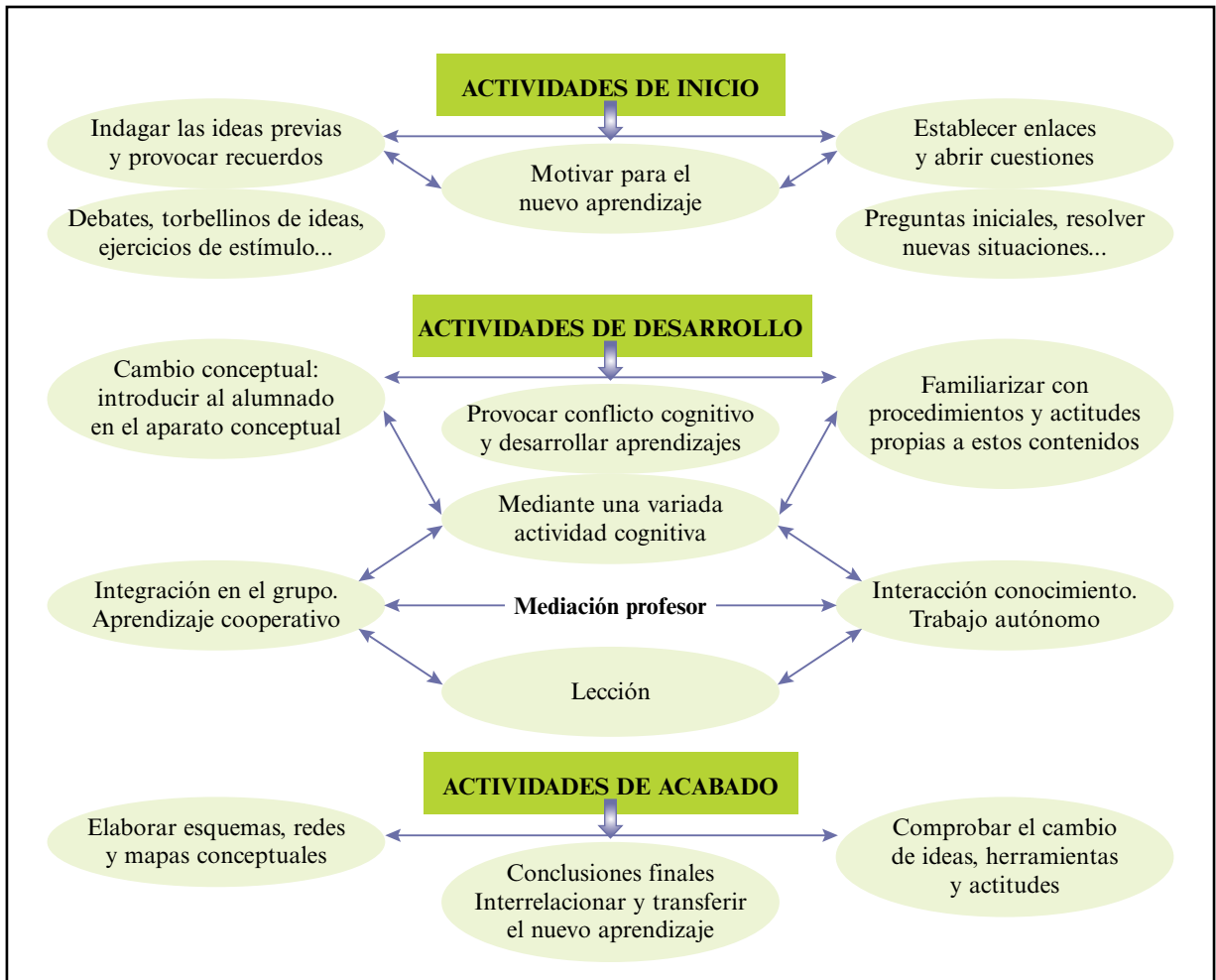


Figura 8.2.—Fases del desarrollo de una sesión de trabajo o unidad didáctica.

contenidos básicos que marca la normativa. En este sentido, igual que los niveles cognitivos se garantizaban incorporándolos en las secuencias didácticas, será en las sábanas de la programación anual y en las rúbricas que cubren los criterios de evaluación donde se debe cuidar al extremo que esté todo lo que normativamente es exigible. Eso es fundamental, muy especialmente en los modelos didácticos más interactivos, indagativos, dialógicos..., que no están

tan sistematizados y que pueden generar dudas iniciales en las familias o la Inspección Educativa.

- *Se debe poner en valor el poder del error, de la duda y la curiosidad como motores de aprendizaje, cuidando que no paralicen los procesos. Como defiende Gerver (2012, p. 45), «sólo se aprende algo nuevo cuando se comete un error o uno se da cuenta de que no sabe algo» que necesita y que moviliza a la acción/reflexión.*

- Potenciar el papel del *docente como mediador y acompañante atento y crítico* amigable en el proceso de desarrollo y aprendizaje, para que integre en el proceso de enseñanza-aprendizaje los diversos ámbitos de desarrollo de la persona (escolar, familiar, social) y las posibilidades de la educación desde un *eje de cooperación corresponsable* en la educación de la *escuela, la familia y la comunidad*. Sin duda tendrá ejemplos interesantes que revisar tanto en Comunidades de Aprendizaje (Flecha, 2008) como en el Proyecto Atlántida (Moya y Luengo, 2010) o en la red de Escuelas Inclusivas Singulares (Martínez y Gómez, 2013), entre otros.
- *Atrévase a ir haciendo posible la «otra» escuela alternativa*, por la que queremos caminar. Para ello, Fernández et al. (2015, p. 9) trazan una líneas directrices tan claras como cotidianas y posibles: acércate, muestra interés y sonríe; confía, anima y espera grandes cosas; da ejemplo y refuerza; facilita las buenas relaciones; recuerda que la familia forma parte del aula; invita a otras personas a tu aula, pues el contacto con los demás nos enriquece; construye, decora y vive el aula, ya que es nuestro espacio vital en el que hay que trabajar a gusto y sentirse bien; recuerda que tener éxito, aun en pequeñas dosis, es fundamental para seguir avanzando.
- Coincida con Ken Robinson (2001) cuando defiende que, frente a la escuela impersonal y homogeneizadora actual y la presión al logro, se impone que los *alumnos se sientan implicados*, concernidos, interesados por lo que hacen y para qué lo hacen. Nada mejor, pues, que tomen parte activa del proceso, se les oiga y tomen —en la medida de sus posibilidades y grado de autonomía— las riendas de su destino.
- Hacer todo lo anterior *con orden y concierto, dentro de secuencias didácticas lógicas y en la zona de desarrollo próximo del alumnado*; pero atentos al aviso a navegantes de Gerver (2012) de no obsesionarse al iniciar los procesos con saber y precisar hasta el límite cómo serán las estructuras y modelos a los que se llegue. «Querer conocer todas las preguntas antes de empezar trunca la cultura de la innovación y la creatividad para lograr algo asombroso» (p. 117), y los niños, a través de proyectos, lo alcanzan (confrontar las experiencias que se proponen en el manual).
- Debe *seguir un proceso* que vaya abordando todas estas variedades: ejercicios-actividades-actividades inferenciales-tareas-proyectos. No olvide que todos ellos son necesarios, unos para poner bases, otros para aproximarse y otros para poseer más potencialidad competencial. Prescindir de ciertos niveles puede suponer no llegar a trabajar las competencias, mientras que obviar los otros puede hacer caminar por terrenos poco asentados y sin rutinas.
- Ubíquese dentro de los *cánones del «diseño universal»* (CE, 2001; Ginnerup, 2010; Rose, 2001), desarrollando tareas cotidianas de clase, programaciones, secuencias didácticas o entornos de fácil acceso para el mayor número de personas posible, sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial. Los enfoques competenciales, los niveles de logro, las diferentes responsabilidades y posibilidades de la tarea, el trabajo colaborativo y el seguimiento individualizado harán el resto.
- Debe acompañarse en su desempeño cotidiano de *técnica* (estrategias útiles, metodologías interesantes, aliados...), *reflexividad y mucho sentido común* (Moscovici y Hewstone, 1986), si no quiere alejarse en extremo de la realidad.
- Y no olvide que en no pocas ocasiones *el aprendizaje comporta desaprender*, ya sean las incorrectas concepciones o conocimientos implícitos anteriores, ya determinadas conductas o hábitos inapropiados previamente adquiridos, para lo que se requieren nuevas actividades y ayudas externas, en un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje nuevo.

3. A MODO DE CODA

«Estamos tan acostumbrados a escuchar mensajes sobre cómo ha de ser la escuela del futuro, que a veces perdemos de vista que la escuela del mañana se asienta sobre los cimientos que vamos construyendo cada día, gracias a nuestro quehacer docente» (Fernández et al., 2015, p. 6).

Por tanto, la cuestión es clave. La escuela del mañana, la «otra escuela», es una imagen difusa, etérea, con demasiados interrogantes y controversias como para ajustar una conceptualización clara más allá de unas líneas gruesas que marquen una ruta hacia el horizonte. Entonces qué, ¿seguimos esperando a que se consiga un modelo

ideal e infalible que no va a llegar, o avanzamos día a día y con otros (alumnado, colegas, familias, voluntarios, otros profesionales...)? No olvide que la «otra escuela» existe y está en marcha (Feito, 2009; Bolívar y Guarro, 2007).

Concluyendo: quiere ser maestra o maestro; las buenas intenciones y el conocimiento técnico se le presuponen..., pero, ¿se compromete a lo que ello implica? Le animo en este punto a que lea reflexivamente el poema *Utopía* —que tan magistralmente escribió Eduardo Galeano—, pues nos anima a ir ganado el futuro, la alternativa, el horizonte, paso a paso, con prudencia y perseverancia..., pero sin olvidar que la utopía es para y con todos, y que posiblemente no merezca la pena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- Binaburo, J. A. (1995). Cómo elaborar unidades didácticas. En AA.VV., *Cuadernos de filosofía moral*. Madrid: Fundación CIVES/MEC.
- Bloom, B. S. et al. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Madrid: Marfil.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Brophy, J. (2007). Principios para una enseñanza eficaz. En A. Bolívar y J. Domingo (coords.), *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPF.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Consejo Europeo (2001). Resolución del Consejo Europeo sobre el Diseño Universal. *Boletín del Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas*, 2(36).
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores, vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Díaz Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33. <http://www.ugr.es/~recfpro/re-v173ART1.pdf>.
- Domingo, J. (2005). La escuela, entre la justicia y la desigualdad. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 18, 101-122.
- Domingo, J. (2015). Luces y sombras de las TIC como medio de cohesión y participación en la ciudad. Una invitación a ampliar y profundizar la mirada. En A. Monclús y C. Sabán (coords.), *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, J. M. (2014). *¿Tiene algo que decir la pedagogía a la educación y a la universidad en tiempos de zozobra?* Discurso de investidura como doctor Honoris Causa. Santiago de Compostela: USC.
- Escudero, J. M. y Flecha, R. (2005). Ciudadanía democrática: el núcleo central de una buena educa-

- ción para todos. En VV.AA., *Ciudadanía, mucho más que una asignatura. Proyecto Atlántida. Módulo: convivencia democrática*. Madrid: Proyecto Atlántida/MEC/Gobierno de Canarias.
- Feito, R. (2009). *Otra escuela es posible*. Siglo XXI de España Editores.
- Fernández, L. et al. (2015). *Hacer posible lo contrario. Enseñar y aprender de otra manera*. Granada: Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Granada.
- Flecha, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4.^a ed.). Nueva York: CBS College Publishing.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana*. Madrid: SM.
- Giddens, A. (2003). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Ginnerup, S. (2010). *Hacia la plena participación mediante el diseño universal*. Madrid: IMSERSO.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Martínez, A. y Gómez, J. L. (coords.) (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: IFIS/Grupo 5.
- Moral, C. (coord.) (2010). *Didáctica, teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México DF: FCE.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. *Psicología social*, 2, 679-710.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. y McNeal, R. S. (2008). *Digital Citizenship: The Internet. Society and Participation*. Cambridge: MIT Press.
- Moya, J. y Luengo, F. (coords.) (2010). *Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar*. Barcelona: Proyecto Atlántida/ MEC/IFII.
- OCDE (2007). *Panorama de la educación 2007: indicadores de la OCDE*. Resumen ejecutivo. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/21/35/39316684.pdf>.
- OEI (2010). *Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021>.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria.
- Perrenoud, P. (2014). *La organización pedagógica. Conocimiento y competencias en un medio complejo*. Madrid: Popular.
- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pourtois, J. P. y Desmet, H. (2006). *La educación implícita*. Madrid: Popular.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Rose, D. (2001). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 16, 66-67.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, M. y López, M. (2005). *Pígmalión en la escuela*. México DF: UACM.
- Schleicher, A. (2011). The case for 21st century learning. *OECD Observer*, 282, 42.
- Sterberg, R. J. (1999). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.
- Tezanos, J. F. (1998). *Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades avanzadas: un marco para el análisis*. Madrid: UNED.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-9.

Estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje 9

EMILIO CRISOL (COORD.), DIANA AMBER,
BEATRIZ BARRERO, M.^a LINA HIGUERAS,
EVA F. HINOJOSA, ESTEFANÍA MARTÍNEZ,
AMELIA MORALES, MARTA OLMO, BEATRIZ PEDROSA,
M.^a ROSA QUIRANTE Y M.^a ASUNCIÓN ROMERO

De forma muy general, son muchos los autores que entienden por «metodología didáctica» la «forma de enseñar», es decir, todo aquello que da respuesta a «¿cómo se enseña?». En este sentido, metodología es la «actuación del profesor (y del alumno) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje».

Hablar de «método» es hacer referencia al planeamiento general de la acción, de acuerdo con un criterio determinado y teniendo en vista determinadas metas (Crisol, 2012). El método es quien da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y del aprendizaje. Se trata del conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje.

Todo aprendizaje requiere un proceso de cambio. En este sentido, existen métodos muy indicados para favorecer el cambio y reducir las resistencias correspondientes. Debemos lograr que el alumnado «aprenda a aprender» más y mejor.

Por tanto, la mejor metodología es, en realidad, una combinación de metodologías. Para seleccionar una u otra metodología se deben conocer previamente sus ventajas e inconvenientes (conocer críticamente dicha metodología), tener claramente definidos las intenciones educativas (qué resultados de aprendizaje se quieren lograr con el uso del método) y preparar correctamente la pauta de trabajo (analizando todos los factores

que hemos comentado que afectan a la eficacia de los métodos).

Las investigaciones sobre metodologías didácticas no han podido probar que una metodología sea mejor que el resto en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje.

La eficacia de la metodología depende de la combinación de muchos factores (Crisol, 2012; Alonso, Rodríguez y Nyssen, 2009; Fortea, 2009):

- Resultados de aprendizaje u objetivos previstos (objetivos sencillos frente a complejos, conocimientos frente a destrezas y/o actitudes, etc.).
- Características del estudiante (conocimientos previos, capacidades, motivación, estilo de aprendizaje, etc.).
- Características del profesor (estilo docente, personalidad, capacidades docentes, motivación, creencias, etc.).
- Características de la materia a enseñar (área disciplinar, nivel de complejidad, carácter más teórico o práctico, etc.).
- Condiciones físicas y materiales (número de estudiantes, disposición del aula, disponibilidad de recursos, tiempo disponible, etc.).

Ante tal complejidad de factores, la mayoría de ellos «incontrolables» o «no modificables», la investigación sobre metodologías didácticas no ha sido capaz de identificar el «método ideal».

No obstante, y como apunta De Miguel (2006), sí que se ha llegado a tres conclusiones generales:

- Todas las metodologías son equivalentes cuando se trata de hacer alcanzar objetivos simples, como la adquisición y la comprensión de conocimientos.
- Las metodologías más centradas en el estudiante son especialmente adecuadas para alcanzar objetivos relacionados con la memorización a largo plazo, el desarrollo del pensamiento, el desarrollo de la motivación y la transferencia o generalización de aprendizajes.

- La eficacia superior de ciertas metodologías didácticas es aparentemente menos atribuible a ellas por sí mismas que a la cantidad y calidad de trabajo intelectual personal del estudiante que permiten generar.

Para clasificar las diversas metodologías didácticas y analizar sus características, Brown y Atkins (1988) proponen que las diferentes metodologías de enseñanza pueden ser ubicadas en un continuo: en un extremo estaría la lección magistral, en la que la participación y el control del estudiante son mínimos, mientras que en el polo opuesto se sitúa el estudio individual o autónomo.

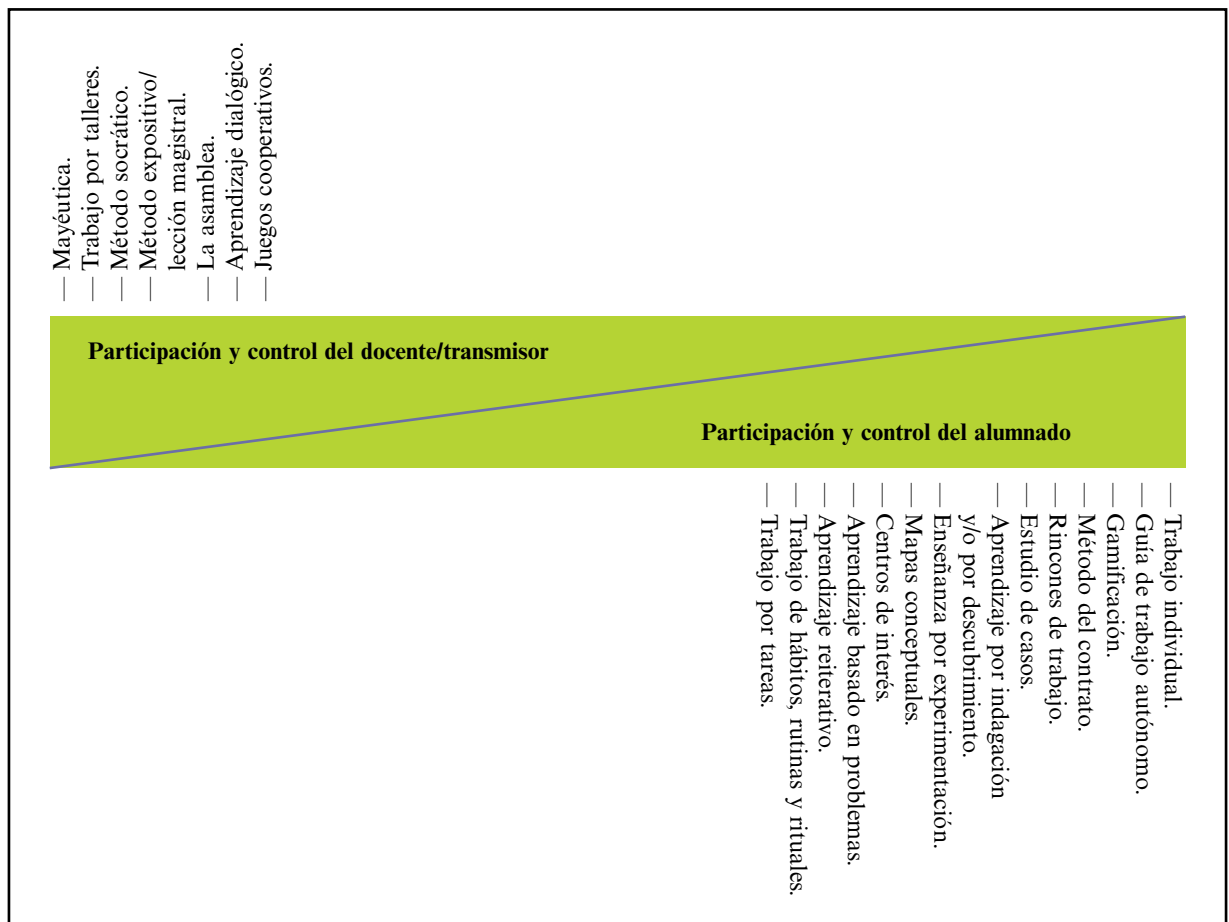


Figura 9.1.

mo, en el que son mínimos la participación y control del profesor.

La ubicación de estos métodos es simplemente «orientativa», ya que cada método presenta diversas variantes que pueden suponer distintos grados de participación tanto del profesor como del estudiante. Normalmente en base a la participación del profesor y del estudiante, un método se suele resumir o caracterizar en dos tipos de metodologías: «tradicionales» (aquellas centradas en el profesor, tratándose básicamente de la «lección magistral»), y «modernas» (o metodologías centradas en el estudiante). Fernández (2008) amplía dicha clasificación a tres categorías:

- Métodos basados en las distintas formas de exposiciones magistrales.

- Métodos orientados a la discusión y/o al trabajo en equipo, juegos cooperativos, grupos interactivos, trabajo en equipo, tutoría entre iguales, etc.
- Métodos fundamentados en el aprendizaje individual o trabajo autónomo, método del contrato, etc.

Por último, y sustentándonos en Gallego y Salvador (2002), a continuación presentamos las estrategias didácticas, tanto de aprendizaje como de enseñanza, en función de los elementos básicos del proceso didáctico: profesor, alumno, contenido y contexto. Según estos autores, el *profesorado* lleva a cabo un gran número de estrategias, dependiendo de la función que realiza en cada uno de los momentos de su intervención didáctica

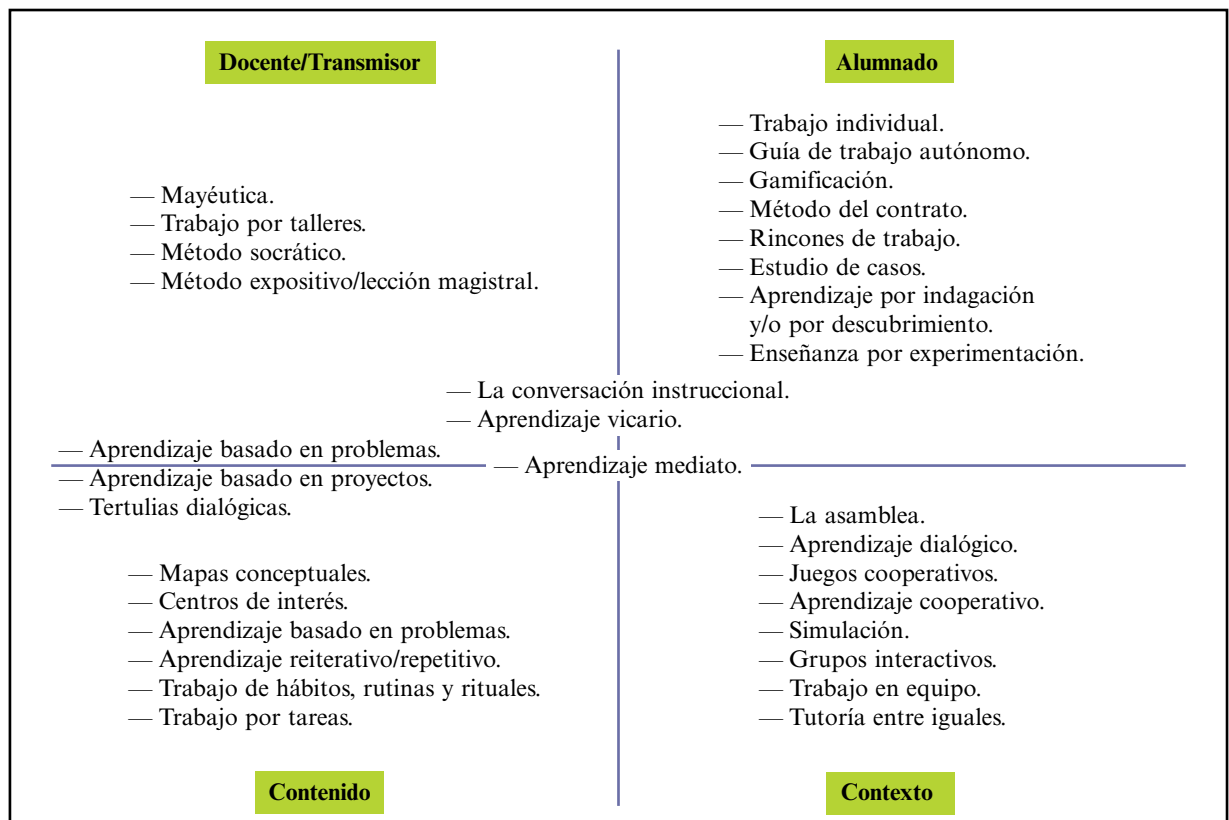


Figura 9.2.

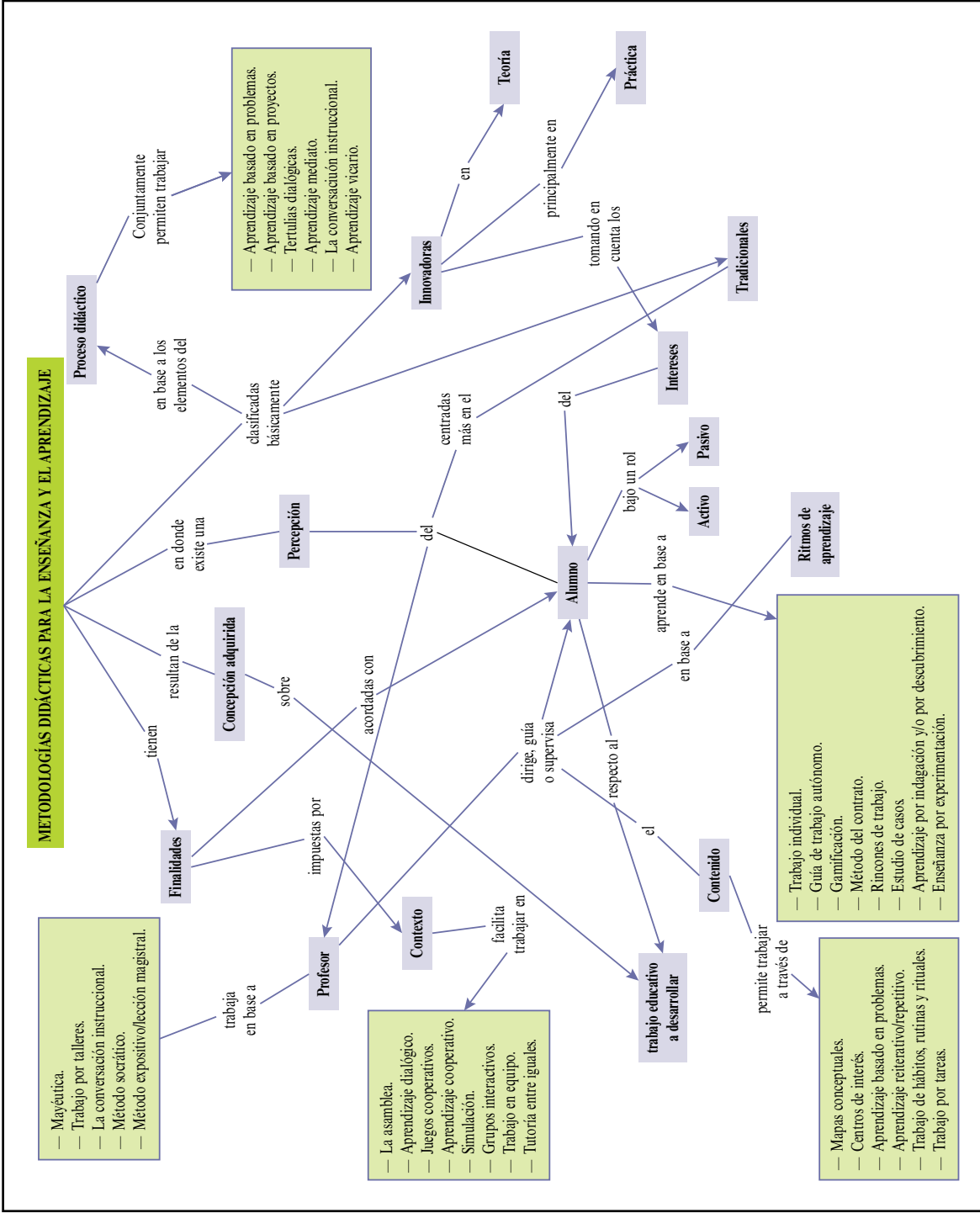


Figura 9.3.

(preparar el contexto o ambiente de aprendizaje, informar sobre los objetivos, centrar y mantener la atención, presentar información, organizar recursos, diseñar las relaciones de comunicación, etc.). El *alumnado*, según los modelos cognitivos, puede emplear estrategias cognitivas (resolución de problemas, autoinstrucción, autogestión del aprendizaje, pensamiento en voz alta, técnicas de estudio) y metacognitivas. Con relación al *contenido*, se distinguiría entre actividades de introducción, de conocimientos previos, de desarrollo de síntesis, de

consolidación, de refuerzo y recuperación, y de ampliación). Por último, por lo que respecta al *contexto*, estaría en función de las relaciones entre los agentes del proceso didáctico (tutoría entre iguales, aprendizaje en grupos cooperativos) y de la gestión y control de la actividad desarrollada en el aula. En la figura 9.3 se configura todo ello conceptualmente.

A continuación se muestra la descripción de cada una de las estrategias didácticas indicadas en base a la utilidad y posible implementación de las mismas.

Mayéutica	
Qué es	La mayéutica es el proceso por el cual se genera conocimiento a partir de interrogantes. Este método se le atribuye a Sócrates. El término «mayéutica» proviene del griego y significa «dar luz».
Para qué	Se utiliza para que el alumnado llegue al conocimiento a partir de su propia reflexión y razonamiento, promoviendo así el pensamiento crítico y reflexivo.
Cómo	Para generar conocimiento a través de la mayéutica el docente debe preparar un interrogante que motive a la reflexión del alumnado. Puede plantear una pregunta que, aunque aparentemente no tenga relación con el concepto que se quiere introducir, sea clave para su comprensión. El docente es el guía en este proceso reflexivo, por lo que debe ir generando nuevos interrogantes y debates en respuesta a las aportaciones del alumnado. Estos nuevos planteamientos crean nuevas reflexiones que van acercando al alumnado a la comprensión del concepto. La elección del interrogante inicial para introducir un concepto por parte del docente es crucial para el correcto desarrollo de esta técnica. Se pueden utilizar también otros recursos como imágenes, objetos, situaciones, etc., para apoyar las cuestiones y promover la reflexión.
A tener en cuenta	La metodología mayéutica es adecuada para cualquier nivel educativo, incrementando o disminuyendo el grado de complejidad de los interrogantes en función del curso académico.

El trabajo por talleres	
Qué es	A diferencia de los rincones, el trabajo por talleres está más dirigido por parte del docente y se enfoca al aprendizaje de técnicas o procedimientos concretos, por lo que tiene un marcado carácter práctico. No está físicamente localizado en el espacio, sino que se crea en determinados momentos. Puede realizarse dentro o fuera del aula.
Para qué	<ul style="list-style-type: none"> — Para profundizar en un contenido propio de nuestra programación o por gusto de aprender algo nuevo. — Supone una actividad muy motivadora para los niños y las niñas. — Propicia la investigación (a través de la observación y exploración). — Favorece el trabajo cooperativo.

El trabajo por talleres	
Cómo	<ul style="list-style-type: none"> — El contenido del taller es específico. Se habrá de preparar el material necesario. — Se pueden establecer distintas sesiones para su desarrollo. — Es conveniente contar con la participación de otros adultos que puedan asistir en el desarrollo del taller. — Habrá un primer momento para la presentación y explicación del taller, un tiempo posterior para la ejecución de las técnicas, que concluirá con la obtención de un resultado final, y un tiempo libre de disfrute con él.
Tipos	Los talleres pueden ser interniveles o limitados al grupo-clase. Existen tantos talleres como se quieran crear: taller de astronomía, de cocina, de papel, de disfraces...
A tener en cuenta	Es una estrategia utilizada tanto en Educación Infantil como en Primaria. Se trata de una ocasión idónea para hacer partícipes a las familias.

Método expositivo/lección magistral	
Qué es	Método didáctico basado en el protagonismo del docente, que presenta, motiva y elabora una síntesis del conocimiento más valioso que ha construido el docente, pretendiendo que cada estudiante reflexione e interiorice lo comunicado. Las clases teóricas impartidas a través del método de la lección magistral está dejando de ser el núcleo central de la docencia, al combinarse con otras técnicas didácticas más relacionadas con la participación de los estudiantes y ligadas a una dinámica de trabajo en pequeños grupos, constituyendo así una lección magistral participativa. De esta manera estaríamos hablando de la lección magistral participativa como una adaptación de la tradicional clase magistral, basada en el método expositivo, pero dirigida a la consecución de un aprendizaje activo por parte del alumnado.
Para qué	<p>La lección magistral promueve que:</p> <ul style="list-style-type: none"> — El alumno recuerda aspectos explicados y se interesa por lo nuevo. — Aumento de la motivación. — Mayor comprensión. — Contribuye a que el estudiante no se pierda y facilita la comprensión. — Disminución de la pasividad. El profesor obtiene información sobre la asimilación de conocimientos y aumenta la participación. — Actitud participativa. El profesor se informa sobre la comprensión de lo explicado y la asimilación de conocimientos. — Disminución de la monotonía de la clase y aumento de la comprensión. — Reducción del cansancio del estudiante y profesor con posterior mejora de la atención. — El alumno se centra en la explicación, por lo que disminuye su preocupación por apuntarlo todo. Elimina errores.
Cómo	<p>La labor del profesor en la lección magistral participativa consistirá en:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Preparar la sesión sin perder la espontaneidad. La improvisación está contraindicada en una lección magistral participativa. — Despertar el interés del estudiante por seguir aprendiendo.

Método expositivo/lección magistral	
	<ul style="list-style-type: none"> — Presentar la información de forma estructurada. — Exponer los conceptos de forma clara y concisa. — Explicar la utilidad del tema a tratar para su práctica profesional o para la comprensión de otras materias. — Facilitar la intervención de los estudiantes. — Coordinar eficazmente las intervenciones del alumnado. — Fomentar la cooperación en el aprendizaje. — Resumir lo expuesto y aclarar dudas. <p>Además de esto, es necesario que el profesor tenga en mente un esquema claro de lo que va a decir en clase: los puntos básicos, orden e importancia, ideas que el estudiante debe asimilar, ideas en las que le interesa insistir, etc., ya que la presentación de los contenidos es la parte principal de cualquier método expositivo, y más aún de la lección magistral participativa, ya que si se pretende que el alumno participe activamente en su desarrollo, durante la exposición del profesor éste deberá tener en cuenta las siguientes consideraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Ayudar a los estudiantes a enmarcar los conocimientos que se van a exponer. — Expresar con la mayor claridad posible las hipótesis de partida, insistiendo en ellas cuanto sea necesario e imprimiendo un sistema lógico que permita al estudiante cimentar sus conocimientos sobre unos fundamentos coherentes. — Recordar en cada momento las fuentes más adecuadas para su estudio complementario. — Mantener la unidad de la explicación, evitando en todo momento que algunas cuestiones básicas queden inacabadas. Ante la presencia de tiempo necesario para concluir una unidad, tema o idea, es preferible aplazar la continuación de una exposición para el próximo día y dedicar el tiempo restante a realizar algunos ejercicios o comentar otros puntos de mayor interés o dificultad que terminar la idea de manera rápida o inacabada.
A tener en cuenta	<p>Otra forma de conseguir que la lección magistral sea participativa consiste en evitar los posibles errores que los profesores vienen cometiendo a la hora de su desarrollo, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Escasa o nula preparación de los temas a impartir, lo que en algunas ocasiones lleva a los profesores a leer o dictar unos apuntes o un texto. — Preparación de más contenidos de los que se pueden tratar en el tiempo designado, con la consiguiente aceleración en el discurso del profesor. — Excesiva profusión de detalles innecesarios, con contenidos densos y apretados. — Pobreza organizativa, tanto de los contenidos como de los medios y tiempos empleados en clase. — Distanciamiento del auditorio, manifestado en una carencia visual con el mismo. El profesor no mira a los alumnos y «pasea» abstraído por el aula. — Exposición monótona, inaudible y poco enfática. — Mala utilización de los medios didácticos, obstaculizando la eficacia de los mismos.

La conversación instruccional	
Qué es	Una conversación en la que el profesor verifica el dominio del contenido de la materia por parte del alumno.

La conversación instruccional	
Para qué	Para producir cambios específicos desde la teoría mediante la interacción a través del lenguaje.
Cómo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se valora el conocimiento que tienen los alumnos sobre la temática que se presenta. 2. El profesor mantiene un diálogo con los alumnos y muestra una guía para que hagan las actividades, describiendo la meta a alcanzar con la misma. El profesor orienta el diálogo para comprobar el pensamiento más avanzado de los alumnos, más allá de la respuesta-pregunta. 3. El modo de evaluarla es mediante el fomento del profesor al alumno para su participación, y así conocer su nivel de conocimiento y sus procesos de pensamiento.
A tener en cuenta	Hay que tener muy claro cuál es la meta a alcanzar para saber dirigir la conversación con los alumnos.

Tertulias dialógicas	
Qué es	Proceso de lectura y discusión colectiva sobre distintos documentos previamente seleccionados. Se trata de una actividad eminentemente social, que supera la relación individual entre la persona que lee y el documento escrito. Es un proceso colectivo de construcción de significados.
Para qué	<p>Esta estrategia es útil en cualquier área de conocimiento. Su uso favorece:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Un aprendizaje enriquecido, más complejo, en profundidad. — Un aprendizaje compartido, construido a partir de distintos argumentos y puntos de vista. — Una participación más activa del alumnado y una toma de decisiones compartida. — La inclusión de todo el alumnado. — Educación en valores. — El desarrollo de competencias comunicativas, capacidad para argumentar y escuchar activamente. — Un pensamiento más crítico, autonomía intelectual.
Cómo	<ul style="list-style-type: none"> — Su desarrollo incluye tres procesos complementarios: selección conjunta del texto para leer, lectura individualizada y reflexionada del mismo (señalando fragmentos de interés), y lectura y discusión colectiva del documento a partir de las reflexiones individuales. — Los textos deben ser clásicos universales de diferentes áreas de conocimiento sobre los que haya un consenso extendido acerca de su calidad y aportes para toda la humanidad. — Metodología basada en los principios del aprendizaje dialógico (diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias).
Tipos	Existen distintos tipos de tertulias dialógicas en función del contenido que se aborde en la lectura. Así, es posible encontrar tertulias literarias dialógicas, pedagógicas, musicales, de arte, matemáticas, científicas, etc.
A tener en cuenta	Es una estrategia utilizada en contextos de educación formal y no formal, para todas las edades y en todos los niveles educativos.

Tertulias dialógicas	
	<p>Forma parte de las estrategias utilizadas en el marco de las Comunidades de Aprendizaje, junto a otras como los grupos interactivos. Actualmente se están desarrollando con éxito en numerosos centros educativos a nivel nacional e internacional. Para saber más acerca de su justificación teórica y proyección práctica, se puede consultar en este mismo documento una experiencia desarrollada en la Universidad de Córdoba (<i>Reconstrucción colectiva del pensamiento pedagógico. Una experiencia de tertulias pedagógicas dialógicas en la formación inicial docente</i>).</p>

Estrategias de preguntas-respuesta. Método socrático	
Qué es	<p>Estrategia educativa más antigua, y aún hoy la más poderosa, para promover el pensamiento crítico. En este modelo se desarrolla la interacción entre profesor-alumno a través del proceso de preguntas y respuestas, y de esta manera las actuaciones de ambos se ajustan o adecuan constantemente.</p>
Para qué	<p>Con esta estrategia nos enfocamos en formular preguntas a los estudiantes en vez de darles respuestas. Moldeamos una mente inquisitiva y exploradora mediante el sondeo continuo, a través de preguntas sobre un tema. Por fortuna, las habilidades que se ganan al enfocarnos tanto en los elementos de razonamiento de una disciplina como en la autoevaluación, aunadas a la relación lógica que resulta de ese pensamiento disciplinado, nos preparan para el cuestionamiento socrático.</p>
Cómo	<p>El interrogador socrático debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Mantener enfocada la discusión. — Asegurar que la discusión se mantenga intelectualmente responsable. — Estimular la discusión mediante preguntas exploratorias. — Periódicamente resumir lo que se ha atendido y resuelto y lo que no. — Involucrar en la discusión a la mayor cantidad posible de estudiantes. <p>En este caso, el profesor y el alumno comparten un diálogo, en el cual ellos guían el transcurso de la misma a través de preguntas.</p> <p>El profesor debe plantear preguntas para sacar a la luz aquellas dudas, ideas, creencias o valores sobre los cuales se estructuran y apoyan los pensamientos y afirmaciones de los participantes en el diálogo.</p> <p>Los alumnos también plantean preguntas tanto al profesor como entre ellos.</p> <p>El profesor tendrá un papel tanto de participante como de guía, y la finalidad no es llegar a un argumento predeterminado, sino a un final abierto.</p>
Tipos	<p>El cuestionamiento socrático está en el meollo del pensamiento crítico, y un buen número de estas tareas se apoyan en los seis tipos de preguntas socráticas.</p> <p>1. Preguntas conceptuales aclaratorias.</p> <p>Dirigidas a que los estudiantes piensen más reflexivamente respecto a qué es exactamente lo que están pensando o lo que están preguntando, a demostrar los conceptos que apoyan sus argumentos. Básicamente son preguntas que les ayudan a profundizar más.</p>

Estrategias de preguntas-respuesta. Método socrático

- ¿Por qué dice usted eso?
- ¿Qué quiere decir exactamente esto?
- ¿Cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando o discutiendo?
- ¿Cuál es la naturaleza de...?
- ¿Qué es lo que ya sabemos respecto a esto?
- ¿Puede darme un ejemplo?
- ¿Lo que usted quiere decir es... o...?
- ¿Por favor, puede rephrasear lo que dijo?

2. Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos.

Comprobar conjeturas en busca de la verdad hace que los estudiantes piensen acerca de pre-suposiciones y creencias no cuestionadas en las que están basando sus argumentos. Esto les sacude las bases en las que se están apoyando, y con eso se pretende que hagan avances a terreno más sólido.

- ¿Qué más podríamos asumir o suponer?
- ¿Parece que usted está asumiendo que...?
- ¿Cómo escogió esos supuestos?
- ¿Por favor, explique por qué o cómo?
- ¿Cómo puede usted verificar o negar esa conjetura, ese supuesto?
- ¿Qué pasaría si...?
- ¿Usted está de acuerdo o en desacuerdo con...?

3. Preguntas que exploran razones y evidencia.

Cuando los estudiantes dan a sus argumentos explicaciones razonadas, ayúdelos a profundizar en ese razonamiento en lugar de suponer que es algo que se da por sentado. Las personas con frecuencia utilizan apoyos que no han sido suficientemente pensados o soportes pobremente comprendidos para sus argumentos.

- ¿Por qué está sucediendo esto?
- ¿Cómo sabe usted esto?
- ¿Puede mostrarme?
- ¿Me puede dar un ejemplo de eso?
- ¿Cuáles son las causas para que suceda...? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la naturaleza de esto?
- ¿Son estas razones suficientemente buenas?
- ¿Podría defenderse en un juicio?
- ¿Cómo se podría refutar?
- ¿Cómo podría yo estar seguro de lo que usted está diciendo?
- ¿Por qué está pasando...?
- ¿Por qué...? (siga preguntando).
- ¿Qué evidencia existe para apoyar lo que usted está diciendo?
- ¿En qué autoridad o experto basa su argumento?

Estrategias de preguntas-respuesta. Método socrático

4. Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas.

La mayoría de los argumentos se dan desde una posición o punto de vista particular. Ataque entonces la posición, para mostrar a los estudiantes que existen otros puntos de vista igualmente válidos.

- ¿De qué otra manera se podría mirar o enfocar esto? ¿Parece razonable?
- ¿De qué otras maneras alternativas se puede mirar esto?
- ¿Podría explicar por qué es esto necesario o beneficioso y a quién beneficia?
- ¿Cuál es la diferencia entre... y...?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de...?
- ¿Cuál es la similitud entre... y...?
- ¿Qué se podría decir sobre esto...?
- ¿Qué pasa si usted compara... y...?
- ¿Qué contraargumentos se podrían usar para...?

5. Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias.

Los argumentos que dan los estudiantes pueden tener implicaciones lógicas que se pueden pronosticar o predecir. ¿Tienen sentido? ¿Son deseables?

- ¿Y entonces qué pasaría?
- ¿Cuáles son las consecuencias de esa suposición o conjetura?
- ¿Cómo puede... usarse para...?
- ¿Cuáles son las implicaciones de...?
- ¿De qué manera... afecta...?
- ¿En qué forma... se conecta con lo que aprendimos antes?
- ¿Por qué... es importante?
- ¿Qué está insinuando usted?
- ¿Por qué es el mejor...? ¿Por qué?
- ¿Qué generalizaciones puede usted hacer?

6. Preguntas sobre las preguntas.

También puede usted volverse reflexivo sobre todo el tema, volteando las preguntas hacia las preguntas mismas y usando las preguntas formuladas por los estudiantes en contra de ellos mismos. Devuélvalas el balón a su propia cancha.

- ¿Cuál era el motivo de formular esta pregunta?
- ¿Por qué cree usted que formulé esa pregunta?
- ¿Qué quiere decir eso?
- ¿Cómo aplica... en la vida diaria?

A tener en cuenta

El *método socrático* debe ser método de pensamiento y método didáctico en Filosofía. Para ello debemos partir de situaciones reales, de juicios de experiencia, de los que extraemos las proposiciones que constituyen la base de los juicios particulares.

Enseñanza por experimentación	
Qué es	<p>El término experimentación, según la Real Academia de la Lengua Española, es aquel <i>método científico de investigación basado en la provocación y estudio de los fenómenos</i>.</p> <p>En el ámbito educativo, la enseñanza por experimentación consiste en que el niño o la niña aprenda y comprenda hechos de la vida cotidiana a través de situaciones en las que éste experimente. Igualmente, esta metodología de trabajo va a ayudar a que conozca determinados conceptos científicos de mayor complejidad, difícil de comprender de una forma transmisiva. Esta forma de enseñanza hunde sus raíces en la práctica real para la adquisición de determinados conceptos; es decir, como un aprendizaje vivencial, por lo que requiere poner al niño o la niña en situaciones lo más parecidas a la realidad —en las que manipule de forma física elementos— para que esté la comprenda, estudie y abstraiga conclusiones que le permitan crear sus propias ideas.</p> <p>Quizá ésta técnica la identifiquen con otra denominación, pues a la enseñanza por experimentación también se la conoce como «método científico» o «enseñanza por indagación».</p>
Para qué	<p>Dado que los niños y las niñas siempre están explorando todo lo que les rodea, este método de trabajo es altamente beneficioso y positivo para potenciar esa curiosidad innata que tiene todo alumno.</p> <p>Se ha demostrado que esta metodología contribuye a potenciar el razonamiento científico de todo el que la lleve a cabo. Igualmente promueve la implicación del alumnado en diferentes situaciones. Estimula la búsqueda de información, favorece la formulación de cuestiones, la interpretación y el análisis de datos, la argumentación y justificación de teorías, el desarrollo de habilidades y estrategias, etc., todo ello con el fin de satisfacer su curiosidad indagatoria.</p> <p>Podría denominarse como una enseñanza más activa, dado que el papel del alumno es totalmente participativo; más personalizada, pues se adapta a los intereses y al nivel del alumnado, aumentando o disminuyendo su complejidad en base a las capacidades de éste, y más motivadora, en la medida que el alumno es el responsable de su propio aprendizaje y de aquello que le interesa, de una forma distinta a como haya podido experimentar él antes, aumentando su motivación e implicación.</p> <p>Aunque puede desarrollarse en cualquier nivel educativo (Infantil, Primaria, Secundaria...) y en todas las disciplinas académicas, su uso más común es dentro de las materias del ámbito de las ciencias, en la que los niños y las niñas, de manera sencilla, amena y real, aprenden divirtiéndose conceptos que serían complicados de asimilar sólo con la explicación del profesor.</p>
Cómo	<p>El primer paso para poner en marcha esta forma de trabajo es alejarse de los métodos conductistas de trabajo y sustituirlos por métodos cognitivistas y constructivistas. Sin un cambio de actitud del docente en la concepción de la enseñanza no habría nada que hacer.</p> <p>Una vez decidido el cambio metodológico se puede partir de los intereses de los alumnos y alumnas, observando, preguntando o proponiendo posibles cuestiones a abordar.</p> <p>A modo de ejemplo, esta metodología de trabajo se puede iniciar usando diferentes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Realizando experiencias en las que el docente plantee a los alumnos interrogantes. — Analizando experiencias ajenas. — Trabajando conceptos en el aprendizaje de las ciencias. — Haciendo ciencia en la versión escolar. Por ejemplo, para explicar el proceso que acontece cuando calentamos azúcar hasta obtener caramelo.

Enseñanza por experimentación	
Tipos	<p>Se podrían citar los siguientes tipos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Método de indagación empírica: mediante la formulación de cuestiones. Llevar a cabo procesos de indagación, diseñar estudios de investigación y diagnosticar posibles dificultades y fortalezas del proceso. 2. Modelización: actividades de aprendizaje —grupales o individuales— diseñadas para crear modelos mentales mediante el uso de fuentes diversas de información.
A tener en cuenta	<p>Se ha demostrado que usando este método de trabajo se consigue un mayor índice de éxito en el alumnado (Lave y Wenger, 1991)*. Igualmente la satisfacción del profesor en este caso también es mayor, llegando a cambiar muchos de los prejuicios en la actitud del docente sobre ciertos conceptos o métodos de trabajo.</p> <p>Existe la creencia de que este tipo de metodología requiere de una gran inversión en recursos materiales, algo que es completamente falso, pues de elementos sencillos como el bicarbonato y el vinagre se pueden mostrar reacciones químicas sin un gran coste.</p> <p>Finalmente, el uso de esta forma de trabajo puede enriquecer no sólo a los implicados activos en el proceso, sino al alumnado o al centro en general, pues algunas de las experiencias trabajadas por los alumnos pueden ponerse a disposición del centro para que otros grupos aprendan de la mano de sus compañeros. A modo de ejemplo puede llevarse a cabo una «Feria de la Ciencia», en la que una clase dedique un espacio a explicar los «experimentos» y los aprendizajes realizados, al alumnado y/o al profesorado del centro o incluso de otros centros vecinos.</p> <p>Otra de las ventajas, si se trabaja de forma estructurada, es que puede favorecer el trabajo multidisciplinar, en el que converjan varias disciplinas y se beneficien a través de una misma tarea.</p>

* Véanse los trabajos de las antropólogas Lave y Wenger (1991), en los que determinan que este tipo de aprendizajes por indagación son más perdurables, al implicar al alumnado, guiado por personas que ya conocen los conceptos que deben aprender.

Guía de trabajo autónomo	
Qué es	La guía de trabajo autónomo es un plan de trabajo diseñado por el docente que guía al alumnado hacia el logro de los objetivos didácticos durante la realización de actividades de forma autónoma.
Para qué	Esta guía sirve para facilitar el aprendizaje del alumnado cuando trabaja de forma autónoma, sin presencia del docente.
Cómo	La elaboración de una guía de trabajo autónomo requiere de un trabajo reflexivo y meticuloso por parte del docente, que debe diseñarla en función de los objetivos que pretenda alcanzar. Esta guía es mucho más que un listado de ejercicios para trabajar un concepto. La guía de trabajo autónomo debe contener además indicaciones y orientaciones para su elaboración, contenido de aprendizaje, propuestas de reflexión, enlaces y/o referencias bibliográficas de consulta o ampliación de la información, etc. En definitiva, cada elemento de la guía debe elegirse concienzudamente, en función de los fines de la misma, incluyendo aquellos que sirvan de ayuda al alumnado para adquirir conocimientos de forma autónoma.

Guía de trabajo autónomo	
A tener en cuenta	La guía de trabajo autónomo no sustituye a la figura docente, sino que la refuerza y apoya. Es recomendable que tras la realización de los ejercicios diseñados en la guía para el alumnado haya al menos una sesión presencial para debatir los hallazgos descubiertos durante el trabajo autónomo y resolver las cuestiones y dudas que hayan surgido.

Gamificación	
Qué es	La gamificación aplicada al ámbito educativo es un método que emplea los principios del juego a actividades académicas tradicionalmente no lúdicas (operaciones matemáticas, estudio de la geografía, etc.). Procede del término anglosajón <i>gamification</i> .
Para qué	La finalidad principal de la gamificación es amenizar el aprendizaje y promover la motivación y esfuerzo hacia la realización de actividades que promueven el conocimiento.
Cómo	Se trata de crear actividades o experiencias llamativas e inquietantes que involucren al alumnado, capten su atención y logren su participación, siguiendo principios lúdicos. El diseño de actividades gamificadas requiere gran creatividad y dedicación por parte del docente. Algunas de las mecánicas del juego presentes en actividades gamificadas son la recolección de objetos o recompensas, la superación de niveles, la recaudación de puntos, la creación de alianzas con otros jugadores, etc. Es importante también la motivación inicial y crear un ambiente adecuado que permita al alumnado adentrarse en su rol del juego, usando recursos como las historias de motivación, la caracterización de personajes, la creación de insignias, etc. Todas las actividades gamificadas se caracterizan por otorgar un papel muy activo al alumnado, que juega un rol protagonista en su aprendizaje.
A tener en cuenta	Aunque este concepto ha sido aplicado habitualmente sólo en la etapa de Educación Infantil, es muy motivador también en cualquier otro nivel educativo. El mundo empresarial está introduciendo cada vez más los valores lúdicos de la gamificación en sus promociones, encuestas y anuncios para conseguir una mayor atención del consumidor, aprovechando la respuesta positiva e interés de las personas de cualquier edad hacia los juegos. Aplicando estos mismos principios, la gamificación se convierte en una importante herramienta al servicio del docente de Infantil y Primaria.

Método del contrato	
Qué es	Acuerdo establecido entre docente y alumnado para el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje a través de una propuesta de trabajo autónomo durante un periodo determinado. Teóricamente tiene sus fundamentos en el aprendizaje autónomo, la individualización de la enseñanza y las metodologías activas.
Para qué	Se trata de una estrategia aplicable a cualquier área de conocimiento. Su potencial reside en: <ul style="list-style-type: none"> — Atención a la diversidad, a las necesidades y distintos ritmos de aprendizaje del alumnado. — Incremento de la autonomía, motivación y responsabilización del propio aprendizaje.

Método del contrato	
	<ul style="list-style-type: none"> — Participación del alumnado en la toma de decisiones curriculares (qué, para qué, cómo, cuándo, etc.). — Desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y organizativas. — Promoción de la capacidad de autorreflexión, autoevaluación y pensamiento crítico.
Cómo	<p>El desarrollo de esta estrategia metodológica implica las siguientes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación e información del procedimiento al alumnado. 2. Proceso de negociación y firma del contrato. En esta fase se consensúa el contrato (indicando claramente el tema, objetivos, contenidos, actividades, tiempos, resultados y condiciones de realización), el procedimiento de revisión y un guión didáctico donde se aclare, con mayor profundidad, cada uno de los aspectos del contrato y se aporten sugerencias y orientaciones para el alumnado. 3. Cumplimiento y supervisión. En esta etapa se desarrollará el contrato, así como la supervisión del mismo por parte del docente. 4. Evaluación.
Tipos	Existen distintas variantes del método del contrato, en función de los participantes (individual o grupal), del momento de uso (al comienzo de curso, al comienzo de una temática concreta, para una cuestión determinada, etc.), del contenido que aborde o de su finalidad (aprendizaje de contenidos curriculares, recuperación, resolución de conflictos, etc.).
A tener en cuenta	Estrategia especialmente útil en los cursos más avanzados de Educación Primaria, por exigir cierto grado de autonomía por parte del alumnado en el cumplimiento de las tareas establecidas.

Rincones de trabajo	
Qué es	Son espacios bien delimitados dentro del aula. Cada uno está dedicado a una determinada área de trabajo. Permiten organizar la clase en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades distintas.
Para qué	<ul style="list-style-type: none"> — Dan respuesta a las necesidades de movimiento y experimentación de los niños/as, potenciando su participación activa. — Fomentan la autonomía, pues los alumnos y las alumnas eligen y planifican su propia actividad en función de las posibilidades de cada rincón. — Hacen posible el aprender jugando. — Permiten individualizar el proceso de E-A, al respetar el ritmo de cada niño o niña, y al mismo tiempo fomentan la socialización entre el grupo que comparte un rincón. <p>Por todo ello, suponen un elemento motivador y potenciador de la actividad creativa.</p>
Cómo	<p>Se suele dedicar al trabajo por rincones una franja horaria determinada. Para su funcionamiento, el docente deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Dotar cada rincón del material necesario. — Establecer las actividades posibles a realizar en cada rincón (han de ser lúdicas y permitir su consecución autónoma).

Rincones de trabajo	
	<ul style="list-style-type: none"> — Organizar el control de asistencia a cada rincón. El acceso a los rincones puede ser de libre elección o seguir un orden de rotación establecido. — Determinar, junto al alumnado, unas normas organizativas; por ejemplo, las pautas de orden y recogida. — Observar cómo se desenvuelven los niños y las niñas, acompañarles y promover su avance en el proceso de E-A.
Tipos	<p>Puede haber rincones permanentes a lo largo del curso escolar y otros temporales. Existen rincones muy diversos:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Lenguaje. — Lógico-matemático. — Ordenador. — Experiencias. — Biblioteca. — Juego simbólico. — Expresión plástica. — Disfraces y títeres (...).
A tener en cuenta	Es una estrategia más frecuente en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Estudio de casos. Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados	
Qué es	Consiste en describir una situación problemática de forma sencilla, de manera que lleve a un gran abanico de posibilidades de análisis y se produzca un intercambio de ideas inducidas por una serie de preguntas y actividades en torno al caso.
Para qué	<ul style="list-style-type: none"> — Para tomar conciencia y desarrollar el sentido crítico ante determinadas situaciones problemáticas o conflictivas. — Para provocar conflictos de valores en el alumnado en relación con los que se plantean en el caso de estudio. — Aprender a identificar la estructura del conflicto y las soluciones que se proponen al mismo. — Desarrollar el pensamiento divergente y creativo ante situaciones problemáticas, presentando las diferentes posibilidades que las mismas pueden seguir.
Cómo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se selecciona la noticia o el caso adecuado para tratar los objetivos que queremos desarrollar. 2. Se estudia individualmente el caso y se preparan las respuestas a las preguntas planteadas. 3. Se hace una puesta en común en grupos pequeños, discutiendo las propuestas individuales que cada uno escribió individualmente. 4. Posible consenso del grupo sobre la resolución del caso. 5. Puesta en común de los diferentes grupos al grupo-clase y planteamiento de llegar a acuerdos en cada fase.
A tener en cuenta	Es una metodología que se puede llevar a cabo desde la etapa de primaria hasta la universidad, porque es muy sencilla de poner en práctica y con ella se obtienen muy buenos resultados.

Aprendizaje por indagación y/o por descubrimiento	
Qué es	Se produce cuando el docente le presenta todas las herramientas necesarias al alumno para que éste descubra por sí mismo lo que se desea aprender.
Para qué	<ul style="list-style-type: none"> — Incrementar la potencia intelectual. — Cambiar la motivación extrínseca por intrínseca. — Aprendizaje de la heurística del descubrimiento. — Ayudar para la conservación de la memoria.
Cómo	<p>Al ser un tipo de aprendizaje global e integral, no existe una serie de pasos específicos para llevarlo a cabo, aunque sí que se pueden dar unas directrices de cómo introducir a los alumnos en las actividades de aprendizaje por descubrimiento. Éstas son algunas de ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Lanzar una pregunta intrigante a los alumnos. — Proporcionar material, previamente organizado, para que los alumnos puedan trabajar sobre el tema en cuestión. — Invitar a los alumnos a que hagan suposiciones intuitivas basadas en pruebas insuficientes y que luego confirmen sistemáticamente esas suposiciones. — Organizar la clase para que los alumnos aprendan a partir de su propia implicación activa. — Ayudar a construir sistemas internos de codificación dentro de los cuales una persona puede organizar diferentes aspectos de un concepto general.
Tipos	<ul style="list-style-type: none"> — Deductivo: combinación de ideas generales para un fin específico. — Inductivo: recopilación de datos para un nuevo concepto o generalización. — Transductivo: el individuo relaciona o compara dos elementos particulares y advierte que son similares en uno o dos aspectos.
A tener en cuenta	<p>Dado que en el aprendizaje por descubrimiento el sujeto ha de organizar la información en una estructura cognitiva personalmente construida, es lógico que tal tipo de actividad facilite la recuperación posterior del conocimiento.</p> <p>Se puede trabajar en todos los niveles, aunque especialmente en Primaria y Secundaria.</p>

Aprendizaje vicario, observacional y modelado	
Qué es	<p>Aprendizaje vicario, aprendizaje observacional o modelamiento son, en definitiva, términos que se refieren a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos producidos en un sujeto, derivados de observar a uno o más modelos.</p> <p>Observar e imitar es una de las primeras formas de aprendizaje en la infancia. Podríamos decir «imitación» o «mimetización», porque el aprendizaje vicario es un proceso mediante el cual el niño se «transforma» prácticamente en sus modelos más cercanos. Este tipo de aprendizaje, también conocido en psicoterapia como modelado, ha sido una realidad popular no formal a lo largo de toda la historia, como muestra el refranero en frases como «de tal palo tal astilla».</p> <p>El aprendizaje vicario se presenta cuando un sujeto no solamente es capaz de tomar nota de la respuesta del modelo, sino también de observar las consecuencias de la misma. La respues-</p>

Aprendizaje vicario, observacional y modelado	
	<p>ta real y el refuerzo o castigo resultante se observa junto con los gestos vocales de postura o faciales, los cuales pueden revelar las reacciones emocionales del modelo. Realmente, el observador no ejecuta la respuesta en sí misma, ni recibe directamente un refuerzo o castigo. Sin embargo, la experiencia vicaria sirve para alertarlo y puede influir en su forma posterior de responder.</p> <p>El aprendizaje tiene lugar sin ensayos, tan sólo observando el reforzamiento de un tercero.</p>
Para qué	<p>A través de este tipo de aprendizaje se puede:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Aprender nuevas conductas. — Fomentar conductas prohibidas. — Aumentar la frecuencia de conductas aprendidas. — Estimular la práctica de cualquier actividad por imitación de un modelo. <p>Siendo algunos de sus efectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Efecto instructor. — Efectos inhibitorios o desinhibitorios. — Facilitación. — Incremento de la estimulación ambiental. — Activación de emociones. <p>Se aprenden, por tanto, nuevas conductas siguiendo los modelos vistos en otras personas con las que se identifica el que aprende, sin necesidad de práctica. Esta falta de necesidad de practicar para aprender constituye una novedad respecto a otros modelos explicativos de la conducta, para los cuales las conductas aparecen y se instauran exclusivamente cuando hay refuerzo (algún tipo de premio).</p>
Cómo	<p>Se basa en procesos imitativos cognitivos del sujeto que aprende con el modelo. Son muchos los ejemplos de cómo los niños observan e imitan a sus padres y aprenden de lo que les sucede a sus hermanos, cuando éstos son regañados o premiados, y entonces rigen su actuación con base en sus observaciones. Así se aprenden los valores y las normas sociales que son adecuadas o no según cada cultura, cómo manejar los impulsos agresivos o cómo prestar y compartir las cosas, por mencionar sólo unos ejemplos. Estos procesos se dan toda la vida.</p>
A tener en cuenta	<p>El aprendizaje de una nueva conducta a través de la observación de otra persona puede ser mucho más eficaz que el aprendizaje de esa misma conducta a través del refuerzo directo (premiar al sujeto cuando realiza determinada conducta).</p> <p>Son muchos los ejemplos de cómo los niños observan e imitan a sus padres y aprenden de lo que les sucede a sus hermanos. Así, aprenden conductas socializantes: manejar los impulsos agresivos, prestar y compartir las cosas, etc., pero también conductas antisociales.</p> <p>Es importante saber que los procesos de aprendizaje vicario duran toda la vida, a partir de la interacción de los sujetos con el medio y con otros sujetos que identifican como modelos cuando éstos se han encontrado en situaciones parecidas por las que los observadores pasan.</p>

Trabajo individual	
Qué es	<p>Es el destinado a la educación de un solo alumno.</p> <p>En esta forma de trabajo los alumnos suelen quedar organizados por hileras individuales, de manera que cada uno realiza su trabajo, ya sea de manera activa o como receptor pasivo de la información que aporta el profesor, sin interaccionar con el resto de compañeros. Constituye, en teoría, el modo de trabajo que permite un mayor nivel de personalización de la enseñanza, adaptándose a las posibilidades y ritmos de trabajo del alumnado y ajustándose mejor a la diversidad del mismo.</p>
Para qué	<p>Resulta muy útil para afianzar ideas y conceptos ya aprendidos, y también para realizar un seguimiento pormenorizado del proceso de cada alumno, comprobando el nivel de comprensión alcanzado y detectando dónde encuentran las dificultades. De hecho, es la manera en la que se organizan los alumnos en las pruebas de exámenes y también en muchas de las pruebas iniciales de diagnóstico.</p> <p>Entre los valores y actitudes que fomenta esta técnica destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Ser más responsables y autónomos. — Capacidad de aprender por cuenta propia. — Capacidad de análisis, síntesis y evaluación. — Capacidad de identificar y resolver problemas. — Capacidad para tomar decisiones. — Adquisición del compromiso de actuar como agentes de cambio. — Búsqueda y organización de información. <p>Mediante el trabajo individual el alumno también desarrolla una serie de habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Para explicar las diferencias en los supuestos. — Para aprender bajo la dirección del profesor y autónomamente. — Para relacionarse con los compañeros cooperativamente, para verlos como recursos para el diagnóstico de sus necesidades y la planificación de su aprendizaje. Habilidad para ayudarles o recibir ayuda de ellos. — Para diagnosticar sus propias necesidades de aprendizaje de modo realista, con ayuda de los profesores y compañeros. — Para traducir las necesidades de aprendizaje en objetivos de aprendizaje, de forma que sea posible la evaluación de su logro. — Para relacionarse con los profesores como facilitadores, apoyos o consultores y para tomar la iniciativa en el uso de estos recursos. — Para identificar recursos humanos y materiales apropiados a los diferentes tipos de objetivos de aprendizaje. — Para seleccionar (y utilizar) estrategias efectivas y para utilizar los recursos de aprendizaje. — Para recoger y validar evidencia del logro de varios tipos de objetivos de aprendizaje.
Cómo	<p>El trabajo individual describe un proceso por el cual el alumno toma la iniciativa, con o sin ayuda de otros en:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Diagnosticar sus necesidades de aprendizaje. — Formular sus metas de aprendizaje. — Identificar los recursos humanos y materiales para aprender. — Elegir e implementar las estrategias de aprendizaje adecuadas. — Evaluar los resultados de su aprendizaje.

Trabajo individual	
A tener en cuenta	<p>Entre los problemas que presenta esta forma de trabajo encontramos:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Al profesor puede resultarle difícil, cuando no imposible, atender de forma personalizada a todos y cada uno de los alumnos. — A veces los recursos disponibles no cubren las necesidades de todos los alumnos. Por ejemplo, en el caso de que los alumnos se encuentren en el laboratorio o en el aula de informática, donde tal vez no exista disponibilidad de instrumental para todos. — Cada alumno no puede beneficiarse de la interacción con otros alumnos. — Se ignora el desarrollo de competencias relacionadas con el trabajo en equipo.

Aprendizaje basado en problemas	
Qué es	Basado en la realidad, los estudiantes tienen que resolver problemas escondidos en situaciones reales o al menos presentadas de forma realista. Facilita no sólo la construcción de conocimientos, sino también ayuda al estudiante a crear una actitud favorable para el trabajo en equipo.
Para qué	<ul style="list-style-type: none"> — Fomentar un espíritu crítico. — Aprender a aprender. — Trabajar y aprender en equipo.
Cómo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del problema. 2. <i>Brainstorming</i> para identificar puntos clave del problema. 3. Distribución de los puntos clave para la búsqueda individual. 4. Exposición y análisis de la nueva información. 5. Reformulación del problema, combinando la información previa y nueva.
A tener en cuenta	Una de las particularidades más significativas de esta herramienta pedagógica consiste en la necesidad de que los alumnos trabajen en equipo y de forma cooperativa para resolver el problema de aprendizaje planteado, y que además puedan aprender utilizando el juego como uno de los recursos de acción indispensables para lograr los objetivos.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	
Qué es	Son proyectos cuya idea se planifica en el propio aula. Engloba conocimientos multidisciplinares que proporcionan un enriquecimiento al alumnado con la finalidad de conseguir los objetivos del proyecto, interaccionando diferentes factores de conocimiento, trabajo y aprendizaje.
Para qué	Trabajar por ABP proporciona capacidades resolutorias ante los problemas, fomenta el pensamiento crítico y promueve la autonomía. Incentiva el trabajo en equipo, aviva la creatividad, afianza el compromiso, crea espacios de comunicación y diseña y planifica el aprendizaje.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	
Cómo	<p>Para su puesta en práctica el docente debería cambiar sus esquemas mentales ante las metodologías tradicionales adquiriendo roles activos (guía) en el proceso de aprendizaje. A su vez, debe modificar y deslocalizar los espacios de aprendizaje, guiar el proyecto creando nuevos procesos metacognitivos en el alumnado.</p> <p>El docente es especialista en el método, conociendo exhaustivamente el método científico puesto en práctica. Debe motivar, facilitar, reforzar y responder a las inquietudes del alumnado.</p> <p>Su puesta en práctica permite reforzar los esfuerzos grupales e individuales, diagnosticar problemas y ofrecer soluciones a través de espacios libres y abiertos para la retroalimentación.</p> <p>La evaluación es distinta con respecto a los contenidos en otras materias, debiendo tener en cuenta la participación activa del alumnado en el diseño de dicha evaluación.</p>
Tipos	<ul style="list-style-type: none"> — Proyecto particular/puntual. — Proyecto integrado. — Puede proponerlo el profesor o surgir del alumno/alumnado. — De una sola materia versus multidisciplinarios.
A tener en cuenta	<p>Trabajar por ABP puede tener cabida en las tres etapas obligatorias y no obligatorias del sistema educativo: Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.</p> <p>Su puesta en práctica es más frecuente en Educación Primaria, debido a la horizontalidad de la distribución de las etapas de aprendizaje que favorece trabajar por ABP. Sin embargo, en otras etapas educativas superiores trabajar por ABP se hace más complejo, por la distribución de las materias en cuanto a su horario (Secundaria y Bachillerato) y el desarrollo cognitivo del alumnado (Infantil).</p>

Mapas conceptuales	
Qué es	<p>Los mapas conceptuales son una técnica que ayuda a organizar el conocimiento y a relacionar ideas, estableciendo redes de conceptos. Fueron creados en 1972 por Joseph Novak, basándose en la teoría de David Ausubel del aprendizaje significativo. Esta teoría sostiene que el aprendizaje supone la creación de conexiones entre lo que se sabe y lo que está por aprender.</p>
Para qué	<p>Su función es ayudar a la comprensión de los conocimientos nuevos, al relacionarlos con los que ya se poseen.</p>
Cómo	<p>Para generar un mapa conceptual se recomienda partir desde un texto escrito. En primer lugar, se deben identificar los conceptos clave del texto y ordenarlos desde el más general (que se coloca en la parte superior del mapa) hasta el más específico (que se sitúa en la parte inferior). Después se deben enlazar los conceptos mediante flechas y palabras de enlace, que definen las relaciones.</p>
A tener en cuenta	<p>El mapa conceptual es una técnica útil para clarificar conceptos y organizar información, por lo que puede usarse como técnica de estudio en los ciclos superiores de Educación Primaria.</p>

Centros de interés	
Qué es	Son una forma de organizar la materia de aprendizaje que parte del principio de globalización, el cual supone que el niño o la niña percibe antes el todo que las partes. Así, el centro de interés constituye una unidad de trabajo que articula todos los aprendizajes que debe realizar el alumno o alumna en torno a un núcleo temático.
Para qué	<ul style="list-style-type: none"> — Para ajustar la enseñanza de los contenidos al modo más parecido a como la encuentra el niño o la niña en la realidad de su vida cotidiana y en función de su desarrollo psicológico. — Este planteamiento facilita al alumno o la alumna un aprendizaje significativo, puesto que parte de sus conocimientos previos. — Se estructura a partir de los intereses y motivaciones del alumnado. — Implica actividad por parte del alumno o alumna para ampliar y enriquecer su conocimiento.
Cómo	<ul style="list-style-type: none"> — Resulta fundamental conocer las necesidades e intereses de los niños y las niñas, teniendo en cuenta sus características personales y contextuales. — A partir de lo anterior, se seleccionarán unos ejes temáticos de gran significatividad para los alumnos y alumnas. — El maestro o la maestra debe presentar en torno a un centro de interés un conjunto de actividades que motiven al alumno o la alumna y le permitan establecer las oportunas relaciones que construyan conocimientos significativos. — Para desarrollar cada centro de interés se proponen tres fases: de observación, de asociación y de expresión.
A tener en cuenta	Los centros de interés son una propuesta de organización del contenido que han sido base para el planteamiento de otras estrategias metodológicas, como los proyectos de trabajo.

Aprendizaje-servicio	
Qué es	Metodología que integra, en un mismo proyecto, procesos de enseñanza y aprendizaje con servicios a la comunidad. Las personas implicadas aprenden contenidos y desarrollan competencias a través de experiencias de servicio real en el entorno que contribuyen, a su vez, a mejorarlo.
Para qué	<p>Esta estrategia es útil en cualquier área de conocimiento. Su uso favorece:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Procesos educativos útiles socialmente. — Aprendizajes contextualizados en un marco de reciprocidad y cooperación: todas las partes implicadas aprenden y se benefician. — Aprendizaje integral, adquisición del conjunto de competencias básicas de manera globalizada. — Participación activa del alumnado, aprendizaje experiencial. — Procesos de reflexión que promueven un pensamiento más autónomo y crítico. — Trabajo cooperativo y en red, ayuda mutua. — Educación en valores. — Transformación de las personas implicadas, de la institución formativa y de la comunidad en su conjunto.

Aprendizaje-servicio	
Cómo	<ul style="list-style-type: none"> — Puede combinarse con otras estrategias metodológicas. — Requiere una planificación y evaluación rigurosas, con intencionalidad educativa, y una selección cuidadosa de aprendizajes asociados a las experiencias de servicio. Asimismo, el servicio debe responder a las necesidades reales del entorno. — Metodología sustentada en la participación activa del alumnado, que debe ser protagonista del proceso educativo. <p>En el desarrollo de esta metodología se aconseja seguir las siguientes fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Preparación: fase dedicada a la planificación del proceso educativo. En ella se determinan los elementos curriculares y se establecen contactos con la comunidad (entidades sociales). — Desarrollo: comienza con el diagnóstico de necesidades y la definición del servicio a realizar. A continuación se desarrolla el servicio y se reflexiona, paralelamente, sobre los aprendizajes realizados y los impactos generados en la comunidad. Al término, se vuelve a reflexionar y se establecen líneas futuras de actuación. — Evaluación (del proyecto, experiencia, aprendizajes, etc.).
Tipos	Se pueden encontrar distintos tipos de experiencias en función del ámbito de aplicación del servicio (ciudadanía, salud, medioambiente, ayuda directa a personas, etc.).
A tener en cuenta	Estrategia útil en cualquier etapa y nivel educativo. Se adapta fácilmente a diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje. Para ampliar información acerca de esta metodología y su proyección en experiencias prácticas, se pueden consultar los siguientes Centros Promotores del Aprendizaje y Servicio: http://www.zerbikas.es ; http://www.aprenentatgeservei.cat/ .

Aprendizaje reiterativo/repetitivo	
Qué es	El aprendizaje repetitivo consiste en reiterar muchas veces la lectura de un escrito, en general por oraciones y en voz alta, a las que se le van agregando otras en forma progresiva, hasta que se aloje en la memoria y seamos capaces de reproducirlo literalmente sin comprenderlo. También se lo llama estudiar «a lo loro», pues este pajarito tiene la habilidad de repetir palabras o frases cuando se las reiteramos a menudo.
Para qué	Se usa con frecuencia para estudiar las tablas de multiplicar o para memorizar poesías. No está mal para agilizar las tareas, o no cambiar la belleza del escrito, pero primero se debe hacer un análisis comprensivo de por qué da ese resultado en el primer caso, o el sentido y análisis del poema en el segundo.
Cómo	Se produce cuando los contenidos de la tarea son arbitrarios (pares asociados, números, etc.), cuando el alumno carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos, o si adopta la actitud de asimilarlos al pie de la letra y de modo arbitrario.
A tener en cuenta	Otra denominación que recibe el aprendizaje por repetición es aprendizaje memorístico, pero en realidad la memoria siempre interviene en los procesos de aprendizaje, siendo una facultad compleja y absolutamente necesaria para almacenar la información y poder recuperarla.

Aprendizaje reiterativo/repetitivo	
	<p>La diferencia entre un aprendizaje repetitivo y uno memorístico es que el primero se aloja en la memoria a corto plazo, y no tiene ninguna significación para la persona que lo guardó. Por eso es más difícil recuperarlo luego de un tiempo, o cuando uno se olvida alguna palabra con la que la siguiente está enlazada. En cambio, el aprendizaje significativo, al tener relación con otros conocimientos antes adquiridos, tiene sentido para el sujeto que los relaciona y puede evocarlos luego de un período mucho más prolongado.</p>

Trabajo de hábitos, rutinas y rituales	
Qué es	<p>Los hábitos, las rutinas y los rituales se podrían entender como pautas de conducta, costumbres o actitudes que tenemos las personas ante determinados ejercicios. Éstos se consiguen mediante una repetición de una práctica. Nos permiten tener una vida más tranquila y organizada, pues gracias a los patrones de acción que la guían sabemos cómo actuar en cada situación concreta.</p> <p>Nos encontramos ante una metodología de trabajo que suele ponerse en práctica en la etapa infantil, aunque ésta se sigue desarrollando a lo largo de toda la vida.</p> <p>Tanto los padres como los educadores son los encargados de transmitir estas pautas de comportamiento, por lo que su intervención tiene mucha importancia para la configuración de hábitos, rutinas y rituales. Familia y escuela son los responsables de conducir al niño en los primeros años de vida y en la configuración de una personalidad fuerte y responsable. Por ello, también deberán realizar las rutinas, los hábitos y los rituales para luego transmitirlos.</p>
Para qué	<p>El primer y el principal uso que se le da a esta forma de trabajo es proporcionar seguridad y autonomía al niño. Seguridad, en el sentido de que él sepa cuál es el procedimiento a seguir en cada situación y qué es lo que se debe hacer. Y autonomía, fomentando la total independencia para valerse por sí mismo.</p> <p>Su uso favorece en el niño un adecuado equilibrio emocional sobre cómo debe desenvolverse en cada ambiente. Los hábitos han de cumplir una serie de premisas, entre ellas: ser cercanos a los destinatarios, alcanzables para evitar posibles frustraciones y beneficiosos para su salud, proporcionando una mejora de su capacidad cognitiva, otro de los principales usos de esta forma de trabajar.</p> <p>Hábitos, rutinas y rituales deben proporcionar una vida saludable, en la medida que esos hábitos están en consonancia con el bienestar físico y emocional. Por ejemplo: hábitos de higiene y alimentación, beneficios de ejercicio físico, conductas adecuadas para con los compañeros, el entorno...</p>
Cómo	<p>En la etapa infantil los niños necesitan alcanzar unos patrones mínimos de socialización que les permitan un buen desarrollo integral, y para ello los hábitos, las rutinas y los rituales son necesarios, pues aportan seguridad para desenvolverse en diferentes ambientes.</p> <p>La mejor forma de favorecer su adquisición es mediante la insistencia y vigilancia de profesores y padres. No hay que olvidar que la escuela refuerza las conductas que los padres llevan a cabo, por lo que los papás y mamás han de establecer unas bases sólidas en la configuración de estas conductas, siempre consensuadas de forma conjunta con los maestros.</p> <p>Como ya se sabe, los niños principalmente aprenden por imitación, por lo que padres y maestros están obligados a reproducir las conductas que quieren fomentar en sus alumnos e hijos.</p>

Trabajo de hábitos, rutinas y rituales	
	<p>A continuación se muestran algunas de las ideas que se podrían tener para llevar a cabo este tipo de trabajo, mediante actividades concretas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Que sean individuales, grupales y de grupo-clase. — Apoyadas por el profesorado y los adultos en general (padres, abuelos, grupo de amigos...). — Realizadas en distintos momentos y en diferentes contextos.
Tipos	<p>Pueden existir multitud de tipos en relación a diferentes ambientes (familiar, escolar) o comportamientos (consigo mismo, con los otros...), entre ellas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El orden. 2. La higiene. 3. El vestido. 4. La alimentación. 5. El descanso. 6. La convivencia. 7. El sueño. 8. El juego.
A tener en cuenta	<p>A la hora de poner en práctica esta metodología se debe tener presente que estas pautas de conducta deben poseer un cariz flexible, de manera que puede haber situaciones en las que el niño no pueda realizar la conducta como normalmente la haga. Esto no debe servir de desmotivación ni para el profesor ni para los padres, y mucho menos para el alumno. Por ello, habría que transmitir tranquilidad en aquellas ocasiones en las que no fuera posible hacer lo que siempre se hace y de la manera que se hace.</p>

Trabajo por tareas	
Qué es	<p>La tarea hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles. Se podría decir que es una acción que implica poner en práctica ciertos conocimientos para adquirir aprendizajes determinados por la finalidad de la tarea en sí.</p> <p>En toda tarea es posible distinguir los siguientes componentes: una finalidad; un producto; unos recursos; unas operaciones mentales, cognitivas u operatorias; y unas construcciones o limitaciones. Importa también el contexto y el formato en que se presenta el problema a resolver.</p>
Para qué	<p>La/s tarea/s pueden tener el propio sentido de la culminación de un proceso o la elaboración de un producto concreto. Actualmente su uso viene precedido para la consecución de las competencias básicas y para la realización del currículum imprescindible. Mediante la resolución de una tarea concreta los sujetos movilizan todos sus recursos para resolver ésta con éxito, por lo que ponen en marcha procedimientos concretos de adquisición de saberes, habilidades y destrezas afines a las competencias básicas que establece la norma.</p> <p>Las tareas sirven para determinar o diferenciar entre las múltiples formas de enseñanza, acotando distintos estilos de aprendizaje según la elección de éstas.</p>

Trabajo por tareas	
	<p>Son oportunidades que los profesores proporcionan al alumnado para que éste adquiera habilidades y destrezas que le deriven a la interiorización de esos aprendizajes imprescindibles, establecidos en el currículum.</p> <p>Por tanto, es de vital importancia la búsqueda de las mejores tareas, para lograr que el mayor número de alumnos adquieran los aprendizajes imprescindibles, los cuales constituyen el núcleo esencial de la formación básica.</p>
Cómo	<p>La aplicación de tareas en el ámbito escolar va mucho más allá de realizar simplemente actividades concretas de aula, muy apegadas a formatos tradicionales. Supone el desarrollo de procesos mentales, operatorias, usos de conocimientos y toma de decisiones para resolver la situación planteada, por lo que son una buena estrategia para desarrollar y poner en juego las competencias básicas. Las tareas suponen que han de lograr la resolución de un problema para la realización de un fin determinado, utilizando los recursos, conocimientos, destrezas y posibilidades del entorno que sean necesarios para tal fin. Actualmente muchos docentes, sin darse cuenta, usan la metodología de las tareas en sus clases para conseguir ciertos aprendizajes en los alumnos. Y, otros, en la mayoría de las ocasiones no trabajan tareas, sino simplemente secuencias repetitivas y academizadas de ejercicios y actividades puramente escolares, válidos para rutinizar procesos o fijar operatorias, pero no estrictamente alcanzan el nivel y productividad (de cara al aprendizaje profundo y competencial) que podría suponerse.</p> <p>Conviene tener en cuenta este matiz, por lo que se recomienda llevar a cabo la siguiente organización:</p> <p>En primer lugar es de vital importancia una buena y precisa definición de tarea, la cual se caracteriza por:</p> <ol style="list-style-type: none"> La claridad de los objetivos que orientan la tarea. La posibilidad de un control progresivo en la resolución de la tarea, que permite a quien la realiza una autoevaluación continua. La articulación de distintos subprocedimientos u operaciones elementales. <p>A continuación se proponen una serie de recomendaciones que se deberían seguir para un adecuado desarrollo de una tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Establecer una serie de actividades o tareas a través de la cuales se promuevan o consigan los aprendizajes o fines propuestos para una labor. — Estudiar cuáles son los recursos disponibles en el centro para la consecución de la misma. — Realizar una adecuada formación del profesorado en el tema, asegurándonos el éxito de las experiencias.
Tipos	<p>Existen tantas variedades de tareas como productos que podemos obtener de ellas, por lo que clasificarlas sería complicado y absurdo. Para que sirva de referencia podemos hablar de tareas digitales, de recopilación, de creación, de exposición, de indagación, de diseño, de comunicación, de evaluación, creativas, etc. Éstos podrían ser algunos de los múltiples tipos que pueden existir dentro de un amplio abanico.</p>
A tener en cuenta	<p>El uso de las tareas ha cobrado mucha importancia en los últimos años, a consecuencia de que el alumnado tiene un papel más activo en el proceso de aprendizaje. Esta metodología de trabajo es igualmente usada tanto para la etapa infantil como para la primaria.</p>

Trabajo por tareas	
	<p><i>Consejo:</i> es necesario que el número de tareas y la complejidad de las mismas esté adaptada a las edades, a los destinatarios y a las intenciones educativas. No se debe caer en el error de proponer tareas por rellenar espacios educativos, sin tener conciencia de por qué y para qué se realizan.</p> <p>Habría que tener presente cuál debería ser la implicación del alumno, qué instrucciones deberían darse, cómo habría que presentarlas, ver su viabilidad, etc.</p> <p>No olvidemos que puede ser usada como una experiencia que enriquece el currículum y que favorece aprendizajes posiblemente trabajados por otras metodologías, en caso de que el profesor la use como complemento a la programación elegida; por tanto, ésta debe suponer un disfrute y no un gran esfuerzo para llevarla a cabo.</p> <p><i>Precauciones:</i> hay que tener en cuenta posibles inconvenientes que se puedan presentar en el desarrollo de la misma, por lo que habría que plantearse muy bien todas las variables que pueden afectar negativamente en su desarrollo. Por ejemplo, no contemplar al alumnado NEAE o no disponer de los recursos necesarios para su puesta en práctica. En definitiva, diseñar con perspectiva y viabilidad.</p>

La asamblea	
Qué es	<p>Es una rutina llevada a cabo en el aula en un momento concreto de la jornada escolar. Es un tiempo de encuentro entre iguales y con el maestro, cuyo motor de desarrollo es el diálogo. La asamblea puede ser utilizada con diferentes finalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Conversar sobre temas de la clase. — Toma de decisiones colectiva. — Presentación y descubrimiento de nuevos conceptos.
Para qué	<ul style="list-style-type: none"> — Es un momento de encuentro y unión entre el grupo-clase. — Fomenta la participación activa del alumnado. — Favorece el desarrollo de competencias comunicativas como la expresión oral, el debate, la escucha activa, la negociación y el consenso. Además, aprender a dialogar es una habilidad básica que facilita la convivencia. — Es una estrategia para la regulación social y emocional, pudiendo ser un medio para la resolución de conflictos.
Cómo	<ul style="list-style-type: none"> — Crear dentro del aula un espacio diáfano donde los niños puedan sentarse en círculo. — Establecer una periodicidad. — Los niños deben ser quienes dinamicen (existen diversas técnicas de dinamización de la asamblea). — El maestro debe haber preparado un orden del día con los temas a tratar.
A tener en cuenta	<p>Es una estrategia más utilizada en Educación Infantil, pero también conveniente en Educación Primaria, por los beneficios que supone su puesta en marcha para el grupo-clase.</p>

Aprendizaje dialógico	
Qué es	Son interacciones entre personas a través del diálogo, mediante las cuales se produce el aprendizaje.
Para qué	Mediante el diálogo dirigido y la comunicación relacionada con aspectos de la realidad, vivencias o sentimientos, las personas llegan a solucionar situaciones problemáticas y aprenden eficazmente, porque llegan a conseguir una comprensión más compleja de la realidad.
Cómo	Para que sea posible este aprendizaje es necesario que se den siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. Así se logrará aprender en consonancia con la sociedad de la información en la que vivimos.
A tener en cuenta	Es un modelo de aprendizaje que puede llevarse a cabo desde la etapa de Educación Infantil hasta la educación de personas adultas. Ya se ha comprobado su éxito en las comunidades de aprendizaje, mejorando la coordinación entre los centros educativos y comunidades y aumentando el aprendizaje instrumental.

Juegos cooperativos	
Qué es	El juego, además de divertir, sirve para transmitir determinados códigos sociales, por lo que a través de ellos se puede recrear parte de la realidad.
Para qué	Es un instrumento didáctico ideal para trabajar las relaciones sociales y para transmitir valores como la participación, la cooperación, la comunicación, la igualdad, etc., frente a la exclusión, la competitividad, la incomunicación, la desigualdad, entre otros muchos valores que están en pleno auge en la sociedad globalizada actual en la que vivimos. En estos juegos no hay ni ganadores ni perdedores, todos participan por igual sin que nadie quede excluido.
Cómo	Hay diferentes tipos de juegos, y la realización de los mismos dependerá de la temática y de los objetivos a alcanzar.
Tipos	Hay seis tipos de juegos: de presentación, de conocimiento, de afirmación, de confianza, de comunicación y de cooperación.
A tener en cuenta	Sirve para todas las etapas educativas. Es importante tener claro el objetivo del juego y la moraleja que refleja el mismo.

Aprendizaje cooperativo	
Qué es	Proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo.
Para qué	Para conseguir los objetivos comunes mediante un intercambio que comporta trabajo individual y compartido.

Aprendizaje cooperativo	
Cómo	La tarea planteada para todos se realiza de forma compartida, y todos puedan responder a una evaluación individual sin la ayuda del equipo.
A tener en cuenta	<p>No es posible formar un grupo cooperativo sin lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Interdependencia positiva: los componentes del grupo son conscientes de que el éxito de cada cual depende del éxito de los demás. — Interacción que promueve: cara a cara con los compañeros. — Responsabilidad individual y grupal: doble responsabilidad. — Aprendizaje de habilidades sociales. — Revisión de proceso del grupo: reflexión periódica de las acciones que se están llevando a cabo.

Simulación	
Qué es	Situar al educando en un contexto que imite algún aspecto de la realidad. Gracias a la experimentación, favorece la rápida adquisición de ideas y situaciones, estimula la reflexión, aumenta las capacidades de adaptación y dinamiza la comunicación interna.
Para qué	Implicar a los participantes en la integración del mundo que les rodea y en las múltiples variables que esto conlleva.
Cómo	A través del juego, proporciona un marco en el que los actores/jugadores tomarán decisiones por sí mismos, y rápidamente podrán observar las consecuencias que se originan de ellas.
Tipos	<ul style="list-style-type: none"> — Juegos de representación temática. — Juegos de rol. — Juegos de simulación histórica.
A tener en cuenta	<ul style="list-style-type: none"> — La simulación imita, pero no reproduce fielmente. — Existen aspectos de la realidad que no se pueden simular. — No podemos restringirnos sólo a la simulación; por tanto, habrá que combinar el empleo de diferentes métodos y recursos. <p>Este método se utiliza tanto en niveles educativos obligatorios como en niveles educativos superiores.</p>

Grupos interactivos	
Qué es	El aprendizaje surge de la interacción entre discentes, generándose un clima inclusivo y un aprendizaje cooperativo. Los alumnos/as componen grupos heterogéneos (4 o 5 personas) dinamizados por un adulto (voluntario) y apoyados por el docente dentro de un tiempo de trabajo determinado.
Para qué	Los grupos interactivos fomentan el aprendizaje dialógico entre iguales. El contenido es transformado en nuevos climas de trabajo a través de la interacción y cooperación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Grupos interactivos	
Cómo	El docente es el encargado de proporcionar el material curricular y desarrollar los contenidos de cada grupo. Distribuye al alumnado en grupos, creando un buen ambiente de aula y estructura organizativa. El tiempo debe ser distribuido de forma precisa, marcando el ritmo de la actividad. El docente adopta el rol de apoyo e interviene en momentos puntuales que precisa de su ayuda. Los voluntarios son los encargados de dinamizar la actividad y generar una interdependencia positiva en la relación de los logros. Son encargados de orientar y asignar papeles de trabajo a los distintos componentes del grupo, a la vez que supervisan el conocimiento e intervienen para la enseñanza de habilidades de cooperación.
A tener en cuenta	Trabajar por grupos interactivos facilita la apertura del centro al acceso de sus aulas de agentes externos (padres, universitarios, etc.), interesados en ejercer como voluntarios. Se recomienda trabajar de este modo, con la finalidad de que los alumnos/as repasen y evalúen sus conocimientos previos a la evaluación con el fin de que sean conscientes de sus errores y puedan solventarlos.

Trabajo en equipo	
Qué es	Es un método de trabajo colectivo coordinado, en el que los participantes intercambian sus experiencias y respetan sus roles y funciones, para lograr objetivos comunes al realizar una tarea conjunta.
Para qué	Trabajar en equipo conlleva aprender a tener una visión, propósitos, objetivos y metas comunes, apoyados en el compromiso interpersonal e intrapersonal. Los componentes del equipo adquieren competencias específicas del rol que desempeñan, y deben respetar opiniones diferentes, escuchar de forma activa y estar abiertos a recibir <i>feedback</i> .
Cómo	Trabajar en equipo requiere de un compromiso por parte de sus miembros, complementariedad en las tareas que desempeña cada uno, crear lazos de confianza, y tener una buena coordinación y comunicación. Requiere de un liderazgo que proporcione coherencia, favorezca el buen clima de trabajo e incentive la participación entre sus miembros. Trabajar con este método favorece la aceptación crítica, aceptar opiniones discentes, aprender a escuchar, etc.
A tener en cuenta	Trabajar en equipo conlleva que sus miembros sean conscientes de que es esencial el compromiso con respecto a esta forma de trabajo, haciéndola ser diferente del trabajo cooperativo, en el cual sus miembros se implican en la forma de trabajar. Trabajar en equipo es un ejemplo de trabajar en <i>aprendizaje basados en proyectos</i> .

Tutoría entre iguales	
Qué es	La tutoría entre iguales se fundamenta en la creación de parejas de personas que asumen una relación asimétrica, derivada de la adopción de un rol de tutor (enseñante) y/o tutorado (aprendiz), que trabajan por un objetivo común, conocido y compartido, que se logra gracias a un marco de interacción regulado por el docente.

Tutoría entre iguales	
	Dicho método se sitúa en el marco conceptual del paradigma emergente, «aprender enseñando» (<i>learning by teaching</i>), que considera que la actividad de enseñar tiene un alto potencial de aprendizaje cuando se conforma a través de formatos bidireccionales de interacción.
Para qué	<p>De manera general, se puede considerar como una oportunidad para aprender con los demás y de los demás, [que] se aplica en potencia a todos los participantes y no sólo al menos experto.</p> <p>Los beneficios de diversas experiencias de tutoría entre iguales se producen en la totalidad de etapas educativas y para distintas áreas curriculares; por ejemplo, en comprensión lectora, autoimagen lectora, fluidez y velocidad lectora, escritura, matemáticas, competencia social...</p> <p>Además, muchas experiencias se han desarrollado también en contextos de multiculturalidad, vulnerabilidad social o educación especial, con un incremento del rendimiento académico, una reducción de la tasa de fracaso, una mejora de habilidades sociales, de hábitos de trabajo, de actitudes positivas hacia lo académico y un alto nivel de satisfacción.</p>
Cómo	<p>En este sentido, se entiende que el «tutor» aprende enseñando a su compañero tutorado, porque ello implica una preparación previa de los contenidos, actividades a desarrollar y la construcción de conocimientos gracias a la mediación, divergencia de opiniones e ideas, y consenso de respuestas. Por su parte, el «tutorado» aprenderá gracias a la mediación del compañero tutor, la ayuda personalizada y ajustada recibida, que le permitirá el avance desde su nivel de desarrollo real al nivel de desarrollo potencial.</p> <p>Existen muchas investigaciones que han reportado los beneficios de diversas experiencias de tutoría entre iguales en la totalidad de etapas educativas y para distintas áreas curriculares.</p>
Tipos	La riqueza de prácticas de la tutoría entre iguales ha dado lugar a una amplia gama de usos. Podemos encontrar prácticas de tutoría entre alumnos de diferente edad (<i>cross age tutoring</i>), o bien con parejas de la misma edad o curso (<i>same age tutoring</i>). Dentro de estas últimas es posible distinguir entre tutorías de rol fijo o bien recíprocas, cuando tutor y tutorado intercambian periódicamente los roles.
A tener en cuenta	Es mayormente utilizada en la Educación Primaria, Secundaria y, sobre todo, en estudios superiores.

Aprendizaje mediato/estrategias de mediación cognitivas	
Qué es	El concepto de mediador y de aprendizaje mediado tiene su origen en la teoría sociocultural de Lev Vygotski (1934), la cual operacionaliza a través de la llamada zona de desarrollo potencial una forma de lograr aprendizajes duraderos y el desarrollo óptimo de un estudiante con la ayuda de los adultos o de otros estudiantes más avanzados. Desde esta teoría, el adulto actúa como mediador de los aprendizajes del estudiante, optimizando la evolución de sus capacidades. Esto es debido a que el aprendizaje se realiza por medio de la socialización, sobre todo entre iguales. Esta socialización contribuye de manera decisiva a la incorporación de valores, actitudes, competencias y formas de percibir el mundo.

Aprendizaje mediato/estrategias de mediación cognitivas	
Para qué	El modelo de mediación del aprendizaje transforma el paradigma conductista, donde los comportamientos se producen independientemente del contexto a través de la confrontación directa con un estímulo (fórmula: estímulo-respuesta), por un paradigma social donde el nuevo conocimiento se logra a través de un mediador (fórmula: estímulo-mediador humano-organismo-mediador humano-respuesta). El mediador humano se interpone entre el estudiante (organismo), filtrando los estímulos que recibe y tratando de interpretarlos y valorarlos con él.
Cómo	El sujeto humano actúa sobre la realidad, para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos denominados «mediadores». Este fenómeno (mediación instrumental) es llevado a cabo a través de «herramientas» (mediadores simples, como los recursos materiales) y de «signos» (mediadores más sofisticados, siendo el lenguaje el signo principal).
Tipos	La mediación del aprendizaje también es posible entre iguales, a través de lo que se podría llamar aprendizaje compartido, donde la función de mediador (fórmula: estímulo-mediador humano-organismo-mediador humano-respuesta) la realizan los propios compañeros. Esta interacción, de hecho, es la que genera la situación de aprendizaje más oportuna, dado que comúnmente facilita la emergencia de conflictos sociocognitivos, lo que evidentemente hace más fácil la adquisición de nuevos conocimientos y la reestructuración de los esquemas mentales existentes. En definitiva, el trabajo compartido dentro de un grupo propicia la discusión, y esta la reelaboración de conceptos, la contrastación de experiencias, el desarrollo cognitivo (referido al uso adecuado de los procesos y operaciones cognitivas para el aprendizaje) y el desarrollo metacognitivo (referido a la toma de conciencia y evaluación de las propias estrategias de aprendizaje).
A tener en cuenta	<p>Para que la acción mediadora del profesor sea efectiva, se deben cumplir algunos parámetros relativos a su proceder dentro del aula. Dichos parámetros pueden resumirse en los siguientes conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> — <i>Intencionalidad</i>: el tutor debe lograr que el estudiante sea consciente de los cambios que se producen en la intencionalidad de su trabajo, dependiendo de los estados emocionales y de las operaciones cognitivas que utiliza en cada momento. Si el foco de la mediación es el aprendizaje (a través de la observación, el registro, la comprensión y la experimentación), el estudiante debe llegar a un estado de funcionamiento que le permita distinguir las acciones que debe realizar en cada momento en pos del logro de sus objetivos, y a la vez darse cuenta ante qué factores su intención y motivación aumentan o decrecen, y así establecer modificaciones en su actuar. Del mismo modo, el mediador deberá lograr esta habilidad, para así cambiar, a veces de forma significativa, las estrategias que utiliza en la interacción. El estudiante percibirá por tanto una serie de estímulos de aprendizaje, pero a la vez comprenderá las razones didácticas de las distintas modalidades de enseñanza. — <i>Mediación del significado</i>: la interacción continua y directa entre un mediador y un mediado facilita la atribución de significados a conceptos, fenómenos o problemas de aprendizaje, ya sea en una fase de observación, registro, comprensión o experimentación. La atribución de significado es esencial en el proceso de aprendizaje, puesto que permite convertir una experiencia o un simple contenido en algo trascendente, al asociarlo con los conocimientos previos que se poseen y reestructurar desde ellos los esquemas mentales de la persona, lo cual, por supuesto, se traduce en aprendizajes más acabados y duraderos.

Aprendizaje mediato/estrategias de mediación cognitivas

- *Principio de trascendencia*: la calidad de la mediación que un profesor-tutor efectúe en un grupo de trabajo estará en gran medida determinada por la capacidad de efectuar preguntas o desafiar al estudiante, de manera tal que éste deba ir más allá de la experiencia de aprendizaje mediata transfiriendo el conocimiento a situaciones diversas. Es decir, el conocimiento debe ser aplicado, a través del razonamiento o la práctica, en escenarios en donde es necesaria su aplicación, aun cuando éstos escapen del tema de estudio directo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. E., Fernández, C. J. y Nyssen, J. N. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es/publicaciones/otros.aspx>.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. Londres: Methue & Ltd.
- Crisol, E. (2012). *Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- De Miguel Díaz, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández March, A. (2008). *Nuevas metodologías docentes*. Recuperado de http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf.
- Fortea, A. (2009). *Metodologías didácticas para la E/A de competencias*. Formació professorat de la Unitat de Suport Educatiu (UJI) (curso CEFIRE Castellón 2009: «Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales. Programar y trabajar por competencias»). Recuperado de https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=METODOLOG%C3%8DAS+DID%C3%81CTICAS+PARA+LA+ENSE%C3%91ANZA%2F+APRENDIZAJE+DE+COMPETENCIAS.
- Gallego, J. L. y Salvador, F. (2002). La programación didáctica: componentes básicos. En A. Medina y F. Salvador (coords.) *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.
- Moral, C., Torres, C., Aznar, I. y Mohammed, E. (2010). Interacción en la enseñanza. En C. Moral (coord). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (2.^a ed.). Madrid: Pirámide.
- Moya, J. (2008). *De las competencias básicas al currículo integrado*. Guadalajara: Proyecto Atlántida.

Materiales y recursos didácticos

ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

RESUMEN

El presente capítulo, que alude a materiales y recursos, tiene como finalidad, entre otros aspectos, plantear las delimitaciones terminológicas de ambos conceptos y su polisemia, en la terminología didáctica. Del mismo modo, se plantea la importancia de los materiales y recursos como instrumentos que están ligados al desarrollo de

los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando su desarrollo. Del mismo modo, se abordan sus diferentes tipos de materiales y recursos, así como los criterios de selección, atendiendo a diversos factores tales como: método utilizado, contexto, orden lógico, propio del desarrollo de la materia, realidad cultural y, sobre, todo, atendiendo al pensamiento y creencias pedagógicas del profesor.

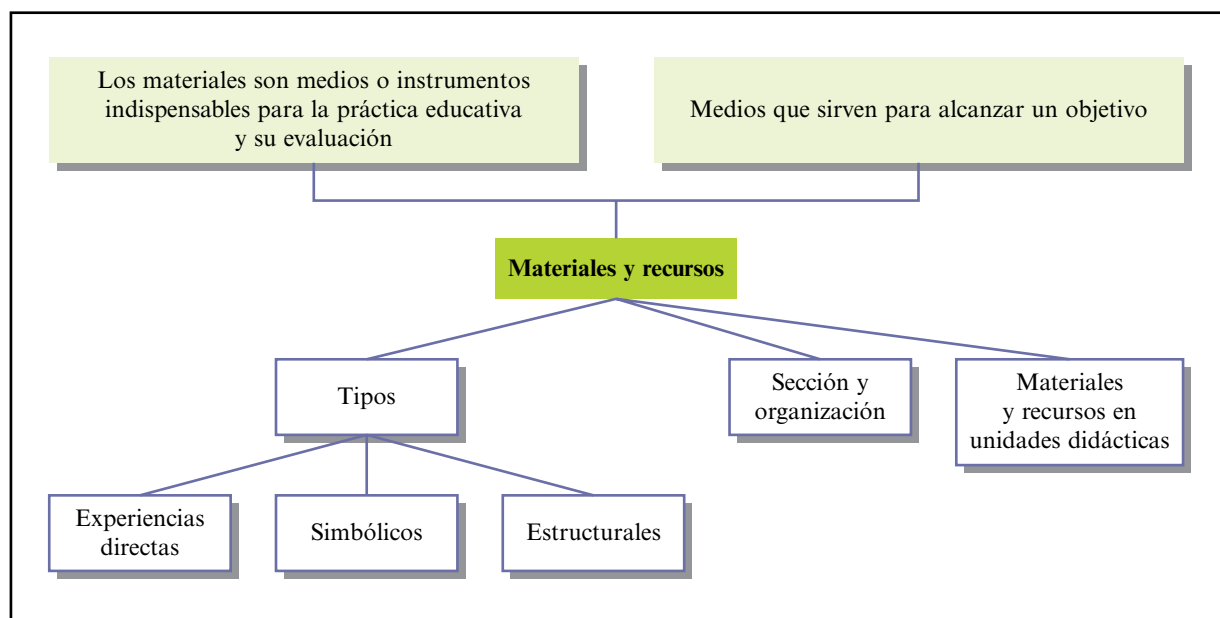


Figura 10.1.—Concepción, estructura y tipos de materiales y recursos.

1. INTRODUCCIÓN

Los materiales y recursos didácticos engloban todo el material didáctico al servicio de la enseñanza, y son elementos esenciales en el proceso de transmisión de conocimientos del profesor al alumno.

A lo largo de este capítulo vamos a diferenciar los conceptos de material y recursos didácticos, la utilidad que tienen en el desarrollo de los procesos didácticos, tipos de materiales y recursos didácticos, así como la valoración de los medios en el currículum y la selección que debemos hacer de los mismos. Concluiremos el capítulo con la organización de los materiales y recursos en el contexto de la unidad didáctica.

2. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Se pueden dar distintas definiciones de lo que es un medio o un material de enseñanza. Del mismo modo, la terminología para su designación también es diversa, utilizándose los términos «recurso», «recurso didáctico», «medios», «medio de enseñanza», etc.

Bajo estas denominaciones, podemos describirlo como «cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum —por su parte o por la de los alumnos— para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación» (Blázquez, 1994). Por tanto, los materiales son medios o instrumentos indispensables para la práctica educativa y su evaluación. Normalmente, los más usados son los medios impresos (libros de texto, libros de consulta, diccionarios, cuadernos de trabajo, etc.), pero existen otros muchos recursos que son utilizados a diario por el profesor y que pueden aportar mayor variedad y riqueza para desarrollar su trabajo de modo atractivo y motivador.

Así, es fácil utilizar los términos «medio» o «recurso» de manera indistinta, opción que

adoptan muchos didactas para expresar lo mismo, con ligeros matices.

Escudero (1983) manifiesta que el carácter de un medio educativo está en razón a su utilización para fines educativos. Identifica medio con recurso material, que se utiliza para instrumentar el desarrollo curricular y con el que se desarrollan procesos interactivos entre los alumnos, el profesor y los contenidos en la práctica de la enseñanza.

Zabalza (1988) equipara recursos a medios, material didáctico, recursos didácticos, dispositivos de transmisión de información y soportes tecnológicos. Gimeno (1988) señala que «medios» son todo aquello que sirve para lograr un objetivo. En sentido amplio, cualquiera de los elementos del modelo didáctico es un medio.

Para quien suscribe esta colaboración, un recurso es cualquier material de apoyo que el maestro utiliza para facilitar el desarrollo de las actividades de su tema a tratar dentro del aula. Suelen ser soportes que permiten la utilización de algunos materiales, generalmente audio-vídeo. Los materiales didácticos son aquellos que se utilizan para facilitar los procesos de enseñanza, por ejemplo cuando implementamos vídeos, imágenes, música, etc.

3. UTILIDAD EN EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS

El interés por tener un conocimiento exacto y profundo de los medios ha sido una constante pedagógica, ya que éstos son una parte muy importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son muchos los autores que han escrito sobre ellos, aunque pocas las investigaciones realizadas que pueden ofrecer normativas o aproximaciones didácticas precisas del uso de los mismos.

Son muchos los especialistas que han buscado la creación de una taxonomía base sobre los medios y los recursos didácticos, donde se atribuían funciones y aplicaciones específicas a cada uno de ellos para que los educadores pudieran hacer una selección dependiendo de la materia y

el tema. Sin embargo, el error está en intentar establecer una taxonomía que sea válida para todos.

El medio es un recurso a disposición del profesor para organizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje. En estas situaciones pueden funcionar diversos medios, con decisiones docentes adaptadas al contexto en que se da la situación de aprendizaje. El medio es uno de los recursos de apoyo para organizar las situaciones de enseñanza. Por tanto, los medios son soportes que almacenan y difunden contenidos, e influyen, condicionan y predeterminan el lenguaje de los mensajes y, consecuentemente, la misma información contenida. En este sentido, la utilización de los nuevos medios tecnológicos tiene una influencia tal que, en ocasiones, modifica hasta el mismo mensaje o su percepción afectiva y motivadora para el educando. Por tanto, el empleo de recursos de enseñanza tiene un doble cometido: por un lado, mejorar el aprendizaje y, por otro, crear condiciones para que profesores y alumnos interactúen dentro de un clima donde domina el ambiente, con el fin de extraer del mismo los mejores resultados para su formación.

Sin embargo, partiendo del conocimiento que tenemos sobre cómo funcionan los medios en contextos educativos y sus posibilidades didácticas, no podemos afirmar que la utilización técnica de un medio por sí sola pueda repercutir de forma más favorable en el aprendizaje. Es necesario considerar otras variables, como son el profesor, las estructuras cognitivas de los alumnos, los sistemas simbólicos del propio medio, el tipo de currículo en que es insertado y el tipo de contenidos para los que piensa ser utilizado. En este sentido, podemos obtener dos conclusiones:

- Un medio no es tan relevante por sí mismo como la suma integrada sujeto-medio en interacción.
- Su valor pedagógico dependerá más del contexto metodológico en el que se usa que de sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas.

4. TIPOS DE MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Partiendo del supuesto de que cualquier objeto se convierte en medio o recurso didáctico si se inserta en algún momento del proceso curricular, se puede configurar la siguiente clasificación, basada en la capacidad que los distintos medios tienen de poner al alumno, directa o indirectamente, ante experiencias de aprendizaje. Además, éste puede ser un criterio interesante y próximo al docente como instrumentador del currículum.

Son muchas las clasificaciones que se han realizado sobre los medios con la finalidad de ofrecer al docente los instrumentos que le permitan elegir con mayor facilidad el recurso apropiado a cada situación educativa. Una de estas clasificaciones es la que nosotros proponemos a continuación.

4.1. Recursos experienciales directos

Son objetos reales que se incluyen en cualquier momento del acto didáctico, dentro o fuera del aula, y que sirven de experiencia directa al alumno. Estos pueden ir desde una planta, una balanza, una excursión a un monumento histórico o la salida a un entorno ecológico, siempre que el profesor considere que pueden ser útiles para enriquecer las actividades o mejorar la motivación, la significación de contenidos, la retención de lo aprendido, la evaluación, etc.

4.2. Recursos estructurales o propios del ámbito escolar

Son los que forman parte de las instalaciones propias del centro, cuya finalidad prioritaria es colaborar en los procesos de enseñanza. Pueden ser laboratorios, biblioteca, hemeroteca, gimnasio o cualquier elemento del mismo: laboratorio de idiomas, museo de Ciencias Naturales, etc.

4.3. Recursos simbólicos

Son los que, sin presentar el objeto real, pueden aproximar la realidad al estudiante a través de símbolos o imágenes. Éstos se dividen en:

- Material fijo no proyectable: maquetas, modelos, globos terráqueos, fotografías, murales o pizarra.
- Material impreso: textos, libros, fichas, cuadernos, mapas, láminas, etc.
- Material presentado a través de medios tecnológicos:
 - Recursos sonoros: radio, discos, magnetófonos, CD...
 - Recursos icónicos: retroproyectores, diapositivas, filminas...
 - Recursos audiovisuales: diaporama, cine, vídeo, televisión.
 - Recursos interactivos: informática, hipermedia, robótica.

5. VALORACIÓN DE LOS MEDIOS EN EL CURRÍCULUM

No se puede plantear una valoración de los medios de enseñanza basada en la eficacia de unos respecto a otros, ni tampoco tiene sentido valorar las virtualidades técnicas de los mismos si no se encuentran contextualizados, ya que las condiciones idóneas dependen de las funciones que se pretendan cumplir en cada caso.

En la inclusión de un medio en un contexto curricular concreto entran en juego muchas variables difíciles de controlar: grupo de sujetos y hábito a interactuar con ese medio, objetivos que se persiguen, preparación del profesor para su uso... Además, la utilización también será distinta en función de la materia o asignatura.

A la hora de evaluar el currículum hemos de valorar todos los componentes del mismo, incluidos los recursos utilizados, por lo que son necesarios unos criterios para la correcta apreciación de los materiales. Así, se puede afirmar que:

- Un medio no es tan relevante por sí solo considerado, sino en el contexto de las variables curriculares de las que forma parte.
- Su valor pedagógico dependerá más del contexto metodológico en el que se use que de sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas.
- Sobre todas las variables que intervienen en la relación profesor-alumno-medio, la figura del profesor juega un papel determinante, ya que es el que los concreta en la intervención curricular.

Por tanto, se puede afirmar que el contexto instruccional y físico puede facilitar o dificultar el uso de los medios. En este sentido, para evaluarlos debemos detenernos en sus aspectos didácticos más relevantes:

- Finalidades educativas o valores que sugiere (explícita o implícitamente).
- Contenidos o conocimientos que selecciona u omite y cómo los secuencia.
- Funciones pedagógicas que permite (motivadora, estructuradora, informativa...).
- Adaptación a los alumnos (modelo de aprendizaje que promueve y tipo de tareas que sugiere).
- Capacidad de provocar metodologías activas.
- Cualidades propias del material (facilidad de uso, manipulable, resistente...).
- Aspectos organizativos cara al centro (almacenamiento, coste, mantenimiento, posibilidad de uso por otros alumnos o colegas...).

6. SELECCIÓN DE LOS MATERIALES Y RECURSOS

Para que un material didáctico resulte eficaz en el logro de unos aprendizajes no basta con que se trate de un «buen material», ni tampoco es necesario que sea un material de última tecnología.

Cuando seleccionamos recursos educativos para utilizar en nuestra labor docente, además de su calidad objetiva hemos de considerar en qué medida sus características específicas (contenidos, actividades, tutorización...) están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo:

- Los objetivos educativos que pretendemos lograr. Hemos de considerar en qué medida el material nos puede ayudar a ello.
- Los contenidos que se van a tratar utilizando el material, que deben estar en sintonía con los contenidos de la asignatura que estamos trabajando con nuestros alumnos.
- Las características de los estudiantes que los utilizarán: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso de estos materiales... Todo material didáctico requiere que sus usuarios tengan unos determinados prerrequisitos.
- Las características del contexto (físico, curricular...) en el que desarrollamos nuestra docencia y donde pensamos emplear el material didáctico que estamos seleccionando. Tal vez un contexto muy desfavorable puede aconsejar no utilizar un material, por bueno que éste sea; por ejemplo, si se trata de un programa multimedia y hay pocos ordenadores o si el mantenimiento del aula informática es deficiente.
- Las estrategias didácticas que podemos diseñar considerando la utilización del material. Estas estrategias contemplan: la secuenciación de los contenidos, el conjunto de actividades que se pueden proponer a los estudiantes, la metodología asociada a

cada una, los recursos educativos que se pueden emplear, etc.

Existen cinco estrategias para seleccionar los recursos más apropiados para las sesiones que debemos llevar a cabo:

- Conocer las estrategias físicas de los recursos.
- Conocer los factores prácticos (disponibilidad de los recursos, costes...).
- Relacionar los recursos con los objetivos de la sesión.
- Relacionar las características de los recursos con el lugar donde se desarrollarán las sesiones de acompañamiento.
- Conocer las características de los recursos en función de los usuarios.

7. ORGANIZACIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS PARA UNA UNIDAD DIDÁCTICA

Los materiales juegan un papel importante en la puesta en práctica de una unidad didáctica, ya que, según el uso que hagamos de ellos, pueden favorecer o distorsionar el adecuado desarrollo de la unidad y las sesiones.

Asimismo, constituyen un elemento de poderoso atractivo y pueden suponer una ocasión para que los alumnos adopten una actitud participativa. Nos referimos a la posibilidad de que sean los propios alumnos los que diseñen los materiales, o aporten materiales de deshecho para ser utilizados en las sesiones. Es cierto, por otra parte, que, en función de la temática de la unidad, resulta más o menos posible la aportación o elaboración por los alumnos de los materiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, A. et al. (1991). Usos, selección de medios y conocimiento práctico del profesor. *Revista de Educación*, 296, 299-326.
- Blázquez, F. (1994). Los recursos en el currículo. En O. Sáez (1994), *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Madrid: Fundación Santillana.
- Escudero, J. M. (1983). La investigación sobre los medios de enseñanza: Revisión y perspectivas actuales. *Revista Enseñanza*, 1, 87-119. Salamanca.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Marqués, P. (1999). Curso sobre el uso didáctico del multimedia. III: planificación de sesiones de clase con soporte de programas multimedia. *Comunicación y Pedagogía*, 159, 35-38.
- Paredes, J. (2000). *Materiales didácticos en la práctica educativa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Zabalza, M. A. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Páginas web

- <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/MEDIOS-RECURSOS/SELECCION%20DE%20MATERIALES%20DIDACTICOS.htm> (3 de enero de 2015).
- http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/904/contenidos/04_04_00_contenidos.html (12 de febrero de 2015).
- <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/8092/6/Las%20unidades%20b%C3%A1sicas%20de%20programaci%C3%B3n.pdf> (14 de febrero de 2015).
-

Nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje. Los entornos virtuales para el aprendizaje, la enseñanza y la formación

11

VANESA MARÍA GÁMIZ SÁNCHEZ
MARÍA JESÚS GALLEGO ARRUFAT

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad del conocimiento los entornos virtuales de formación son cada vez más importantes. La sociedad cambia, y la escuela también ha de cambiar en este siglo XXI. Las aulas del presente y del futuro se están transformando en espacios multifuncionales que se abren al entorno y a la comunidad. La apertura implica que el aprendizaje no se limita sólo a las clases físicas, sino que las oportunidades de aprender surgen en cualquier lugar y en cualquier momento. De la misma manera, las metodologías docentes que se centran en el trabajo del alumno, en proyectos multidisciplinares y en la colaboración y cooperación entre compañeros, demandan la inclusión de entornos que favorezcan y faciliten estas tareas escolares. Es en esta innovación metodológica donde las tecnologías aportan sus mayores potencialidades en servicio de la puesta en funcionamiento de estrategias docentes innovadoras. La construcción y diseño de modelos para la innovación curricular requiere de nuevos entornos, en una visión integrada que articule los planteamientos teóricos con su estructura metodológica y organizativa, hasta la implementación didáctica.

En este contexto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) proporcionan recursos, aplicaciones y servicios para ampliar los espacios de aprendizaje más allá del aula. Gracias a ellas podemos crear entornos de comunicación, aprendizaje y colaboración entre estudian-

tes, e incluso permitir su ampliación a otras personas de la comunidad que deseen participar en estas experiencias educativas.

Se reconoce la necesidad de que el estudiante se desenvuelva en estos nuevos entornos tecnológicos. La competencia digital está recogida en el currículo básico español (LOMCE, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero). Aunque el marco de las competencias digitales es amplio, indudablemente los estudiantes deberán ser competentes en *tratamiento de la información y competencia digital* a través de actividades de aprendizaje integradas.

Es por ello que la incorporación de modelos y metodologías de enseñanza basados en el aprovechamiento del potencial educativo de estos entornos está cada vez más presente en las estrategias docentes, a través de plataformas educativas, aulas virtuales, bitácoras de centros, redes sociales, etc.

Dichas estrategias utilizan herramientas tecnológicas basadas en Internet para la mejora de la comunicación entre todos los agentes participantes, del acceso a la información y a recursos educativos interesantes, de la construcción colaborativa y social de los aprendizajes, de la adaptación de los procesos educativos a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje, y de la motivación del estudiante, entre otras.

Desde la investigación educativa se proponen algunas orientaciones para mejorar las estrategias formativas basadas en la utilización de entornos virtuales, que pueden ajustarse al tipo de

metodologías basadas en trabajo colaborativo y metodologías activas que hemos mencionado con anterioridad (Cabero, 2009):

- Estimular el contacto comunicativo entre los estudiantes y el profesor. La satisfacción aumenta en los estudiantes cuando eleva la interacción profesor-alumno y alumno-alumno.
- Estimular la cooperación entre estudiantes.
- Estimular un aprendizaje activo, y no meramente repetitivo y memorístico. En este sentido, la incorporación de diferentes actividades (e-actividades) son significativas para conseguir un aprendizaje activo.
- El papel del tutor es clave.
- La forma en la cual son estructurados los contenidos es también una variable clave.
- Ofrecer retroalimentaciones rápidas ante las solicitudes de los estudiantes.
- Respetar estilos de aprendizajes y las capacidades de los alumnos.
- Articular diferentes estrategias de evaluación, y que las mismas sean conocidas por los estudiantes.
- Conseguir una actitud más reactiva en los tutores como prefieren los alumnos.
- Utilizar diferentes tipos de códigos para la presentación de la información.

2. LOS ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Los modelos formativos basados en la utilización de las redes de comunicaciones e Internet como espacio para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje son exclusivamente presenciales, semipresenciales (se combina la participación del grupo de manera presencial con la interacción y colaboración a través de Internet, *blended-learning*) y no presenciales (el único contacto entre los participantes es electrónico, *e-learning*).

Se habla de «entornos virtuales de formación» cuando se ponen en práctica modelos de ense-

ñanza-aprendizaje apoyados en Internet, sustentados en una plataforma tecnológica que permita desarrollar los elementos necesarios para que se pueda llevar a cabo el proceso formativo. Por extensión, se emplea la denominación entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, conceptualizado como el soporte que posibilita la interacción virtual por medios tecnológicos. A partir de este concepto aparecen toda una serie de elementos que se combinan para intentar optimizar la construcción de conocimiento de los estudiantes, estableciéndose interacciones entre estudiantes, profesorado y el sistema, cuyas características determinarán las propiedades del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleve a cabo.

En este sistema de interacciones, uno de los elementos mediadores son las plataformas de enseñanza virtual, entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) o LMS (*Learning Management System*). Una plataforma de enseñanza virtual se puede definir como una herramienta tecnológica que funciona como un soporte para la enseñanza virtual, es decir, un software que permite distribuir contenidos didácticos y organizar cursos o asignaturas en línea (Monti y San Vicente, 2006). Con un sistema de estas características se pueden controlar fácilmente los aspectos que intervienen en un proceso formativo, desde la elaboración y la puesta online de los contenidos y de los distintos materiales de la asignatura o curso, hasta el proceso de evaluación de competencias adquiridas por el estudiante o la evaluación del proceso formativo, pasando por un seguimiento exhaustivo del aprendizaje del alumno y una retroalimentación eficaz en ese proceso. Esto se consigue gracias a una serie de herramientas que se incluyen dentro del entorno de aprendizaje y que si se utilizan de una manera adecuada pueden fomentar aspectos tan importantes en el contexto actual como el trabajo autónomo o el trabajo colaborativo.

En las plataformas de enseñanza virtual solemos encontrar los mismos tipos de herramientas que posibilitan el desarrollo de procesos formativos online. Ortiz (2007) las clasifica del siguiente modo:

- *Herramientas de gestión y distribución de contenidos.* Permiten almacenar, organizar, recuperar y distribuir contenidos educativos, y estructurarlos en contenidos de mayor complejidad y alcance temático.
- *Herramientas de administración de usuarios.* Facilitan el registro de los usuarios del sistema para el posterior control de acceso y presentación personalizada de los contenidos y cursos.
- *Herramientas de comunicación.* Chats, foros, correo electrónico o el tablón de anuncios permiten la comunicación entre estudiantes y tutores en una vía o en doble vía, síncrona y asíncrona.
- *Herramientas de evaluación y seguimiento.* Apoyan la construcción y presentación de evaluaciones mediante la utilización de diferentes tipos de preguntas: abierta, falso o verdadero, selección múltiple, múltiple opción, completar y parejas, entre otras. Algunas veces también permite la construcción de bancos de preguntas, usados con frecuencia para seleccionar aleatoriamente preguntas para los estudiantes.

En la actualidad existen numerosas plataformas al servicio de la enseñanza, tanto gratuitas (por ejemplo, Moodle, Dokeos, Sakai, Ilias o Claroline) como de pago (WebCT o Blackboard, fusionados actualmente), aunque parece que la tendencia a nivel nacional en las instituciones educativas públicas es apostar por el software libre, siendo la plataforma Moodle la más extendida en nuestro contexto.

Sin embargo, últimamente se han producido bastantes debates sobre el uso de este tipo de plataformas, debido principalmente a su principal orientación hacia los contenidos y la rigidez que presentan sus estructuras. Si se consideran los procesos de aprendizaje como construcción de conocimiento, el estudiante tiene que buscar sus propios significados y construcciones mentales a partir del material que se le presenta, y en este aspecto las plataformas pueden tener serias limitaciones (Salinas, 2009). Unido a ello, observa-

mos últimamente en el ámbito de la educación un interés creciente y una gran motivación por el estudio de las formas de interacción social que se establecen a través de la red. La web 2.0 o las redes sociales están favoreciendo la creación de comunidades que tienen cada vez más importancia en los procesos de aprendizaje, y que no hay que dejar de estudiar por sus potencialidades. Blogs, wikis, redes sociales, microblogging y otras aplicaciones basadas en Internet están suplantando en ocasiones las herramientas de enseñanza y aprendizaje que antes únicamente se encontraban en el interior de las plataformas o directamente en un entorno de enseñanza formal.

Con todo ello, parece lógico abrir el mundo de la educación a otros entornos más abiertos y flexibles, que sean capaces de adaptarse a las necesidades del estudiante y que aprovechen y exploren todas las potencialidades de las relaciones e interacciones que se establecen a través de las distintas herramientas tecnológicas.

3. LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE, PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT)

Como consecuencia de la búsqueda de flexibilidad e interacción en las redes de comunicaciones, que exponíamos anteriormente, surge el concepto de entorno personal de aprendizaje. Del mismo modo que la capacidad para aprender no se restringe hoy en día únicamente a los conocimientos recibidos directamente de una única fuente o desarrollados en un espacio formativo concreto, no se debe tampoco acotar el aprendizaje a un espacio virtual o a un tiempo concreto. Internet, de manera global, puede convertirse en el entorno de aprendizaje; depende del usuario que aprende utilizar los recursos que nos ofrece de una determinada manera o de otra.

Se puede pensar que los PLE son la evolución natural de los entornos de aprendizaje de los estudiantes en entornos físicos, hacia entornos mediados por las tecnologías y las redes de comunicaciones. Los estudiantes en la actualidad dirigen

sus propios procesos de adquisición de conocimiento, que se centran en sus necesidades y en su estilo de aprendizaje; pero no sólo eso, sino que son capaces de compartir y comunicar sus experiencias y convertirse en creadores y fuente de conocimiento.

Se han definido los PLE como el conjunto de herramientas diferentes que usamos cada día para aprender (Attwell, 2007). Esta definición, aparentemente sencilla, refleja las principales ideas presentes en este tipo de entornos: autorregulación, adaptación a nuestras necesidades, inclusión de nuestros servicios y herramientas usuales (sociales y redes) y proporción del aprendizaje (formal, no formal e informal).

De acuerdo con Attwell (2007), Schaffert y Hilzensauer (2008), y Valtonen et al. (2012), la idea de los PLE es situar a los estudiantes en un papel central de dos maneras: en primer lugar, los estudiantes deben construir y configurar su entorno de aprendizaje de la manera que mejor se ajuste con sus necesidades y propósitos; en segundo lugar, se debe otorgar a los estudiantes un rol más activo en su proceso de aprendizaje, tomando más responsabilidades. Estas definiciones y características de los PLE ponen mayor énfasis en la parte pedagógica y no en la parte técnica de estos entornos, de manera que las herramientas específicas puedan adaptarse a las necesidades de los usuarios.

Con lo expuesto anteriormente podríamos destacar los dos aspectos básicos que subyacen en la idea de los PLE y que le aportan sus principales potencialidades en los procesos de aprendizaje: por un lado, la gran facilidad de autorregulación y personalización del entorno de aprendizaje a través del cual accedemos a la información y, por el otro, la alta capacidad para el desarrollo de aprendizajes colaborativos. Sin embargo, para ello los estudiantes deben poseer competencias de pensamiento de orden superior para planificar, orientar, ejecutar, controlar y evaluar todos sus procesos de aprendizaje.

Schaffert y Hilzensauer (2008) señalan los aspectos más importantes en los que los PLE suponen un cambio en la concepción tradicional del aprendizaje:

- El papel del estudiante en estos entornos, que pasa a ser más activo, más autorregulado y se convierte en creador de contenidos.
- La posibilidad de personalización de los procesos de aprendizaje, con el apoyo de la información a la que escoge acceder y de la comunidad virtual con la que interactúa.
- La variedad de contenidos a los que tiene acceso a través de Internet, y que tendrá que seleccionar y filtrar.
- La gran importancia de la implicación social, como usuarios activos en las comunidades en las que se incorporan.
- La importancia de la propiedad y protección de datos de los estudiantes, distribuidos idealmente de manera libre bajo licencias *Creative Commons* (CC).
- El significado de un aprendizaje autoorganizado por el propio estudiante, en contraposición con las culturas educativas y organizativas más tradicionalistas.
- Cambios en los aspectos tecnológicos, al usar sobre todo herramientas de software social y de agregación de múltiples fuentes de información.

Por todo lo expuesto, los PLE están empezando a convertirse en un foco de atención de interés internacional en todas las etapas educativas, por la sintonía de sus características con las necesidades de los esquemas pedagógicos actuales.

4. LAS COMUNIDADES VIRTUALES. UN ENTORNO COLABORATIVO ABIERTO A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Es posible diferenciar entre comunidades virtuales y comunidades virtuales de aprendizaje (CVA), y ambas, a su vez, de las comunidades profesionales. A los efectos de este manual, se clasifican en comunidades virtuales de aula, escuela y territorio (Gairín, 2006). Todas ellas son unidades básicas de producción de información y

conocimiento socialmente útil. Aparecen sencillamente cuando un grupo de personas utiliza Internet para mantener y ampliar la comunicación. Hablamos de CV cuando la interacción que se produce entre personas físicas se realiza a través de las redes. Son comunidades personales, al tratar de personas con intereses individuales, afinidades y valores, que utilizan la red en función de una temática específica. Serán más exitosas, por tanto, cuanto más ligadas estén a tareas, a hacer cosas o a perseguir intereses comunes (Gairín, 2006, p. 8). Algunas características a considerar serán:

- Sólo son factibles en el ciberespacio, en la medida en que sus miembros se comunican en un espacio creado con recursos electrónicos.
- Su modelo de organización es horizontal o plano, sin estructuras verticales, dado que la información y el conocimiento se construye a partir de la reflexión conjunta.
- Comparten un espacio a construir, ya que son los participantes, con sus variados y variables intereses, metas y tareas, los que dan sentido a la comunidad.
- Sus miembros comparten un objetivo, un interés, una necesidad o una actividad, que es la razón fundamental constitutiva de la misma comunidad. Asumen, además, un contexto, un lenguaje y unas convenciones y protocolos.
- Sus miembros asumen una actitud activa de participación, e incluso comparten lazos emocionales y actividades comunes muy intensas.
- Sus miembros poseen acceso a recursos compartidos y a políticas que rigen el acceso a esos recursos.
- Existe reciprocidad de información, soporte y servicios entre sus miembros.

En Cataluña (ciudades educadoras) y en Andalucía (red andaluza de comunidades de aprendizaje, CdA) tienen una importante proyección en el aprendizaje profesional del docente y en la

participación de los miembros de la comunidad educativa. Se encuentran más ligadas a iniciativas de carácter abierto (por ejemplo, Internet en el aula en *.ning* como comunidad de docentes, red social docente) o de carácter institucional (por ejemplo, las comunidades virtuales profesionales especializadas creadas a raíz de la oferta de formación del profesorado en los CEP, grupos de trabajo).

En resumen, la política educativa para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje basados en TIC descansa necesariamente sobre:

- El desarrollo del programa Escuela TIC 2.0 (portátiles y aulas digitales), extendiéndolo a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Una completa oferta de formación en materia de nuevas tecnologías dirigida al profesorado para facilitar su práctica docente.
- La puesta a disposición de los docentes de nuevos contenidos digitales, adecuados al temario y a la adquisición de las competencias básicas por el alumnado.
- El diseño de plataformas digitales, como entornos virtuales de formación para potenciar el trabajo en red del profesorado andaluz, la comunicación de buenas prácticas y la autoformación.

5. ALGUNOS ENTORNOS EN ANDALUCÍA

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha creado una serie de plataformas para facilitar materiales y orientaciones para el aprendizaje:

1. Plataformas para el alumnado:

- a) Aula virtual de la modalidad semipresencial de la ESPA y de Bachillerato (alumnado de los niveles I y II de ESPA y de Bachillerato).

- b) Aula virtual de educación permanente. Junta de Andalucía, <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/avep/>.
- c) Plataforma educativa Helvia o plataforma educativa Moodle, entre otras.
- d) Recientemente han comenzado a comercializarse los *libros interactivos en red*, que incluyen en sí mismos acceso a entornos virtuales de aprendizaje. Son instrumentos pedagógicos, con herramientas y recursos, para el trabajo de los estudiantes. Por ejemplo, <http://www.smlir.com/>.

2. Plataformas para el profesorado:

- a) Séneca (portal del docente), <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca/web/seneca/inicio>.
- b) Portal Averroes, <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portala-verroes>.
- c) Aula virtual de formación del profesorado. Junta de Andalucía, <http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/>.

3. Plataformas para profesorado, alumnado y familias:

- a) Para tutores legales, alumnado y profesorado, la plataforma PASEN, con versión para smartphones y tablets, o la Plataforma Alexia, para centros concertados (tutoría virtual y gestión), http://www.alexiaeducacion.com/que_es_alexia.php.
- b) PASEN es el módulo de Séneca más empleado. Permite la comunicación entre los centros educativos y las familias, tutores legales y alumnado, <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca/web/pasen/inicio>.

Además de las plataformas oficiales de la Junta de Andalucía, se cuenta con otras herramientas gratuitas que pueden ayudar al profesorado y al estudiante en su desempeño y como apoyo a la comunicación que se establece entre los agentes educativos, con la inclusión de los padres. Un ejemplo de estas herramientas es la plataforma *Edmodo* (<http://www.edmodo.com>). Se trata de una plataforma de aprendizaje de tipo social que está disponible para la comunidad educativa para crear entornos controlados de socialización y trabajo colaborativo entre compañeros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments- the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1).
- Cabero, J. (2009). *Los nuevos escenarios y las nuevas modalidades de formación: las aportaciones desde las nuevas y antiguas tecnologías*. Ponencia impartida en el V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo, Granada.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación*, 37, 41-64.
- Monti, S. y San Vicente, F. (2006). Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/LE en e-learning. *Revista redELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua extranjera*, 8.
- Ortiz, L. (2007). Campus Virtual: la educación más allá del LMS. *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1), 1-7.
- Salinas, J. (2009). *Nuevas modalidades de formación: entre los entornos virtuales institucionales y los personales de aprendizaje*. Ponencia impartida en el V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo, Granada.
- Schaffert, S. y Hilzensauer, W. (2008). On the way towards personal learning environments: seven crucial aspects. *Elearning Papers*, 9.
- Valtonen, T. et al. (2012). Perspectives on personal learning environments held by vocational students. *Computers & Education*, 58, 732-739.
-

Evaluar no es calificar: hacia una evaluación formativa

12

MIGUEL PÉREZ FERRA
ROCÍO QUIJANO LÓPEZ

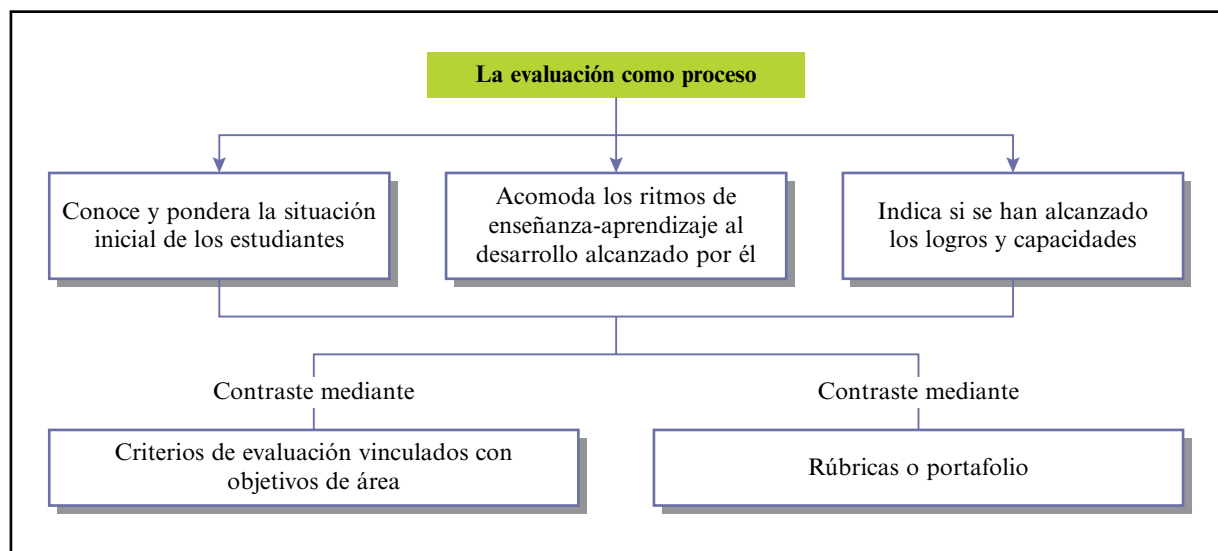


Figura 12.1.

RESUMEN

Con este sugerente título queremos plantear que el carácter formativo de la evaluación, tanto para el profesorado, que ha de tomar decisiones a partir de la misma, como para los alumnos, que se benefician de las correcciones practicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje para optimizar sus logros, no sólo está en la evaluación continua o también llamada formativa —aunque constituye el núcleo central—, sino que también la evaluación

inicial y la sumativa se integran en este proceso, que revierte en innovaciones para la mejora.

Se aborda también el dilema surgido por el desencuentro entre las administraciones, que pretenden hacer de la didáctica una realidad exclusivamente práctica, y la realidad ontológica de las mismas, que construyen teoría desde la misma práctica, generando procesos epistémicos. En este sentido, se plantea la naturaleza y singularidad de la secuencia didáctica y su utilidad en los aprendizajes, así como la naturaleza de otros pro-

cedimientos didácticos, como estudios de caso o proyectos, que facilitan la adquisición de competencia, haciendo hincapié en que «no existe, en estricto sentido, una propuesta de construir secuencias de aprendizaje desde el enfoque de competencias». Así, se aborda de modo simultáneo la evaluación mediante la definición de criterios e instrumentos, para la secuencia didáctica, como las rúbricas y el portafolio, o para adquirir competencias.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

No son infrecuentes las referencias a la evaluación desde una percepción parcial, en la que es considerada como mera calificación; es decir, como el resultado de la valoración del aprendizaje alcanzado mediante los contenidos que se han adquirido, a consecuencia de un proceso de aprendizaje desarrollado mediante un determinado método. Pero la evaluación es algo más, ya que se orienta no sólo a valorar los aprendizajes alcanzados, sino también las capacidades¹, las habilidades, las actitudes, las destrezas y las competencias a adquirir y aplicar. Entonces, ¿qué evaluamos? Todo el proceso formativo que supone el desarrollo integral del alumno. Por consiguiente, es necesario disponer de información facilitada por el profesorado que impartió docencia a esos alumnos en el año anterior, así como de los conocimientos previos que poseen, mediante una evaluación inicial, etc. Dicho lo cual se podría concretar que evaluación en las enseñanzas obligatorias es «un proceso mediante el cual se estiman los logros alcanzados por los estudiantes, en relación a los objetivos planteados en el proceso educativo, emitiendo juicios de valor sobre los resultados alcanzados, en función de las posibilidades de los estudiantes».

Abordaremos estas reflexiones considerando la evaluación desde los modelos abiertos, como el

socioconstructivista, que plantean la valoración de los estudiantes partiendo de la consideración del alumno como el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los logros que van adquiriendo, atendiendo a su singularidad e integralidad; es decir, a sus posibilidades, ritmo de trabajo y logros adquiridos, y considerando el progreso desde la misma individualidad. Quedan, por tanto, desestimadas aquellas consideraciones de evaluación en las que únicamente se pretende valorar la posibilidad de realización de una tarea por parte de los estudiantes.

Desde una percepción socioconstructivista, la evaluación no se puede considerar como un acto final que permite el rendimiento de cuentas, sino que se sitúa en el mismo centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La cuestión no es dar respuesta a cómo mejorar las prácticas evaluadoras, sino cómo insertar estas prácticas como un aprendizaje para profesores y alumnos. Por consiguiente, la evaluación no es ya un elemento externo al mismo proceso de aprendizaje; al contrario, representa un planteamiento más avanzado, que supera la información de resultados para realizar actividades de recuperación. En los momentos actuales, la evaluación ha de considerar el desarrollo del estudiante en toda su integralidad; es decir, sus expectativas, posibilidades de logro reales, estilos y ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones (Borrás y Cabrera, 2001).

Existe un leitmotiv a seguir en los procesos de evaluación, como en cualquier otra fase de la acción didáctica. Nos referimos a cómo debe plantearse la evaluación para que sea adecuada, con los planteamientos teóricos que definen un aprendizaje significativo y adecuado a las características de la singularidad de cada estudiante (véase tabla 12.1).

Pero la percepción socioconstructivista de la enseñanza también demanda el ejercicio y consiguiente evaluación de las capacidades metacognitivas, necesarias para orientar los procesos de autoaprendizaje. La metacognición permite al estudiante tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo, conjeturar el momento de poner en práctica diferentes capacida-

¹ Capacidad es la cualidad o aptitud afectiva, cognitiva, psicomotriz y de interacción social, que permite el ejercicio de acciones específicamente humanas.

TABLA 12.1

Relaciones entre una teoría de aprendizaje y sus criterios pertinentes de evaluación

Teoría del aprendizaje	Acciones evaluativas
El conocimiento se construye mediante la información inicial, reflexionando y aportando significación a partir de la nueva información y de los conocimientos previos que posee el estudiante. Supone un proceso de transformación de las estructuras cognitivas del alumno, consecuencia de la adquisición de nuevos conceptos.	<p>a) Ejercitan los aprendizajes adquiridos a la resolución de tareas, aplicados a diferentes contextos y en su utilidad para adquirir nuevos conocimientos.</p> <p>b) Desarrollan los procesos inductivos de modo adecuado para realizar tareas.</p> <p>c) Los estudiantes ejercitan capacidades para idear y desarrollar perspectivas alternativas.</p> <p>d) Los alumnos estiman el desarrollo del razonamiento lógico y el ejercicio cotidiano del mismo.</p>

des y relacionarlas para poner en marcha diferentes procesos de pensamiento. Ello pone de manifiesto la importancia y significación de la evaluación de este aspecto cognitivo, que entendemos como: «el conocimiento de los propios procesos cognitivos y de la coordinación de su activación para ejercitarlos en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje». También se ha considerado el concepto como la habilidad que permite a la persona tomar conciencia de su proceso de pensamiento, reflexionar sobre el mismo y contrastarlo con el de otras personas. En definitiva, plantea una autorreflexión sobre qué hacemos, cómo lo hacemos y por qué razones lo hacemos.

Para que los estudiantes puedan llevar a cabo estos procedimientos es conveniente que se ejerciten procesos evaluativos que permitan el autoc conocimiento y autorregulación de la actividad personal, concretados en los siguientes indicadores de autoevaluación:

- Percepción del proceso de adquisición de conceptos y de las posibilidades de despliegue de las habilidades necesarias para identificar situaciones iniciales que dificulten o favorezcan la adquisición de nuevos aprendizajes.
- Iniciar procesos de metaevaluación, de modo que se planteen procesos iniciales de valoración del desarrollo personal, se co-

nozcan posibles desviaciones y se apliquen las correspondientes medidas correctoras.

- Autopercepción relativa a las disposiciones y dedicación hacia las diferentes tareas de aprendizaje.

2. ¿DE QUÉ SE OCUPA LA EVALUACIÓN?

Más que considerar que la evaluación tiene tres momentos, pensamos que asume tres grandes funciones complementarias, que se distribuyen entre los diferentes tiempos en los que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, con funciones complementarias. Son estos tres momentos, como indica Higuero (2012), en los que: «se va comprobando o contrastando la teoría planificada y la práctica realizada con la posibilidad de corregirse en caso necesario» (p. 316). De ese análisis se desprende cuáles son las funciones de la evaluación respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tres son las funciones de la evaluación, atendiendo a su finalidad, cuya síntesis se considera de interés reflejar. Esta síntesis considera las técnicas e instrumentos a utilizar en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, valorando de 1 a 3, según la menor o mayor adecuación a los alumnos de la correspondiente etapa educativa.

2.1. Evaluación inicial o diagnóstico

Se entiende como tal el conocimiento de la situación inicial del alumno antes de iniciar cualquier secuencia de aprendizaje, normalmente a principio del curso escolar. La finalidad de esta modalidad de evaluación es contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la situación de partida del estudiante, de modo que se pueda llevar a cabo un aprendizaje significativo que, además, se oriente a los intereses, capacidades y aprendizajes previos de los estudiantes, con el fin de optimizar sus aprendizajes (véase tabla 12.2).

2.2. Evaluación formativa

Coincide con la denominada evaluación continua, y tiene como finalidad acomodar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los ritmos de desarrollo y aprendizaje alcanzados por los estudiantes. En este tipo de evaluación se recoge la información habida en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan estudiantes y profesores

en el aula. La interpretación de la relación entre lo óptimo y lo posible, es decir, entre lo que se está haciendo y lo que se debería llevar a cabo, queda determinada por los indicadores o factores que intervienen en el acto didáctico, que no sólo incumben a los procesos instructivos, sino a los formativos en general.

La finalidad de esta modalidad evaluativa, aunque integra el balance de logros alcanzados por el estudiante hasta ese momento, no constituye su objetivo último, sino que es punto de partida para establecer valoraciones que permiten continuar con el proceso didáctico o modificarlo parcial o totalmente.

La gran aportación de este tipo de evaluación se encuentra en el hecho de ir ajustando el proceso didáctico a las posibilidades de aprendizaje, en particular, y formación en general, de los estudiantes. Evita situaciones sorpresivas y, en cierto modo, incontrolables, pero —sobre todo— constituye un procedimiento para que profesores y alumnos puedan reflexionar sobre qué hacer en cada momento, siendo de vital importancia para mejorar la calidad de los procesos educativos (véase tabla 12.3).

TABLA 12.2
Técnicas e instrumentos de evaluación inicial

Técnicas	Instrumentos	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
Dinámica de grupos para la toma de decisiones.	Sociograma.	1	3	2
Entrevista familiar.	Cuestionario.	3	3	1
Observación directa y sistemática. Observación indirecta.	Escalas de observación.	3	3	2
	Inventario y listado de interacciones. Grabaciones de audio y vídeo.	3	3	1
Análisis de tareas.	Resolución de actividades diversas, pruebas, etc.	1	3	3
Análisis y síntesis de información.	Informe-resumen de la evaluación inicial.	3	3	3

FUENTE: Higuero, A. (2012). *Evaluación de aprendizajes, capacidades y competencias*. Jaén: Joxman.

TABLA 12.3
Técnicas e instrumentos de evaluación formativa

Técnicas	Instrumentos	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
Observación: directa, sistémica y asistémica.	Fichas de observación sobre el desarrollo del aprendizaje, elaboradas por el profesorado, para cada secuencia programada. Diario del profesor. Test o pruebas puntuales de evaluación.	3 3 1	3 2 2	3 1 3
Debates, asambleas y puestas en común.	Fichas de observación.	1	2	3
Pruebas objetivas.	Cuestionarios.		1	3
Pruebas escritas u orales.	Exámenes, controles.		2	2
Análisis de trabajos y tareas escolares.	Cuadros de análisis u observación indirecta. Portafolios.	3 3	3 3	2 3
Autoevaluación. Evaluación conjunta.	Escala de autoevaluación. Cuestionarios. Entrevista, triangulación.		2 2 2	3 3 3
Dinámica de grupos.	Sociograma. Sociodrama.	1	2 3	3 3

Fuente: Higuero, A. (2012). *Evaluación de aprendizajes, capacidades y competencias*. Jaén: Joxman.

2.3. Evaluación sumativa

Se entiende como tal la evaluación final, y se realiza a la conclusión de una unidad didáctica o a la conclusión del curso escolar, ciclo o etapa educativa. Con ella se pretende conocer si los alumnos han alcanzado los aprendizajes y capacidades previstos en los objetivos de área y si se han habilitado los estudiantes en las competencias básicas. Además, facilita los resultados alcanzados por los estudiantes, lo que permite conocer si cuando el alumno ha concluido un ciclo o etapa está en condiciones de promocionar o recibir la

titulación correspondiente, pero, sobre todo, permite determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel de conocimientos mínimos para iniciar nuevos aprendizajes (véase tabla 12.4).

3. EVALUACIÓN DE CONTENIDOS, CAPACIDADES Y COMPETENCIAS

Como quiera que la evaluación valora los logros alcanzados por los alumnos, conviene precisar algunos aspectos de la sintaxis de los procesos didácticos. Siguiendo a Díaz-Barriga (2013), con-

TABLA 12.4
Técnicas e instrumentos de evaluación sumativa

Técnicas	Instrumentos	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
Observación: directa, sistémica y asistémica.	Fichas de observación sobre el desarrollo del aprendizaje, elaboradas por el profesorado, para cada secuencia programada. Diario del profesor. Test o pruebas puntuales de evaluación.	3	3	3
		3	2	1
		1	2	3
Debates, asambleas y puestas en común.	Fichas de observación.	1	2	3
Pruebas objetivas.	Cuestionarios.		1	3
Pruebas escritas u orales.	Exámenes, controles.		2	2
Análisis de trabajos y tareas escolares.	Cuadros de análisis u observación indirecta. Portafolios.	3	3	2
		3	3	3
Autoevaluación. Evaluación conjunta.	Escala de autoevaluación. Cuestionarios. Entrevista, triangulación.		2	3
			2	3
			2	3

Fuente: Higuero, A. (2012). *Evaluación de aprendizajes, capacidades y competencias*. Jaén: Joxman.

sideramos que la literatura científica al uso permite observar que el término *evaluación* es empleado, pero no conceptualizado. Este es el problema, que no se realiza una aproximación conceptual de los principios didácticos que orientan la secuencia didáctica, dando lugar a que toda propuesta de actividades de aprendizaje se denomine secuencia didáctica, circunstancia que tiene su origen en una visión meramente programática del acto didáctico, sin que se tenga para nada en cuenta su naturaleza.

Esta percepción: «...es el resultado de un desencuentro entre las formulaciones conceptuales de la Didáctica, las declaraciones del sistema educativo, en particular la de emplear enfoques centrados en el aprendizaje y la de construir secuencias didácticas desde el enfoque de competencias...»

(Díaz-Barriga, 2013, p. 12). No hay secuencia didáctica desde la perspectiva de competencia, entendiendo como tal el proceso didáctico integrado por actividades de apertura, desarrollo y cierre. Las competencias se apoyan en instrumentos como el trabajo por casos o los proyectos, entre otros. Entonces, ¿por qué no hay secuencia didáctica en el enfoque por competencias? Pues porque los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de un aprendizaje significativo, y ello implica que se siga el orden lógico de las materias; es decir, que para que un alumno conozca los beneficios que aporta un parque arbóreo periurbano a una ciudad, previamente debe conocer qué efectos beneficiosos tienen los árboles para el ecosistema y la existencia humana. Sin embargo, el trabajo por casos o los proyectos, aunque refuerzan el apren-

dizaje de los contenidos, requieren un aprendizaje previo de los mismos, siguiendo el orden lógico de las materias.

Dicho todo ello, es oportuno reseñar que los procesos de evaluación de los contenidos habidos en las áreas de conocimiento y definidos por los objetivos de área, como propuestas orientativas para su consecución, demandan la formulación de criterios² de evaluación, como por ejemplo los criterios contenidos en la LOE. «Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales, señalando ventajas e inconvenientes, y analizar el proceso seguido por algún bien o servicio, desde su origen hasta el consumidor.»

El ejemplo propuesto no sólo trata de comprobar que los alumnos conocen e identifican los recursos naturales, así como el proceso seguido hasta que son utilizados, sino también la trascendencia social de los mismos. Sin embargo, desde la perspectiva de la LOMCE, los criterios tienen un sentido más academicista y menos orientado a la práctica de la vida cotidiana. Véase un ejemplo de criterio: «conocer las funciones del cuerpo humano: células, tejidos, órganos, aparatos, sistemas. Su localización, forma, estructura, funciones, cuidados, etc.».

También las capacidades pueden ser evaluadas mediante los mismos criterios que los contenidos, ya que es el verbo del enunciado del criterio el que determina el logro a alcanzar. En los dos criterios propuestos los verbos son identificar y conocer. Las capacidades son evaluables atendiendo al nivel de resolución cognitiva, afectiva, de interacción social y psicomotora que evidencian las actividades realizadas.

Otra cuestión es el procedimiento para evaluar competencias básicas, considerando que el proceso didáctico seguido no es la secuencia de apren-

dizaje, sino el estudio de casos o la utilización de proyectos, orientados a determinar las realizaciones que puede ejercer el alumno y el nivel de profundidad en el logro alcanzado en el mencionado ejercicio a través de las diferentes unidades de competencia (suponiendo que se han adquirido previamente los contenidos).

Las rúbricas son recursos para la evaluación y calificación del aprendizaje de los conocimientos o del desempeño de los estudiantes en una actividad determinada, y establece criterios o indicadores, así como una escala de valoración para cada uno de ellos.

Las rúbricas tienen algunas ventajas, pero también inconvenientes. Entre las primeras se pueden considerar: que a través de ellas los estudiantes reciben instrucciones claras de qué se espera de ellos; en cualquier momento pueden consultar la rúbrica para conocer cómo van progresando, y además constituyen un procedimiento rápido de evaluación. Sin embargo, hay otros aspectos no tan positivos, como su pretendida objetividad, que impide la evaluación de los estudiantes según su singularidad, convirtiéndose en un planteamiento estándar. Pensamos que su mayor utilidad se concreta en aportar datos a las estadísticas de la administración sobre educación, pero poseen dificultad para precisar los niveles de dominio, indicadores y descriptores; sólo consideran resultados, pero no matices, en la evaluación de los estudiantes; y representan una evaluación despersonalizada y, por tanto, exenta de opciones formativas, tanto para el profesor como para el estudiante. En la tabla 12.5 queda recogida la ejemplificación del primer dominio de la rúbrica para evaluar la competencia «trabajo en equipo». La rúbrica queda integrada por tres niveles de dominio, que progresan en el ejercicio de la complejidad del trabajo en equipo, y cada nivel dispone de varios indicadores, en nuestro caso cinco. Cada indicador se refiere a elementos o unidades de la competencia que integran la totalidad de las posibilidades de ejercitación de la misma y, por último, cada indicador contiene, en este caso, cinco niveles de ejercicio, que contemplan desde la no realización del indicador hasta su ejercicio más completo.

² Un criterio de evaluación es el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describe aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias (véase Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria [LOMCE, BOE de 1 de marzo de 2014]).

TABLA 12.5
Modelo de rúbrica

Competencia «trabajo en equipo»						
Niveles de dominio	Indicadores	Descriptores				
		1	2	3	4	5
Primer nivel de dominio <i>Participa y colabora activamente en las tareas del equipo y fomenta la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.</i>	Realiza las tareas que le son asignadas dentro del grupo en los plazos requeridos.	No cumple las tareas asignadas.	Cumple parcialmente las tareas asignadas o se retrasa.	Da cuenta en el plazo establecido de los resultados correspondientes a la tarea asignada.	La calidad de la tarea asignada supone una notable aportación al equipo.	Además de cumplir la tarea asignada, su trabajo orienta y facilita el resto de los miembros del equipo.
	Participa de forma activa en los espacios de encuentro del equipo, compartiendo la información, los conocimientos y las experiencias.	En los trabajos de grupo se ausenta con facilidad y su presencia es irrelevante.	Interviene poco, más bien a requerimiento de los demás.	En general se muestra participativo y activo en los encuentros de grupo.	Con sus intervenciones fomenta la participación y mejora de la calidad de los resultados del equipo.	Sus aportaciones son fundamentales, tanto para el proceso grupal como para la calidad del resultado.
	Colabora en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo.	Manifiesta resistencia ante la organización del trabajo en equipo.	Se limita a aceptar la organización del trabajo propuesta por otros miembros del equipo.	Participa en la planificación, organización y distribución del trabajo en equipo.	Es organizado y contribuye el trabajo con eficacia.	Fomenta una organización del trabajo aprovechando los recursos de los miembros del equipo.
	Se orienta a la consecución de acuerdos y objetivos comunes y se compromete con ellos.	Persigue sus objetivos particulares.	Le cuesta integrar sus objetivos particulares con los del equipo.	Asume como propios los objetivos del grupo.	Promueve la definición clara de objetivos y la integración del grupo en torno a los mismos.	Moviliza y cohesiona al grupo en aras a objetivos más exigentes. Los grupos en los que participa sobresalen por su rendimiento y calidad.
	Toma en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimenta de forma constructiva.	No escucha las intervenciones de sus compañeros y las descalifica sistemáticamente. Quiere imponer sus opiniones.	Escucha poco, no pregunta, no se preocupa por la opinión de los otros. Sus intervenciones son redundantes y poco sugerentes.	Escucha las opiniones de los otros y sabe dar su punto de vista de forma constructiva.	Fomenta el diálogo constructivo e inspira la participación de calidad de los otros miembros del grupo.	Integra las opiniones de los otros en una perspectiva superior, manteniendo un clima de colaboración y apoyo.

Fuente: Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

En último lugar hablaremos del portafolio como instrumentos de evaluación. Se entiende como una alternativa para la evaluación de lo que sucede en clase. Representa la síntesis e interpretación de informaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes y permite la toma de decisiones sobre el proceso didáctico, a fin de optimizar la formación de los alumnos. Además, el portafolio se dirige a la memoria narrada de los estudiantes, que constituye la síntesis de su quehacer diario en las aulas y determina la valoración de sus progresos.

También se puede considerar al portafolio como un modo de evaluación que implica la compilación del material que debe reflejar la evolución de los estudiantes durante un período de tiempo, siendo los materiales que presentan los alumnos realizaciones representativas de los criterios propuestos para la evaluación.

Estamos, pues, ante una «herramienta» que permite una evaluación auténtica y personalizada,

que abarca los diversos elementos que constituyen la integridad de la persona; que plantea un compromiso ético por parte del profesor y alumno, orientado a la reflexión sobre las posibilidades de mejora; que se sitúa en el modelo socio-constructivista, capaz de facilitar procesos de interacción y de generación de conocimiento, así como posibilidades de mejora desde las carencias observadas; y, por último, que genera aprendizaje desde las propias realizaciones.

Siguiendo a Barragán (2005), los criterios de evaluación del portafolio hacen referencia a la organización, presentación, selección de contenidos pedagógicos, desarrollo de ideas propias, etc., criterios que se relacionarán con los objetivos y competencias objeto de evaluación en la medida que constituyen el hilo conductor del diseño de las actividades propuestas. En definitiva, ayuda a aprender conociendo el propio estudiante el nivel de logro de lo realizado, y proponiendo mejoras sobre sus posibilidades no materializadas o ejercitadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barragán Sánchez, R. (2005). *El portafolios, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla*. XIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, JUTE 2005, Cádiz. URL: <http://www.uca.es/congreso/jute05/comunicaciones.htm> [consultado agosto 2005].
- Borrás, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48, año LIX, enero-abril.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3). Localizado en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf> (24 de enero de 2015).
- Higueruelo, A. (2012). La evaluación de aprendizajes, capacidades y competencias. En M. Pérez Ferra y A. Higueruelo (coords.), *Didáctica para maestros* (pp. 305-335). Jaén: Joxman.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Enfoques alternativos de evaluación de los estudiantes

13

NINA HIDALGO FARRAN
FRANCISCO JAVIER MURILLO TORRECILLA

La evaluación de los estudiantes puede contribuir a legitimar las desigualdades sociales o ayudar a cambiar la sociedad. En este capítulo se recogen algunas ideas que pueden contribuir a hacer otra evaluación: inclusiva, culturalmente sensible, democrática, integral, optimista, crítica y justa.

Frente a la extendida creencia de que la evaluación de los estudiantes es una actividad me-

ramente técnica, orientada por los principios de objetividad, la validez y la fiabilidad, hay que reivindicar su carácter marcadamente político.

La evaluación define el aprendizaje de los estudiantes, y en función de cómo entendamos su desarrollo y qué tipo de escuela y de sociedad que queramos, así tendrá que ser la evaluación.

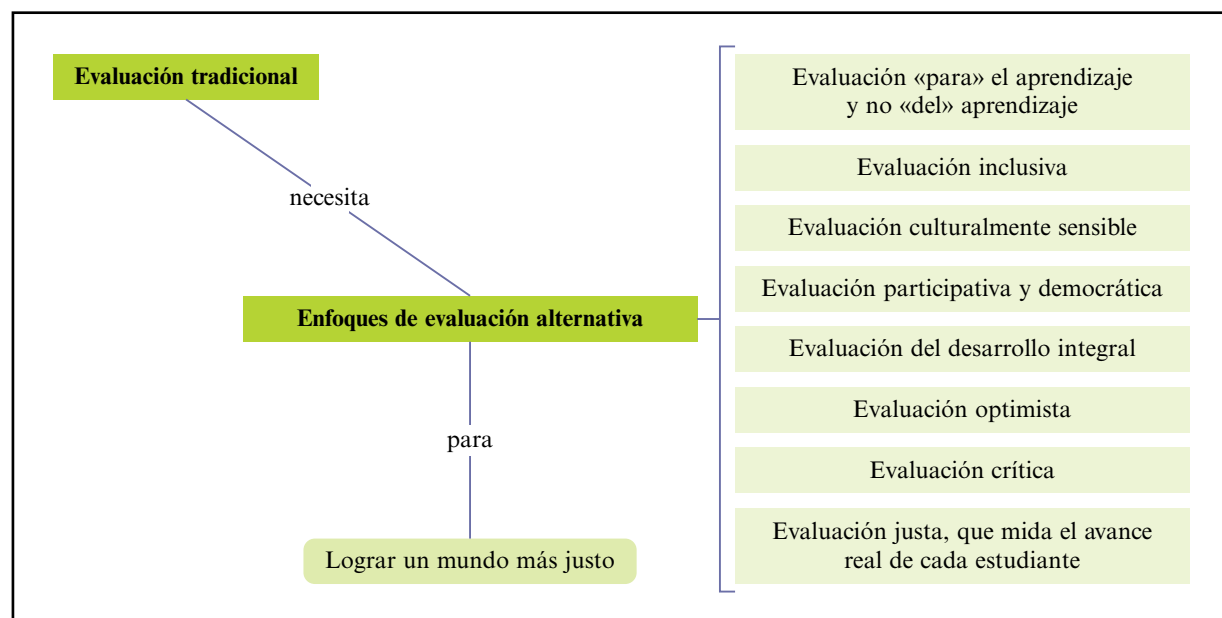


Figura 13.1.

Si potenciamos una evaluación jerárquica y represiva, parcial y sesgada, focalizada al desarrollo cognitivo y olvidándose del socioafectivo, diseñada para seleccionar y segregar a los estudiantes, así será la escuela y la sociedad que tendremos. Si, por el contrario buscamos una escuela y una sociedad más justa, lograremos una evaluación democrática y participativa, holística, integral, positiva, adaptada a cada estudiante, culturalmente sensible y justa.

Con esas ideas de fondo, en la actualidad se están proponiendo nuevos enfoques de evaluación que nos hacen ver que otra evaluación es posible. Veamos algunos de ellos:

- *Evaluación «para» el aprendizaje y no «del» aprendizaje.* Lejos de pensar la evaluación con la finalidad de clasificar o comparar a los estudiantes, hay que avanzar en una evaluación que ayude a identificar sus necesidades y conocer qué estrategias, recursos o enfoques se requieren para facilitar su aprendizaje (William, 2007). También para que el docente valore la calidad de la educación que están recibiendo los estudiantes y, a partir de ello, generar un proceso de autorreflexión que contribuya a tomar las oportunas decisiones.
- *Evaluación inclusiva.* Nada hay nada más injusto que la igualdad. Un único instrumento o enfoque de evaluación, por muy bien construido que esté, favorecerá a algunos estudiantes y perjudicará a otros. Una evaluación variada, continua, imaginativa e inclusiva persigue potenciar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes a través de un proceso evaluativo que valore las diferencias individuales para luchar contra las desigualdades del aula y de la escuela.
- *Evaluación culturalmente sensible.* Lejos de una evaluación única e inamovible, basada en la cultura hegemónica dominante, es preciso avanzar a evaluaciones que tengan en cuenta las diferentes culturas de los es-

tudiantes (Frierson, Hood y Hughes, 2002). El reconocimiento y la valoración de todos y cada uno, independientemente de su género, cultura, clase social o lengua materna, pasa por la evaluación.

- *Evaluación participativa y democrática.* De una evaluación «para los estudiantes» a una evaluación con ellos. Ello se traduce en un empoderamiento de los estudiantes en el diseño, planificación, aplicación y verificación de las diferentes evaluaciones. La evaluación se concibe como un proceso democrático cuando el docente y los estudiantes expresan libremente sus opiniones, ideas y valores en un entorno de confianza que permita comprender las situaciones que se traten por todos y buscar soluciones conjuntas y compartidas. Métodos como la asamblea o el consenso pueden ayudar a convertir la evaluación en un proceso de calidad (House y Howe, 2000; Macdonald, 1978; Withmore, 1998).
- *Evaluación del desarrollo integral.* Lo que no se evalúa no es importante. Así de claro y de duro. Si buscamos el desarrollo integral de la persona, de esta forma ha de ser su evaluación. Centrarnos el desarrollo cognitivo (lengua, matemáticas, inglés) y olvidar el desarrollo socioafectivo tendrá consecuencias para la sociedad a medio plazo. En estos últimos años los docentes están sometidos a fuertes presiones. Considerar su bienestar, su autoestima, su sentido creativo y crítico, por poner algunos ejemplos, es fundamental para lograr ese desarrollo integral.
- *Evaluación optimista.* Con demasiada frecuencia las evaluaciones son vividas como un elemento de control o de castigo, que únicamente busca subrayar las carencias y dificultades del estudiante. Frente a esa visión, una evaluación optimista es aquella que destaca y celebra lo positivo, que ayuda a que los estudiantes vivencien la evaluación como una herramienta que les ayude en su día a día.

- *Evaluación crítica.* No es lo mismo pedir a un estudiante que calcule cuánto es el precio final de un vestido de 300 euros si tiene una rebaja del 70%, que solicitarle con cuánto tiene que vivir una familia que tiene 600 euros de ingreso y dedica el 70% a pagar un alquiler. Las evaluaciones no son neutras. Si buscamos que los estudiantes sean conscientes de la realidad para que contribuyan a cambiarla, la evaluación ha de ser consecuente.
- *Evaluación justa, que mida el avance real de cada estudiante.* No es útil, ni es justo, que

la evaluación mida el desempeño sin tener en cuenta ni la situación de partida ni las condiciones del estudiante (Gipps y Stobart, 2009). El conocimiento del progreso real de cada estudiante permite entender más profundamente el camino recorrido en su aprendizaje, así como su esfuerzo.

La escuela puede ser la institución encargada de reproducir y legitimar las desigualdades sociales, o ser el motor para lograr una sociedad más justa. Qué, cómo, con qué y para qué evaluamos puede marcar la diferencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Frierson, H. T., Hood, S. y Hughes, G. (2002). *Strategies that address culturally responsive evaluation*. Arlington, VA: National Science Foundation.
- Gipps, C. y Stobart, G. (2009). Fairness in assessment. En C. Wyatt-Smith y J. Cumming (eds.), *Educational assessment in the 21st century* (pp. 105-118). Ámsterdam: Springer.
- Ryan, K. E. y DeStefano, L. (eds.) (2005). *Evaluation as a Democratic Process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Watkins, A. (ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- William, D. (2007). *Assessment for Learning: Why, What and How*. Londres: Institute of Education, University of London.
-

Análisis de tareas para preparar y seguir procesos de aprendizaje

14

JESÚS DOMINGO SEGOVIA
LORENA DOMINGO MARTOS

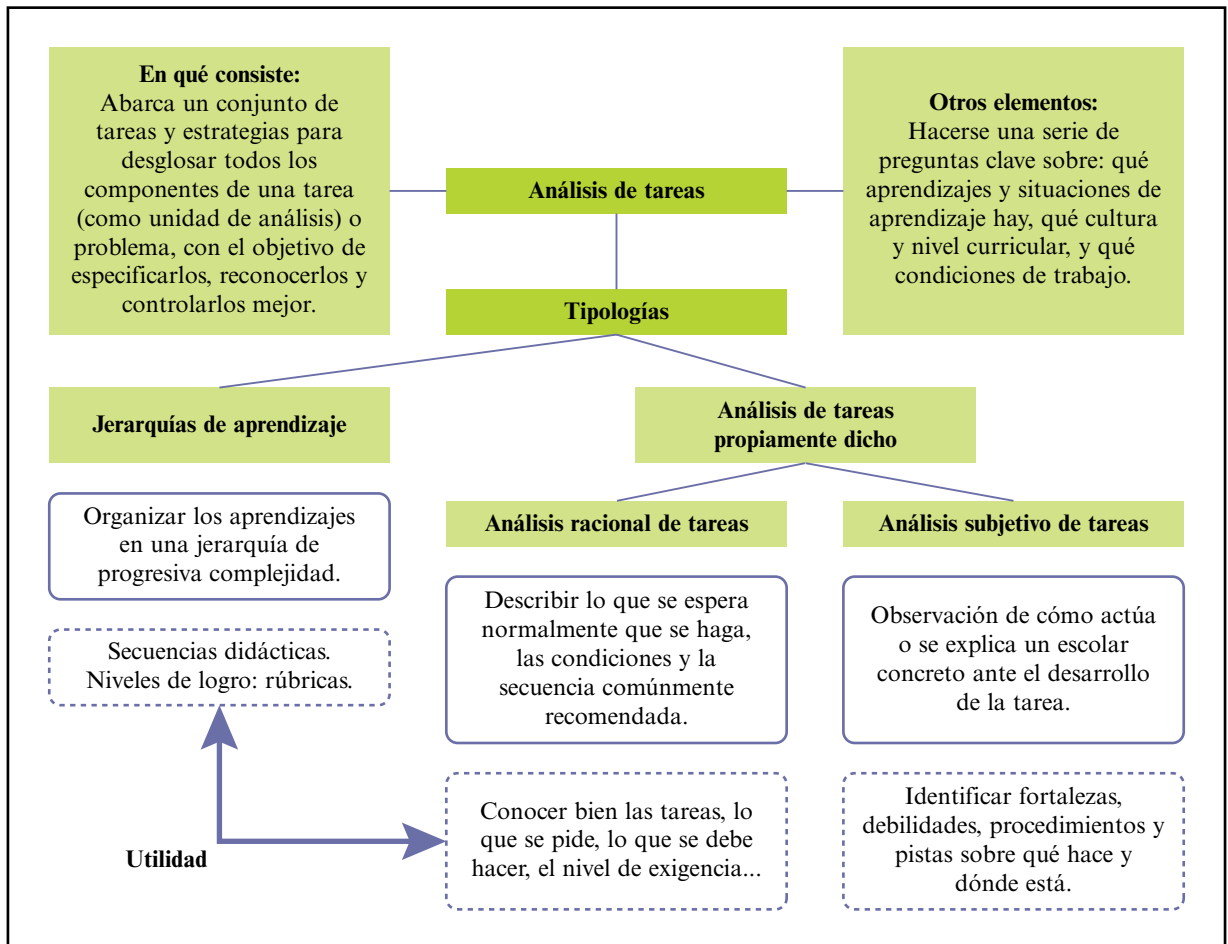


Figura 14.1.

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El nuevo marco en el que se mueve la educación hoy marca implicaciones importantes a la hora de programar o evaluar situaciones o *dominios complejos de aprendizaje* (Bruner, 2009), propios de competencias y tareas alejadas de los logros puntuales y puramente academicistas tradicionales. Por ello, en primer lugar conviene diferenciar claramente entre ejercicios, actividades —tradicionalmente entendidas como ejercicios de clase o del propio libro— y tareas (Moya et al., 2008), puesto que los primeros son previos para establecer pautas y rutinas, las segundas para logros particulares, mientras que las tareas integran todo lo anterior y —lo que es mucho más interesante— supone un modo particular de secuenciar actividades y procesos para resolver una situación, problema, tarea..., contribuyendo al desarrollo o puesta en práctica de una competencia.

En este marco de reflexión, conviene revisitar y analizar (para comprender y tener criterio) las prácticas pedagógicas y las situaciones educativas que se proponen, producen o exigen (Domingo y Fernández, 2009). Es muy interesante disponer de herramientas que ayuden a analizar con más profundidad qué hay detrás de cada tarea encomendada, o qué implicaciones y tareas hay que desarrollar para cumplir con unos criterios de evaluación y con los indicadores o estándares de logro.

Este conocimiento ayuda tanto a ajustar mejor las tareas que se programen o demanden, como a entender bajo qué circunstancias, tareas y situaciones de aprendizaje se piden, para poder determinar mejor tanto los procesos didácticos y la secuencia didáctica a seguir, como saber determinar niveles de logro adecuados a cada necesidad y potencialidad de aprendizaje. Temas ambos de gran trascendencia hoy día, pues en el currículo se establecen indicadores y estándares, sin reparar en los procesos ni en las secuencias didácticas necesarias para poder alcanzarlos, desarrollarlos o mostrarlos. Pues no todo el alumnado parte de la misma situación, capacidad o posibilidad, ni necesariamente sigue el mismo camino, ni debe resolver situaciones problemáticas.

Se necesitan herramientas conceptuales y operativas que resulten aliados «amigables» para programar, seguir e incluso establecer niveles de logro de consecución de la tarea o competencia, para poder buscar rutinas de superación de la tarea, identificar procesos, señalar tiempos y contextos (condiciones) o ajustar acciones y posibilidades a diferentes demandas. Ello ayuda tanto a flexibilizar y a hacer competentes, «en el sentido más amplio del término», a quienes afrontan el reto de superar la tarea, como —y eso es tan importante como lo anterior— a identificar subtareas, actividades o momentos en los que se pueden incorporar otros sujetos o niveles de logro para poder hacer cosas similares, con grados de desarrollo o exigencia ajustados a personas diferentes.

No se pretende tanto que un futuro docente emplee sistemáticamente esta herramienta (otra más de tantas y tantas que se le proponen para programar, hacer..., y que luego el día a día complica bastante), sino aportar esta mirada para ayudarles a tener más elementos de juicio y pautas para diseñar, ajustar, repartir responsabilidades y tareas en función de niveles de posibilidad, y articular de este modo tareas de grupo cooperativo y pautas para comprobar que todos hacen su trabajo y consiguen su objetivo de aprendizaje. Desde estas líneas se anima a ese futuro docente a que indague desde esta perspectiva y busque posibilidades reales de aplicación práctica en su clase.

2. CONCEPTUALIZACIÓN. EN QUÉ CONSISTE Y QUÉ MODELOS HAY

El análisis de tareas procede en sus orígenes de modelos operatorios tayloristas y conductuales, emergentes de la psicología del trabajo, pero tiene un importante desarrollo en torno a modelos procesuales aplicados a la resolución de problemas y a la acreditación de logro de competencias profesionales, lo que abre espacios de uso propiamente educativo. Abarca un conjunto de técnicas y estrategias para desglosar todos los componentes de una tarea (como unidad de análisis) o pro-

blema, con el objetivo de especificarlos, reconocerlos y controlarlos mejor. Es punto de partida esencial para recoger información que ayude a reconocer situaciones de aprendizaje y niveles de consecución.

Se trata de una buena estrategia, que está recibiendo recientemente una atención especial a nivel internacional en la ingeniería didáctica y la acreditación de desempeño profesional; pero que, y por ello se trae a colación, adquiere una especial relevancia a la hora de seleccionar y analizar situaciones-problemas/tareas como punto de partida de situaciones didácticas y de procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la metodología basada en proyectos. Como defiende Díaz Godino (2013), la noción de situación-problema, o tarea (no rutinaria, sino problemática), desempeña un papel central que da sentido al aprendizaje, y el análisis de estas tareas tiene una especial valía para profundizar en las situaciones de aprendizaje entre el objeto de conocimiento y sus significados.

Sirve para determinar el conjunto de funciones y tareas que componen dicho logro o tarea, especificando una serie de requisitos importantes previamente establecidos o dados por supuesto; eso sí, en función del contexto y la determinación de las condiciones físicas y ambientales en las que se espera el desarrollo de la tarea (por ejemplo, no es lo mismo realizarla de manera individual o grupal, con unos u otros recursos, etc.). Ello permite comprender, descomponer, organizar, secuenciar y buscar elementos implícitos y niveles de desarrollo del currículo puesto en marcha.

A partir de un análisis de tarea se desarrolla un modelo de proceso ideal (esperable) para realizarla en sus distintos elementos constitutivos (qué se hace, cómo, para qué, con qué, dónde, cuándo...). De este modo sirve para establecer una guía orientativa (que no única, ni necesariamente la mejor o más recurrente) para secuenciar la enseñanza, y para explorar las habilidades y el modo en que necesita aprenderlas.

De este modo, sus funciones principales son tanto la comprensión de las tareas o actividades a encomendar y promover en el momento de la programación, como a la hora de comprender

criterios de evaluación y estándares de logro (niveles de logro esperables) y los pasos, decisiones, procesos mentales, operatorias, etc., seguidas hasta su consecución.

Toda esta información es fundamental tanto para establecer pautas de acción y niveles de desarrollo, como para poder evaluar formativamente una intervención, acción o evaluación competencial (Moya y Luengo, 2009, 2010), al ofrecer pistas tanto de niveles de logro competencial como información relevante sobre el proceso seguido.

3. POSIBILIDADES

Existen dos aproximaciones o usos:

- a) Como *jerarquías de aprendizaje*, a modo de pasos a seguir en secuencias de aprendizaje, o gradación de niveles lógicos de consecución y desarrollo didáctico... (Díaz Barriga, 2013). Sería, siguiendo a Gagné (1995) y a Gagné y Briggs (1987), organizar los aprendizajes en una *jerarquía de progresiva complejidad*, y que van desde el reconocimiento perceptivo hasta su comprensión y uso de cara a la resolución de problemas.

Díaz Barriga y Hernández (2002) afirman que el aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizado de manera conveniente y siguen una secuencia lógica y psicológica apropiada, en una progresión continua que respeta niveles de inclusividad, abstracción y generalidad. Esto implica determinar las relaciones de su preordinación-subordinación o antecedentes-consecuentes que guardan los núcleos de información entre sí.

Esta perspectiva tiene mucho predicamento en el desarrollo de aprendizajes y materias, y puede ser interesante para realizar evaluaciones capaces de determinar en qué momento, paso o nivel de logro se encuentran, lo que tiene también gran uti-

lidad a la hora de establecer rúbricas. Son niveles de dominio que hay que ir superando, y no valen saltos ni globalizaciones del tipo «sabe o no sabe» restar o abrocharse el zapato, pues así difícilmente se puede avanzar al paso siguiente (tablas 14.1 y 14.2).

Estos ejemplos de rúbrica o secuencias didácticas se pueden graduar y ajustar en

función de diferentes características, capacidades, posibilidades..., pudiéndose así personalizar y adaptar a diferentes capacidades o niveles de desarrollo. La tarea puede ser alcanzada a diferente nivel de logro, por lo que es útil proponer rúbricas con tres o cuatro niveles de logro que permitan también adecuarla a diferentes niveles de desarrollo (tabla 14.3).

TABLA 14.1

Ejemplos de secuencia didáctica o niveles de logro

Nivel 1 / Paso 1	Nivel 2 / Paso 2	Nivel 3 / Paso 3	Nivel 4 / Paso 4
Restar dos cifras de un dígito.	Restar dos cifras de dos dígitos sin llevadas.	Restar dos cifras de dos dígitos con llevadas.	Restar con ceros y llevadas.

TABLA 14.2

Ejemplo de rúbrica de niveles de logro en una cuestión de comprensión lectora de las pruebas PIRLS

Comprensión no satisfactoria	Comprensión mínima	Comprensión satisfactoria	Comprensión amplia
Puede que la respuesta proporcione una conclusión general basada en la historia, pero que no es importante para el mensaje o tema general de la misma, o bien proporciona información errónea o que no está basada en el texto.	La respuesta proporciona una conclusión con sentido literal.	La respuesta puede que proporcione una conclusión con sentido figurado extraída de la historia o bien puede que proporcione dos conclusiones con sentido literal.	La respuesta proporciona una conclusión con sentido figurado, y una conclusión con sentido literal a partir de la historia. Las conclusiones con sentido figurado se centran en los conceptos de la avaricia, la amistad, el valor de la vida y la recompensa por las buenas acciones.

FUENTE: extraído de Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury (2006, p. 85).

TABLA 14.3

Rúbrica escalonada en función de diferentes características, capacidades, posibilidades...

Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
	En proceso de logro.	Alcanza imprescindibles.	Alcanza los «deseables».	Alcanza contenidos de ampliación, o bien ayuda al resto a alcanzar y superar niveles.

TABLA 14.4

Rúbrica escalonada en función de diferentes características, capacidades, posibilidades...

Exigencias para niños con mayor nivel/posibilidad			Abrochar su zapato con velcro	Ajustar su zapato, acomodarlo y abrochar sus zapatos con velcro	Abrochar con velcro el zapato de otro	Enseñar a abrochar el zapato a otro
Exigencia media para el grupo		Colocar el pie y ajustar su zapato				
Exigencia para refuerzo	Calzar un zapato					

Ello provoca un gran salto a la hora de ver, trabajar, apoyar o valorar trabajando con grupos e individuos diversos. Lo que para unos es nivel inicial (por ejemplo, para el grupo normativo), puede ser un nivel de logro adecuado para otros que necesitan más atención o refuerzo, mientras que los que necesitan y pueden destacar parten ya de ese nivel como superado (tabla 14.4).

- b) Como *análisis de tareas propiamente dicho* y con mucho mayor potencialidad y prospectiva, puesto que es especialmente adecuado para trabajar de otra manera alternativa. Desde esta perspectiva, se usa para establecer tareas, subtareas y actividades en función de las competencias básicas, inteligencias y procesos mentales que se quieren desarrollar, en base a situaciones y niveles reales. Puede ser de dos tipos.

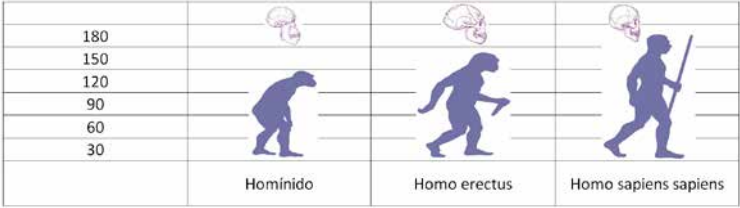
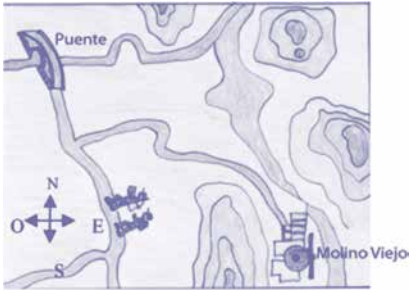
«El *análisis objetivo* exige una descripción detallada de la tarea y el análisis de su estructura; el *subjetivo* demanda el análisis del proceso de solución ideal y de las producciones de los alumnos al resolver la tarea. La utilización del análisis de tareas como instrumento de trabajo exige que el maestro asuma como mínimo las siguientes acciones: describa la tarea, la analice desde la doble

perspectiva de su estructura y de las exigencias que su solución crea, y analice el carácter de las producciones efectivas de los alumnos al resolverla» (Orozco, 2000, p. 189).

- b.1) A modo de *análisis racional de la tarea*, lo que se espera normalmente que se haga y en la secuencia comúnmente recomendada. Válida tanto para orientar y organizar, a modo de guía didáctica ofrecida al alumnado (individual o colectivamente), como para identificar momentos, procesos y pautas a observar.

Para explicar esta cuestión se propone analizar las tareas que implica el logro de un determinando indicador o estándar de rendimiento (de los que marca la normativa actual) o un ítem competencial de los usados en pruebas estandarizadas como PISA, PIRLS, Evaluación Diagnóstica... (véase MEC/INEE, s. f.; Rubia, s. f.). Conocer qué nos pide medir puede ayudar a adecuar mejor tanto el procedimiento metodológico más pertinente, como los niveles de exigencia, acciones y subtareas que lleva implícitas. Sin esta información, se puede caer en el error de considerar que una tarea o problema real implica una competen-

TABLA 14.5
Cuestiones extraídas de las pruebas diagnóstico de Primaria

¿Qué representa la imagen?		Estos chicos van de excursión y están llegando al puente, pero lo que quieren es llegar al Molino Viejo. ¿Qué dirección han de seguir?	
			
Reconocer que se trata de hombres, de la evolución del hombre, mostrando estatura, morfología del cráneo, utensilios...		Deben reconocer que se trata de un mapa y localizar los diferentes elementos del mismo, así como que existen diferentes maneras de llegar (camino versus campo a través). Como aparecen los puntos cardinales, se puede pedir la dirección en los mismos, la cual puede variar en función de si se elige dibujar o describir oralmente...	

FUENTE: MECD (2009, pp. 183 y 196).

TABLA 14.6
Análisis de tareas sobre criterios e indicadores de aprendizaje

<i>Criteriolíndicator:</i> CN.2.4.1. Muestra conductas de comportamiento activo en la conservación, respeto y cuidado de los seres vivos y de su hábitat (currículum LOMCE, Junta de Andalucía, Segundo ciclo de Educación Primaria).
<i>Nivel cognitivodominio cognitivolestilo de pensamiento,</i> desde la acción principal de la tarea: mostrar conductas y comportamiento activo. Luego se trata de que haga, realice, desarrolle... Ello supone un nivel cognitivo bajo/intermedio en la taxonomía de Bloom, en el dominio cognitivo (véanse Fowler, 2002; González, Arteaga y Rodríguez, 2007), lo que implica que debe tener conocimiento/recordar, comprensión y empleo del conocimiento (aplicar).
— <i>Qué aprendizajes y situaciones de aprendizaje son realmente relevantes para este nivel:</i> control de uso del agua, materiales escolares, no tirar basuras, reciclar, no desperdiciar papel, cuidado de mascotas y plantas del huerto escolar/jardín, etc.
— <i>Qué cultura y nivel curricular:</i> conciencia ecológica al nivel propio de su grado.

TABLA 14.6 (continuación)

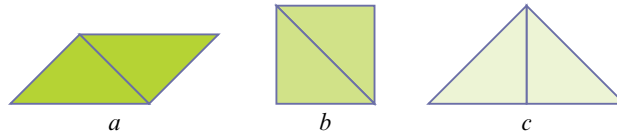
- *Determinar secuencias de aprendizaje:* conocimiento de qué es lo correcto (ecológico) y qué no; observación de comportamientos, identificar conductas adecuadas versus inadecuadas, consumo (agua, alimentos, materiales), limpieza, recoger desperdicios/basura; analizar con criterios; comportamiento heterónomo; actitud positiva; toma de conciencia; autonomía responsable/generalización.
- *Precisar condiciones y contexto:* análisis guiado de conductas; simulaciones, situaciones controladas, vida cotidiana en diversos contextos...
- *Determinar los requisitos, condiciones y procesos mentales:* conocimiento, reproducción, identificación, actitud, conciencia, comportamientos adecuados autónomos.
- *Determinar el grado/nivel de dificultad/lo:* 1) Copia/reproduce acciones; 2) las realiza bajo determinadas condiciones de vigilancia o verbalización; 3) lo hace en un contexto experimental; 4) lo realiza en su vida cotidiana; 5) toma iniciativa personal en este sentido...

Se busca la concienciación y el cambio de conducta, no sólo conocer qué es la conservación y en qué consiste. Implica transferencia a la vida diaria, lo que supone que nuestra metodología debe recoger tareas, situaciones de aprendizaje y contextos varios. Debemos pasar de situaciones escolares a contextos reales. Implica tiempos y seguimientos específicos no curriculares. Niveles de logro...

TABLA 14.7

Explicación de la respuesta a una cuestión extraída de las pruebas diagnóstico de Primaria

Con dos triángulos iguales se pueden formar estas tres figuras. ¿Cuál de las afirmaciones siguientes es la correcta?



- Las tres figuras tienen igual perímetro A
 Las figuras *a* y *b* tienen igual perímetro B
 Las tres figuras tienen la misma área C*
 Las figuras *a* y *c* tienen distinto perímetro D

Explicación de la respuesta ofrecida por un niño: «creo que es la B, porque los dos figuras tienen el mismo número de lados».

Posibilidades del análisis subjetivo: Si lo considero sólo mal, no tengo opción de mejora. Si considero todo lo que ha dicho, es cierto que no sabe qué es área, pero la respuesta que ha dado supone que sabe algo del perímetro, aunque confunde número de lados con la longitud de los mismos. Desde ahí comienza el proceso de apoyo y la toma de decisiones didácticas...

cia de manera simple, dejando muchos implícitos o «por supuestos» en el aire que difícilmente son considerados y casi nunca trabajados o aprovechados (Pourtois y Desmet, 2006).

Obviamente, cada elección o respuesta muestra un diferente nivel de logro, con unas condiciones particulares que muestran procesos mentales o estilos de pensamiento diferentes. Cada estudiante

podrá resolver el tema en función de su grado de desarrollo y de su potencialidad de aprendizaje. Se puede pedir la misma tarea, pero con logros diferentes. Es cuestión de saber qué es lo principal (imprescindible para todos), lo que es deseable, lo de ampliación o incluso lo que se puede considerar bajo determinadas circunstancias.

- b.2) A modo de *análisis subjetivo*, basado en la observación de cómo actúa un escolar concreto ante el desarrollo de la tarea, observando el desarrollo y las respuestas o los argumentos para explicar o conocer lo que ha hecho o cómo la ha abordado. Tiene en cuenta la lógica (el procedimiento) que el sujeto utiliza para la realización de la tarea. Es especialmente útil cuando se toman en consideración vías alternativas y creativas de desarrollo, o incluso para atender y entender casuísticas y particularidades propias de una clase diversa. Este tipo de análisis ofrece muchísimas y valiosísimas pistas para determinar niveles de logro o de dificultad, así como para ver en qué se atrancan o equivocan, o cómo superan las dificultades... Por ello, es muy útil de cara a la evaluación auténtica, participativa y formativa.

4. OTROS FACTORES A CONOCER EN EL ANÁLISIS DE TAREAS

A la hora de abordar el análisis de tareas se necesitan tomar en consideración algunas reflexiones importantes. Habría que identificar sus componentes (Gimeno, 1988), a saber: finalidad, producto, recursos, operaciones y condiciones. También es preciso hacerse —en torno a ellas— una serie de preguntas clave: ¿qué hace?, ¿en qué consiste?, ¿cómo la presento?, ¿por qué y para qué se hace?, ¿qué preguntas se formulan en torno a la tarea?, ¿cómo se hace?, ¿qué requiere la tarea?, ¿se precisan otras tareas subsidiarias, de

menor o mayor nivel de complejidad?, ¿qué estrategias mentales usa?, ¿qué material se utiliza?, ¿en qué medida es útil y transferible a situaciones en la vida cotidiana?

Es muy importante saber qué se les pide, qué proceso mental se requiere al alumnado. Se trata de reconocer qué tipo de contenido/s se está/n trabajando con esa tarea. En las tareas es frecuente que haya más de una demanda cognitiva o más de un contenido implicado, lo que es tanto un valor para afrontar situaciones complejas de la vida cotidiana e integrar el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, como una dificultad, pues puede enmascarar muchos implícitos o dejar demasiados cabos sueltos que complican la tarea en exceso.

Esto implica algunas tareas docentes, puramente curriculares, más profesionales, como determinar secuencias sincrónicas del aprendizaje, precisar funciones y tareas, afinar la secuencia de operaciones y actividades que hay que ejecutar para realizar la tarea; determinar los requisitos, condiciones...; o establecer un grado de importancia de cada elemento (operación o actividad actividades que contribuyen al éxito de esa tarea), e incluso del conjunto de la tarea en función del grado de logro y nivel de dificultad según el grupo y cada uno de sus componentes. Y con todo ello proponer o prestar atención a las siguientes dimensiones, definiendo con claridad:

- Qué aprendizajes y situaciones de aprendizaje son realmente relevantes para este nivel (tanto a nivel de referente grupal como personal, en función de las diferentes situaciones, capacidades y circunstancias diferenciales del alumnado que debe acometerlas).
- Las operaciones mentales (razonar, argumentar, crear...) que el alumnado deberá realizar.
- El dominio y nivel cognitivo, el estilo de pensamiento o inteligencia que promueve...

- Qué *cultura y nivel curricular* son considerados como necesarios para afrontar tales situaciones.
 - *Los contenidos* que necesita dominar, utilizar o alcanzar.
 - *El proceso* que sigue y pone en marcha, pues no sólo importa el final.
- Bajo qué *condiciones de trabajo*, de interacción, de ubicación..., se puede alcanzar o superar (debe ser funcional y no escolarizado).
 - *El contexto* en el que esa tarea se va a desarrollar, comprobando la variedad para facilitar transferencia.

Es importante tanto contar con cuadernos de bitácora y rúbricas con graduadores que concreten (aquí y ahora para esta situación de aprendizaje y persona) la acción de un indicador para situar su nivel de desarrollo, como realizar un análisis de contenido de la estructura semántica de las tareas o problemas propuestos (Rico y Fernández Cano, 2013).

También conviene tener en cuenta y analizar otros elementos, pues no es sólo que lo logre el alumnado, influyendo mucho también cómo se le

está proponiendo el trabajo. En este sentido, importan:

- *La consigna*, instrucciones y pistas dadas.
- El *grado de ajuste* de la demanda cognitiva y curricular asignada al grupo y sujeto.
- La *secuencia interactiva* y relación que se produce entre los alumnos y el profesor, o entre los estudiantes, cómo se sitúan unos y otros y en qué plano predominante.
- *Los períodos de transición* entre actividades y cambios de nivel (requieren su tiempo y no pocas veces dan lugar a espacios dialécticos de aprendizaje y toma de concienciación reflexiva y de responsabilidades).
- El *momento de cierre*, síntesis, explotación y valoración de la tarea.

Finalmente, puede resultar bastante interesante que en la carpeta de aprendizaje de un docente exista una serie de listados de indicadores, acciones, contenidos, procesos o factores constituyentes de esas tareas que justificadamente se consideren importantes y compongan una rúbrica bien secuenciada. Se estarán dando pasos útiles para diseñar ejemplos de tareas-tipo, así como de guiones-tipo de observación, que pueden contribuir bastante el enriquecimiento de las clases de cara al desarrollo del aprendizaje competencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, L. (2012). Análisis cognitivo de tareas: herramienta para la evaluación. *Didac*, 60, 39-45.
- Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 11-33. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México DF: McGraw-Hill.
- Domingo, J. y Fernández, J. D. (2009). Cómo asesorar en competencias a quien no lo ha pedido y cómo ayudar a que comprueben que ya existen buenas prácticas en el trabajo que están desarrollando. En J. Moya y F. Luengo (coords.), *Las competencias básicas en la práctica* (pp. 129-137). Guadalajara: Proyecto Atlántida.
- Estaire, S. (2000). *Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I y II), y un instrumento para planificar clases*. Didacti, red del Centro

- Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>.
- Estaíre, S. (2002). Un enfoque por tareas en el aula de primaria: principios y planificación de unidades didácticas. En G. López Téllez (coord.), *Metodología en la enseñanza del inglés*. MEC, colección Aulas de Verano.
- Fowler, B. (2002). *La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico*. Fundación Gabriel Piedrahita U. Disponible en: <http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0014>.
- Gagné, R. M. (1995). Learning process and instruction. *Training Research Journal*, 1, 17-28.
- Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1987). *La planificación de la enseñanza: sus principios*. México: Editorial Trillas.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Godino, J. D. (2013). *Diseño y análisis de tareas para el desarrollo del conocimiento didáctico-matemático de profesores*. I Jornadas Virtuales en Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria.
- González, R. E. R., Arteaga, J. M. y Rodríguez, F. J. Á. (2007). *Evaluación de objetos de aprendizaje a través del aseguramiento de competencias educativas*. MEC/INEE (s. f.). *Ítems liberados de pruebas de evaluación y otros recursos*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/Recursos.html>.
- MECD (2009). *Ítems liberados. Evaluaciones de educación primaria. Versión 1.0*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/recursos/itemsliberadoseducacionprimaria.pdf?documentId=0901e72b8143ae4a>.
- Moya, J. (2008). *De las competencias básicas al currículo integrado*. Guadalajara: Proyecto Atlántida.
- Moya, J. y Luengo, F. (coords.) (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Proyecto Atlántida.
- Moya, J. y Luengo, F. (coords.) (2010). *Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar*. DVD. Barcelona: Proyecto Atlántida/MEC/IFII.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. y Sainsbury, M. (2006). *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Madrid: IEA/MEC/INECSE.
- Orozco-Hormaza, M. (2000). El análisis de tareas: cómo utilizarlo en la enseñanza de la matemática en primaria. *Revista EMA*, 5(2), 139-151.
- Pourtois, J. P. y Desmet, H. (2006). *La educación implícita*. Madrid: Editorial Popular.
- Rico, L. y Fernández-Cano, A. (2013). Análisis didáctico y metodología de investigación. En L. Rico, J. L. Lupiáñez y M. Molina (eds.), *Análisis didáctico en educación matemática* (pp. 1-22). Granada: Comares.
- Rubia, C. de la (s. f.). *Pruebas de evaluación de diagnóstico Andalucía*. Disponible en: <http://carmende larubia.blogspot.com.es/2013/02/pruebas-de-diagnostico.html>.

La organización y el clima del aula: el liderazgo, la resolución de conflictos y la educación moral como propuestas de mejora actuales

15

JOSÉ ANTONIO PAREJA FERNÁNDEZ DE LA REGUERA

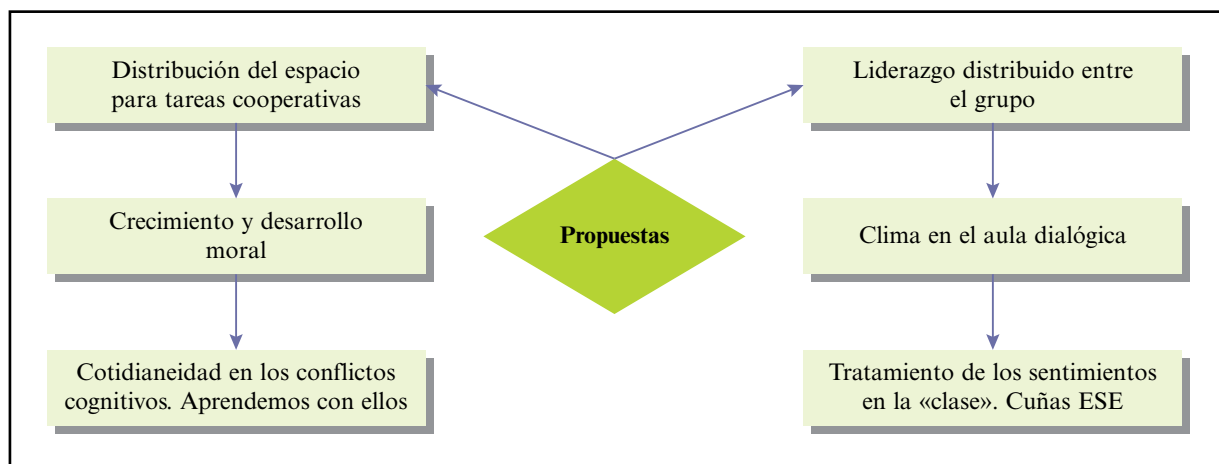


Figura 15.1.

1. ALGUNAS CUESTIONES INTRODUCTORIAS, PERO BÁSICAS

Sabemos lo compleja que es hoy día la labor del profesorado, y debemos ser conscientes de cómo su función se ubica dentro de la organización a la que pertenece (Torrego, 2008), por lo que debemos conocer sus parámetros. Una organización, la educativa, que tiene unas características y unos patrones generalizables e independientes del contexto en el que se localice, pero que, evidentemente, también tiene otros aspectos idiosincrásicos, que están determinados por él y que son de lo más diverso.

Dado que centrarnos en estos últimos requeriría de un amplio y detallado estudio de factores que interaccionan en cada «momento y lugar», consideramos más eficaz —para introducir un capítulo como éste— remitirnos a los genéricos, a los comunes que todos conocemos. Se asume, así, que la meta universal de la escuela es la mejora de la educación y que, en última instancia, pasa indefectiblemente por formar y educar ciudadanos transformadores y críticos, y en este sentido debemos entender que el profesorado trabaje y mantenga valores como la equidad y el éxito para todos dentro de un proyecto común, dentro y fuera del aula.

Desde esta perspectiva se está aludiendo a líneas de trabajo¹ que fijan su atención en lo que se denominan metodologías activas, comunidades de aprendizaje² y escuelas democráticas (Apple y Beane, 2005; Brophy y Allegan, 1991; Dewey, 1976; Flecha y Puigvert, 2002; Gimeno, 2001; Guarro, 2005; Sergiovanni, 1994). Por tanto, ejercer y vivir la profesión de docente conlleva, ya hace tiempo, trascender el tecnicismo con el que tradicionalmente se desarrollaba su labor —ya no es un mero instructor— y aglutinar en su persona cuestiones de índole moral que afectan a esa finalidad educativa a la que hemos aludido.

De este modo, referirnos al tema del clima de clase y a su dirección ya no gira exclusivamente en torno a mantener el silencio y el orden en el aula (alineados los pupitres, la limpieza de la clase, determinar los horarios con exactitud suiza, o bien el respeto al maestro); es mucho más: dirigir, guiar, orientar a un grupo de alumnos y alumnas (que se esfuerzan³ por aprender en clase) tiene tal trascendencia educativa, que cualquier centro que se precie debe interesarse, y mucho, en el cuidado de las condiciones de orden y eficacia en el que se desarrollan las «clases». Las aulas no son sólo el lugar donde se imparten enseñanzas y se

llevan a cabo determinados aprendizajes, sino también —y principalmente— los tiempos y espacios en los que se promueven valores en los escolares.

Recordemos cómo, si bien la escuela tradicional consideraba el orden un fin en sí mismo (Trillo, 1996) y los problemas de conducta como ofensas personales —desde una visión impersonal y de desconfianza de las relaciones alumno-profesor (Rosales, 1998)—, el enfoque humanista, mucho más acorde con los tiempos que corren, considera el aprendizaje desde un punto de vista psicológico y sociológico, además de moral, haciendo hincapié en las relaciones personales, el respeto, la democracia, el afecto y la equidad.

Es decir, se pretende con este capítulo alumbrar ciertas claves que permitan enseñar en las aulas sin generar aversión ni odio hacia el «aprendizaje», el orden y las normas. En definitiva, reconocer el aula como un lugar idóneo para el aprendizaje de competencias cognitivas y socioemocionales, entre otras (Bolívar y Domingo, 2007).

2. UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA DIRECCIÓN DE CLASE

Si bien es cierto que siguen llevándose a cabo metodologías en el aula que, aun siendo tradicionales, siguen estando vigentes por su demostrada eficacia, también lo es que en los últimos años se han venido produciendo cambios importantes en torno a lo que sabíamos sobre el aprendizaje y que no pueden obviarse en el día a día del centro escolar. Por ejemplo, el desbanque del conductismo a favor de la visión *cognitiva* y *dialógica* (Aubert et al., 2009) de estos procesos vino a alterar, ya hace tiempo, los modelos a los que se circunscribían la inmensa mayoría de las prácticas docentes.

Han de asumirse grandes cambios en la actuación del profesorado en el aula a la hora de interpretar las *experiencias de aprendizaje* que tienen los alumnos en ella; hemos de aceptar que el aprendizaje es un proceso social, por lo que es un

¹ Construcción de un currículum significativo que permita organizar el trabajo del alumno en torno a sus intereses, fomento del desarrollo moral y ciudadano, motivación de logro adecuada a los estudiantes, creación de comunidades de aprendizaje donde todos sean respetados, implicación de las familias, etc.

² Tal es su importancia y actualidad, que en este manual se recoge un capítulo específico sobre ellas.

³ Tampoco podemos olvidar que los sistemas educativos no siempre llegan o surten el efecto deseado en todos los individuos. Es cierto que los sistemas educativos han evolucionado, pero sigue habiendo niños y adolescentes que no se benefician de una educación pública; también hay quienes, aun teniendo la posibilidad de dicho beneficio, trabajan de forma sosegada, comprobando que no consiguen llegar al nivel que se les demanda; hay otros que abandonan, en silencio, sin poder superar la exclusión sufrida en su contexto más inmediato, y otros —los menos— que pueden llegar a expresar su marginación y desconcierto ante los conflictos a los que se enfrenta mediante actos de contestación, agresividad y, en última instancia, de violencia.

proceso constructivo —no sólo reproductivo—, y las actividades deben reflejar un *aprendizaje situado*, que la competencia supone experiencia, y que el profesor media entre los contenidos que han de ser aprendidos y quienes deben aprenderlos para facilitar entornos de aprendizaje en los que los estudiantes puedan participar de la construcción de su realidad.

Recientemente, Fenstermacher y Richardson (2005) identificaban tres líneas de trabajo, amplias, en las que podemos situar la evolución sufrida por los roles del profesor y del alumno, la concepción de lo que constituye una buena enseñanza y aprendizaje, y además la relevancia que se le otorga a los resultados del aprendizaje. En otras palabras, sabemos que se ha evolucionado desde un aprendizaje con fundamento conductista basado en la *consolidación* (cuyos puntos fuertes giraban en torno a refuerzos y repeticiones) a una visión de *elaboración* del aprendizaje, dialógica, centrada en la reconstrucción de la realidad que comparten profesor y alumno.

En este momento del que hablamos, todo lo que acontezca en las aulas es susceptible de interesar al profesorado, dado que constituye un aspecto importantísimo al ser parte esencial del *clima del aula* (por ejemplo, los objetivos de aprendizaje, las propias actividades o bien las relaciones interpersonales). Para ello es necesario que el profesor, como decíamos, no sea un mero *técnico* y pase a ser un *práctico reflexivo* (Trillo, 1996); dicho de otro modo, su labor sobrepasa lo meramente instrumental, al estar diariamente en contacto con los valores e intereses de los sujetos, contextos y contenidos que confluyen en el aula a diario (Pedrosa y Pareja, 2015). Debe, así, contar con un conocimiento especializado sobre técnicas y procedimientos que le permitan estructurar el ambiente físico de clase, establecer reglas y procedimientos de actuación, desarrollar relaciones satisfactorias con los niños, amén de mantener su motivación (atención e implicación) en las tareas académicas y educativas.

En un principio, los objetivos que satisfacían este propósito pasaban por asegurar el orden y

la disciplina necesarios en el aula, además de garantizar el mejor aprovechamiento del tiempo y conseguir las condiciones necesarias para que la atención y estudio del alumno fueran eficaces (Bernardo, 2004); sin embargo, entendemos que debe haber, y hay, otros objetivos más educativos y formativos que son igualmente importantes que no podemos olvidar: fomentar actitudes de sociabilidad, respeto y colaboración en sus relaciones con los profesores y compañeros de clase, inculcar el amor al trabajo y actuar con honestidad, lealtad y delicadeza, además de adquirir el sentido de la responsabilidad que lleve a los alumnos a cumplir sus obligaciones (Freinet, 1986).

Sin embargo, no puede negarse que siguen utilizándose en las aulas los reforzamientos positivos (recompensas) para modelar las conductas, y la vigencia de ambas posturas queda reflejada en la utilización de distintas metáforas relativas a la industria (por ejemplo, la que indica que los profesores refuerzan a los estudiantes mediante recompensas por la realización de buenas conductas, como si fueran trabajadores), o bien en el otro extremo las que describen la dirección de clase en función de las cualidades de liderazgo que promueven una enseñanza efectiva y desarrollan una motivación hacia el aprendizaje (Lorenzo, 2005; McLaughlin, 1993; Trillo, 1996).

Es cierto que dirigir una clase basada en tareas rutinarias, donde prima el aprendizaje receptivo, básicamente memorístico, y el alumnado adopta una postura pasiva, es más sencillo que la dirección de un contexto de aprendizaje donde los alumnos adquieren un desarrollo integral en torno a la resolución de problemas (ABP), centros de interés o enfoques interdisciplinarios (Pareja, 2011a). A pesar de las dificultades, este segundo caso está mucho más acorde con la educación y la formación que la institución escolar debe asegurar al alumnado del siglo XXI, y por tanto el profesor debe conocer los fundamentos de los que mana su dirección de la clase (Moral y Pareja, 2010), para ser capaz de comprender en qué medida sus estrategias son coherentes con lo que de él se espera.

3. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE EFECTIVO: EL CURRÍCULUM SIGNIFICATIVO

Empezaremos este apartado con una obviedad: ninguna tarea, menos aún las que caracterizan el día a día en la escuela, tiene visos de éxito si no cuenta con la motivación e interés de quienes participan en ella. Por tanto, el profesor debe asegurarse de que sus alumnos otorgan cierto sentido a lo que se trabaja en el aula, es decir, que sea algo significativo.

Aunque se trata de algo obvio, ¿sabemos qué quiere decir esto? Revisemos algunas ideas previas para clarificar nuestra postura.

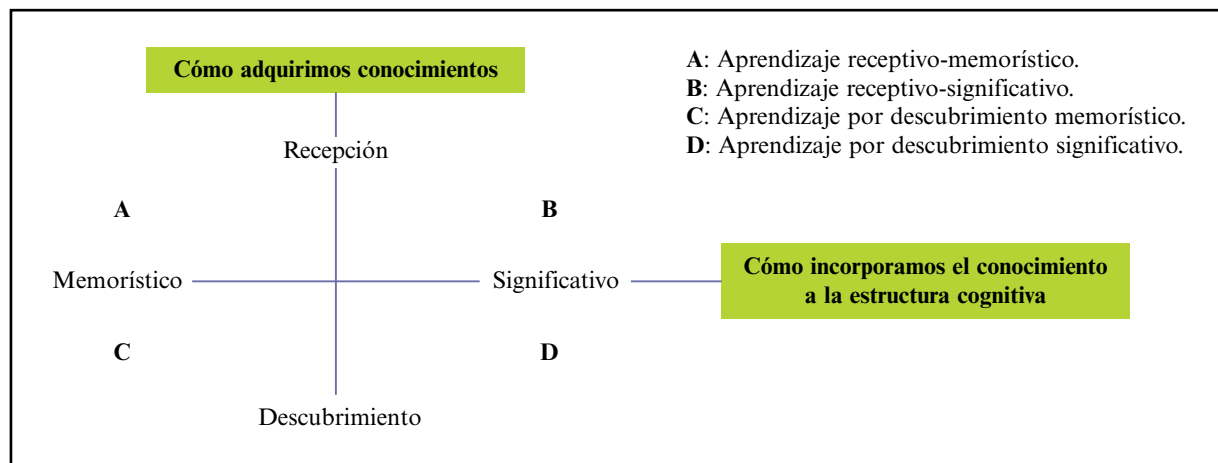
Erróneamente, son muchos los que consideran que el *aprendizaje significativo* sólo puede ser por descubrimiento y/o que el aprendizaje receptivo es memorístico, en tanto que otros (Ausubel, 1976) critican estas identificaciones. Los argumentos que esgrimen para defender su postura —que compartimos— pasan por afirmar que el que gran parte de la información transmitida de forma expositiva degenera en memorización, no es inherente al método sino al mal uso que de él se hace. Asimismo, existe la generalización indebida del empirismo en el sen-

tido opuesto, es decir, que en cualquier edad y circunstancia el aprendizaje para ser «significativo» debe apoyarse en la experiencia empírico-concreta. Lo que defiende Ausubel —después de exponer lo anterior— parece obvio, y es que ambas dimensiones (significativo-memorística y receptivo-descubridora) son independientes, de tal modo que son las condiciones en las que se realice el aprendizaje las que determinan su tipología.

La controversia, y su solución, queda bien ilustrada en la figura 15.2.

Partiendo de esta misma filosofía, la función de una buena enseñanza consiste en estimular a los estudiantes para que utilicen un enfoque profundo (aprendizaje activo, deseo de comprender) y disuadirlos de que utilicen un enfoque superficial (aprendizaje pasivo, memoria). Para ello se deben detectar qué factores del ejercicio docente tienen el efecto de fomentar el enfoque superficial y eliminarlos.

Un aspecto especialmente relevante en las primeras fases del aprendizaje es la motivación; su importancia se recoge en la teoría de la motivación de la expectativa-valor (Feather, 1982), donde se presentan dos factores básicos que hacen que los estudiantes quieran aprender algo:



FUENTE: tomada de Rae y McPhillimy (1978).

Figura 15.2.

- La importancia del tema, que debe tener algún valor para el alumno.
- La posibilidad de realización de la tarea de aprendizaje con cierto éxito.

Dicho de otro modo, si queremos que una *tarea* tenga valor y merezca la pena, el trabajo del estudiante debe ser importante para él. Por esta razón es importante que conozcamos, grosso modo, los diferentes tipos de motivación:

- *Motivación extrínseca*: el estudiante se centra en el resultado y no en el proceso, existiendo dos subcategorías.
 - *Refuerzo positivo*: el fin es alcanzar algo positivo, una recompensa, por el éxito.
 - *Refuerzo negativo*: el fin es evitar algo negativo, o castigo, consecuencia del fracaso.
- *Motivación social*: los estudiantes aprenden con el fin de agradar a personas cuya opinión es importante para ellos. Podemos establecer el origen de nuestro interés en descubrir la necesidad de identificarnos con otra persona, ser como ella. Este es el proceso denominado modelado.
- *Motivación de logro*: los estudiantes pueden aprender con el fin de hacer que destaquen sus egos, compitiendo con otros estudiantes y superándolos, lo que les hace sentirse bien consigo mismos. Este tipo de motivación acaba con el aprendizaje en colaboración.
- *Motivación intrínseca*: aprenden porque les interesa la tarea o la actividad misma. Este tipo de motivación lleva al aprendizaje profundo.

Cuando facilitamos y promovemos que el alumnado construya una buena base de conocimientos, estamos facilitando que desarrolle un sentimiento de dominio del aprendizaje y que se motive.

Atendiendo a todos estos aspectos, Blumenfeld, Puro y Mergendoller (1992), Brophy y Alle-

gan (1991) y Lepper (1988) apuntaban los siguientes factores a tener en cuenta si se quiere acrecentar el interés de los alumnos cuando realizan actividades académicas:

- Diseñar actividades variadas que incluyan elementos nuevos, además de realistas y desafiantes, que usen el *escalonamiento* para facilitar y apoyar su comprensión.
- Los trabajos requieren la elaboración de productos que pueden ser verificados de forma correcta. El alumno se ve abocado a la reflexión mediante el *feedback* del profesor.
- La libertad en las obligaciones a desarrollar: qué se va a hacer, dónde se va a hacer, cómo se va a hacer, con quién se va a hacer, etc.
- Hacer especial hincapié en las razones intrínsecas del aprendizaje, yendo más allá de la mera *obligación* que se consigue mediante *recompensas*.
- Se enfatiza la comprensión y el aprendizaje desde una *evaluación* que va más allá de la reproducción de saberes y realización de tareas, evitando también la comparación negativa y perniciosa cuando se detectan diferentes *modos* en su ejecución.

En definitiva, los siguientes grandes ámbitos (Lorenzo, 1998) —con las posteriores adecuaciones que cada profesor haga— constituyen, para muchos, las bases de una metodología curricular significativa y coherente con lo que se está defendiendo en este capítulo.

a) *Motivación*:

- Crear situaciones que conecten con los intereses y expectativas de los estudiantes, partiendo de sus experiencias.
- Sólo así se producirá la significatividad psicológica.
- Sólo así se iniciará la movilización de los esquemas previos.
- Sólo así se producirá el *conflicto cognitivo* necesario entre su nivel de de-

sarrollo real y el potencial (zona de desarrollo potencial de Vygotski).

b) *Explicitación de los esquemas previos:*

- Es el camino imprescindible para construir, mejorar, ampliar o rectificar los esquemas o estructuras cognitivas en que consiste el aprendizaje cognitivo.
- Se facilita, pues, esa conexión entre concepciones previas y nuevas.
- Pone al alumno en actitud de actividad e investigación, de construcción de su propio saber y de un saber compartido con el grupo clase.

c) *Fomentar la zona de desarrollo potencial:*

- Propiciar, mostrar contenidos y tareas nuevas, a partir de las concepciones previas.
- Deben presentar una dificultad un tanto superior a lo que el alumno resuelve ya por sí mismo.
- La presentación de los contenidos debe ser organizada, coherente e interrelacionada.
- Los mapas, esquemas, redes conceptuales, organizadores previos, etc., son instrumentos idóneos para todo esto.

d) *Promover la funcionalidad de lo aprendido:*

- El aprendizaje significativo es funcional, es decir, se aplica y transfiere a otras situaciones o contenidos distintos de aquél en el que se ha aprendido.

En otras palabras, puede producirse aprendizaje significativo si se vincula la tarea (de forma no arbitraria y sustancial) con lo que ya sabe el alumno, y si éste adopta una actitud consecuente para lograrlo; así, las variables que han de controlarse para conseguir que el aprendizaje sea significativo son la estructura cognitiva y la actitud del alumno, así como su capacidad integradora.

3.1. Una metodología que integre de forma efectiva a los alumnos en la clase

Entendemos que la destreza para «conducir» a los alumnos en un clima adecuado se adquiere con la práctica y la experiencia; por esa misma razón siempre es perfeccionable. Pero este aspecto no es óbice para que el profesor, al situarse frente a los escolares, tenga ya asimiladas ciertas reglas y pautas que le lleven al éxito en su cometido.

Una de estas destrezas fundamentales, e íntimamente relacionada con la significatividad de un currículum actual, pasa por la atención y responsabilidad para atender a la diversidad del grupo clase. Para que los estudiantes se sientan competentes y puedan controlar su propio aprendizaje, los profesores deben respetar las diferencias, trabajando desde la *individualización*. Este principio parte de considerar al sujeto como un ser único y se realiza en una educación integral (individual y social) adaptada a las características diferenciales de cada uno. La individualización es un supuesto básico y principal —de una educación completa—, con dos dimensiones que pasan por el estudio de las diferencias individuales (dimensión psicológica, que se centra en las diferencias personales que intervienen en el rendimiento del alumno: capacidad, intereses y ritmo de trabajo) y la adaptación a dicha individualidad (dimensión pedagógica, centrada en la búsqueda no sólo de un mayor rendimiento, sino de un pleno desarrollo de la personalidad al servicio del proceso formativo integral).

Sin embargo, viene ocurriendo que los profesores no invierten todo el tiempo necesario para la observación y análisis de sus alumnos (Pedrosa y Pareja, 2015), de modo que elaboran una imagen de ellos en los primeros compases del curso, atribuyéndoles unas características y comportamientos concretos, elaboran sus prejuicios académicos y sociales sobre sus alumnos, y unas expectativas negativas basadas en las culturas, etnias, razas o clases sociales a las que éstos pertenecen. Como es comprensible, en muchos casos dichas

atribuciones no son reales, pero en estas edades es fácil que los niños también elaboren expectativas sobre sí mismos en función de los sesgos mostrados por el profesor día a día. Debemos comprender y ser conscientes de cómo nuestras expectativas, reflejadas en el trato que profesamos al alumnado y en nuestras actitudes con ellos, pueden truncar su aprendizaje.

Para ajustar esta subjetividad y paliar sus nocivos efectos, el profesor debe entender que la integración es un proceso por el que un sujeto se hace consciente de que pertenece a un grupo, lo acepta como tal y se ve a sí mismo como un elemento de la comunidad grupal. No hay duda, por tanto, que la integración de los alumnos en clase es un objetivo importante al que prestar mucha atención, dado que su consecución conlleva que los estudiantes accedan al bien común, enriqueciéndose con el intercambio de bienes particulares (Aubert et al., 2009).

Entendemos que una forma eficaz y práctica de *integrar la clase* es hacer participar a todos sus miembros en el día a día en cualquiera de sus manifestaciones. Esto hay que interpretarlo como una disposición y oportunidad de contribuir, personalmente, a una tarea común que proporciona a los escolares la posibilidad de formarse mejor, de aprender más y de ejercitar los valores sociales y cívicos de cooperación y servicio a los demás. Los profesores que respetan las diferencias (sociales y culturales) suelen considerar que los alumnos que provienen de grupos no dominantes son capaces de conseguir el éxito académico incluso cuando presentan esquemas de pensamiento, lenguaje y normas distintos al grupo mayoritario (Díaz Aguado y Royo, 1995). Además, transmiten estas actitudes de respeto y de aceptación, exigiendo el mismo currículum para todos, pero proporcionándoles el apoyo necesario y enseñando estrategias que dirijan su propia conducta y estimulen el crecimiento desde los recursos individuales y culturales que poseen.

Si el profesor hace gala, en este sentido, de un liderazgo pedagógico y distribuido, y aprovecha las condiciones naturales de sus alumnos para incorporarlos a las tareas de organización y go-

bierno de la clase, tiene el éxito casi garantizado (Pareja y Pedrosa, 2009); la participación ya no sólo es un medio de integración, sino una necesidad y un objetivo de gran alcance educativo. En la clase ha de haber un ambiente sereno para que los alumnos participen en la toma de decisiones que afectan a sus trabajos y formación; los alumnos pueden y deben, responsablemente, participar en la buena marcha de la clase, sugiriendo iniciativas, manifestando opiniones, aportando soluciones a los problemas que se plantean, encargándose de sacar adelante alguna actividad, etc., y, sobre todo, responsabilizándose de algún «encargo» y participando en el gobierno de la clase.

Otro medio de participación que facilita mucho la integración de los alumnos son las clases activas, pues en ellas los escolares son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje. Cuando una clase se organiza de modo que los alumnos toman parte en la elección de los trabajos, en la exposición y experimentación de los fenómenos y en la búsqueda de respuestas a las cuestiones planteadas, o cuando se da la oportunidad al coloquio, a los debates abiertos o a los trabajos en equipos, se está en camino de conseguir una verdadera y profunda integración (Pareja, 2011a). A priori, en estas clases no hay lugar para el aburrimiento ni para los malos comportamientos —aunque evidentemente se dan puntualmente— y los rendimientos suelen ser buenos, todos trabajan y disfrutan con ello, y los profesores que actúan así tienen una mejor aceptación por parte de los alumnos (Pareja y Pedrosa, 2012).

Situarse en el desarrollo de conductas no discriminatorias y antirracistas, y trabajar desde una metodología culturalmente responsable, exige de los docentes determinación en las visiones y preferencias de aprendizaje con las que los niños llegan a la escuela; estrategias de este tipo transmiten respeto por todos los estudiantes y son la base para construir una relación sostenible entre el profesor y los alumnos (Gay, 1983, 2000, 2002; Irving, 1990). Otros autores apuntan los siguientes aspectos básicos para conseguir todo lo anterior (Villegas y Lucas, 2002):

- Asumir que la *enseñanza* es equifinalista y que la realidad puede percibirse desde múltiples caminos.
- Aceptar el hecho —y/o aprovecharlo— de que los estudiantes provienen de distintas situaciones socioculturales.
- Asumir la responsabilidad de producir un cambio en la sociedad haciendo la escuela más equitativa.
- Conocer a sus estudiantes e incorporar sus experiencias a sus aprendizajes.
- Conocer cómo los niños construyen su conocimiento en función de la cultura o etnia a la que pertenezcan, y favorecerlo proporcionando situaciones de aprendizaje *pro-activo*.

3.2. Las comunidades de aprendizaje, una herramienta para conseguir un currículum significativo para el alumnado (y sus familias)

Revisemos lo que hemos expuesto hasta ahora. Desde una perspectiva tradicional de la escuela, ésta se asumía como una organización grupal cuyos miembros se coordinaban para la consecución de unos fines educativos y así alcanzar unos objetivos de eficacia docente. Por tanto, existe una interacción de los distintos individuos, que trabajando de forma grupal y bajo un liderazgo ejercido por el profesor se orienta a la consecución de unos resultados académicos; pero, además, en este tipo de escuela se obviaba la cultura de forma incomprensible, aun cuando es un elemento fundamental en cualquier organización, en tanto que permite comprender su funcionamiento y resolver sus problemas. Pero también hemos visto que hay otras finalidades que ha de cumplir la escuela (Dewey, 1976), como son facilitar la asimilación de la cultura social, eliminar los riesgos ambientales en la medida de lo posible, facilitar el contacto del individuo con el medio social y coordinar —dentro del individuo— las influencias de los diversos ambientes en los que se desenvuelve éste.

Pues bien, las comunidades de aprendizaje se nutren de estos últimos aspectos para convertir el aula en un contexto de inclusión eficaz, en un verdadero ecosistema. Algunos estudios recientes apuntan a que la creación y desarrollo de una *comunidad* en la que los miembros —como decíamos— se sienten parte de un proyecto común, comprometidos con el aprendizaje de todos y la mejora del grupo, es uno de los elementos básicos para conseguir una buena dirección de clase y, por supuesto, un clima idóneo (Pareja, 2011b). Parece lógico pensar que de esta forma el modelo ideal de clase (como modelo social comunitario) deberá ser capaz de dar respuesta a las necesidades de cada alumno, quien se verá identificado con las metas del sistema y entenderá que las expectativas que se le atribuyen están racionalizadas, es decir, son las «normales, las básicas» si se quiere que el grupo alcance los objetivos hacia los que está encaminado. Insistimos en recordar que para que esto ocurra los miembros del grupo han de sentirse parte de él, tanto en el ámbito emocional y racional como en el funcional. Por tanto, y en la línea que presentaban Grouard y Meston (1995), la crisis actual de la escuela es un problema de cultura organizacional.

Es esta la fundamentación básica de la clase como grupo social, como comunidad de aprendizaje, pues posee la identidad de una unidad social con un número de normas específico, concreto y consensuado, una atmósfera determinada, unos roles propios y un conjunto de expectativas grupales e individuales. De igual modo, la combinación propia de estos elementos permite que la clase goce de un ambiente social diferente al de cualquier otra. El aula, desde este planteamiento, debe ser considerada como una unidad social que tiene un carácter individualizado, por lo que el comportamiento de cada grupo de clase será diferencial, al estar determinado por la interacción y la comunicación existente entre sus integrantes. Si entendemos entonces que la comunicación significativa es clave para el buen funcionamiento de todo grupo organizado, podrá comprenderse que puesto que el sentimiento

de pertenencia al grupo redundan en la seguridad de éste, cuanto mayor sea dicho sentimiento más fácil será esta comunicación, obteniéndose una sensación de apoyo social que el sujeto obtiene del grupo.

No debe sorprendernos, entonces, que para entender y explicar una conducta sea preciso tener en cuenta la situación en la que dicha conducta se produce. Así, hace años Bronfenbrenner (1979, 1997) ya desarrollaba lo que vino a conocerse como *ecología de la educación*, de modo que toda persona establece una relación dinámica con su situación, hasta tal punto que lo que hace cada individuo modifica las características del ambiente y, a la vez, según sea éste así actuará el sujeto. Teniendo como marco de referencia el aula —y como venimos insistiendo—, los factores sociales influyen tan intensamente en el proceso de aprendizaje que lo determinan en gran medida. Entre estos factores, uno de los más importantes es precisamente el grupo de compañeros, al ser éste quien, más usualmente, premia o castiga las conductas de sus miembros. Una falta de aceptación de los compañeros resquebraja la autoconfianza del estudiante, debilitando su motivación a la hora de enfrentarse a los obstáculos académicos (Schmuck y Schmuck, 1978).

Aunque en un primer momento pudiera pensarse en el profesor como principal artífice de la actividad del alumno (al depender de él la organización de la clase y, en consecuencia, el tipo de interacción que se puede generar entre sus miembros), un análisis más detenido saca a la luz la red de relaciones con los compañeros y que son éstas las que forman el contexto en el que tiene lugar todo aprendizaje. Por tanto, no es sólo el binomio profesor-alumno el determinante del proceso de enseñanza-aprendizaje (Johnson, 1981). El profesor interfiere en los procesos de aprendizaje y en los relacionales; sin embargo, el estudio de la dinámica del aula pone de manifiesto que es el propio grupo de alumnos quien genera, mantiene y modifica unas estructuras relacionales que no siempre están bajo el control del profesor y confieren una

especial estructura al grupo (basta con recordar nuestros años escolares para entenderlo a la perfección).

Por todo ello —como se apuntaba con anterioridad—, en los procesos de interacción en la clase han de tenerse en cuenta los factores motivacionales (la intención con que los alumnos participan en las tareas de aprendizaje) y los afectivos (que dan lugar a las actitudes y/o sentimientos que unos tienen con respecto a otros). Todos los miembros del grupo están implicados en dichas estructuras relacionales —por el mero hecho de pertenecer a él—, siendo el grado de participación e implicación grupal un factor que incide significativamente en los resultados académicos. Los estudios realizados dejan patente la gran influencia que la interacción entre compañeros ejerce sobre factores educativos como pueden ser la adquisición de competencias, actitudes, conocimientos, consecución de objetivos, etc., pero también en el aprendizaje de habilidades y destrezas sociales, control de los impulsos agresivos, nivel de adaptación de las normas, aspiraciones personales, autoestima... (Johnson, 1981; Johnson y Johnson, 1975; Alba, 2013).

Si bien son dos los ámbitos que el profesor debe conocer al respecto, es decir, los mecanismos que contribuyen a entender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la interacción social y los tipos de relaciones sociales que los niños mantienen entre sí, nos centraremos en el primero para insistir en el papel de colaboración que los alumnos mantienen entre ellos y, consecuentemente, resolver los posibles conflictos⁴ que de ahí se generan.

Son estos procesos colaborativos los que facilitan la reestructuración del conocimiento del niño debido a los conflictos sociocognitivos. Desde la psicología cognitiva se plantea la hipótesis del conflicto sociocognitivo, que viene a decir que

⁴ Como mecanismo que ayuda a comprender los resultados del aprendizaje, pero también para entender que los conflictos son naturales y cotidianos en las aulas, y que hay que sacarles partido desde las comunidades de aprendizaje.

los sujetos realizan mejor sus tareas de aprendizaje trabajando en grupo que en solitario, siempre que exista una actitud de predisposición a tener en cuenta lo que el otro dice y, a la vez, la necesidad de confrontar puntos de vista moderadamente divergentes sobre la tarea en cuestión. De esta manera se genera un conflicto, lo que provoca la movilización de las estructuras intelectuales existentes y fuerza a reestructurarlas, dando lugar al progreso intelectual. Vygotski ya postulaba el origen social de la inteligencia, así que no es sólo que la interacción favorezca su desarrollo, sino que está en su génesis. Toda estructura psicológica superior se genera en un primer momento en un plano interpersonal, debido a la relación con las otras personas, para pasar después al plano intrapersonal, referido al propio sujeto mediante un proceso de interiorización en el que desempeña un papel fundamental el lenguaje, no sólo como medio de comunicación sino como elemento que posibilita la formulación de conceptos, ideas, relaciones, etc. El principio básico de este enfoque es, por tanto, que el desarrollo cognitivo se manifiesta en el niño cuando éste participa en interacciones sociales que sólo serán útiles para su aprendizaje en la medida en que susciten un conflicto de respuestas entre los compañeros.

Hay que tener en cuenta dos aspectos: primero, la interacción entre compañeros, que desemboca en la creación de nuevas estructuras cognitivas —si es común viene denominándose *coelaboración*—, y en segundo lugar el hecho de que los individuos que han tenido un conflicto sociocognitivo también han confrontado sus respuestas heterogéneas. Podemos entender, a nivel didáctico, como consecuencias principales de todo esto las siguientes:

- Las realizaciones colectivas son mejores que las de los niños que trabajan a nivel individual.
- La interacción social se conforma como un ámbito privilegiado, desde el primer momento que puede provocar un conflicto sociocognitivo.

- Los niños pequeños son quienes mayor partido sacan de las situaciones de interacción social.
- La interacción social puede hacer progresar a los individuos en su desarrollo cognitivo de forma duradera.
- Esta interacción social promueve no solamente un tipo determinado de aprendizaje, sino el desarrollo cognitivo a nivel general.

De este modo es fácil entender que las líneas de comunicación de la clase deben estar abiertas. Si la comunicación se suprime constantemente, el grupo quedará expuesto al fracaso y a una frustración permanente. Cuando el grupo es contrariado, la comunicación adecuada quedará además obstruida por sentimientos de hostilidad y resentimiento. Tales condiciones no son favorables para la enseñanza y sí muy propicias para el desarrollo de muchos tipos de problemas de conducta individual y de grupo (Pareja y Pedrosa, 2011). Cuando es posible para los niños comunicar libremente, si sienten que hay necesidad de hacerlo, se evitan o se resuelven muchos problemas. La tarea del profesor no consiste en restringir o evitar las comunicaciones, sino en cuidar que se desarrollen normas de comunicación que faciliten la enseñanza y estimulen las buenas relaciones (Rosales, 1998).

Si se opta por el trabajo en grupo los profesores deben conocer a los miembros del grupo (sus fortalezas y debilidades), para desarrollar en ellos lo que se conoce como *competencia de asistencia* (Cohen y Lotan, 1995), que está referida a la capacidad de asistirse mutuamente en situaciones de dificultad. Además, si ese reconocimiento de *capacidades* se hace público, pero en un ambiente de confianza y seguridad, se puede ver potenciada la participación de los alumnos con una posición social baja, dado que se verán apoyados por sus compañeros. En definitiva, el ambiente en el aula debe permitir que los estudiantes compartan sus visiones sin miedo a equivocarse, sin sufrir las burlas y mofas que suele conllevar el error en las maniqueas dinámicas de aula.

3.2.1. Las comunidades de aprendizaje extramuros

Un último apunte —y objetivo a conseguir dentro de este amplio ámbito de trabajo— es defender que las comunidades de aprendizaje trasciendan del centro para conectar con las familias. Aprender a vivir en comunidad y de manera democrática, y solidaria, son los encargos más importantes que actualmente se encomiendan a los sistemas educativos; de ahí la importancia de la colaboración de las familias y el profesorado. Apoyados en Torres (2007), podemos recordar cómo entre las cuatro grandes problemáticas que durante estas últimas décadas vienen resaltando la importancia de la familia en la educación podemos encontrar la necesidad de una coordinación de las instituciones y programas destinados a favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo y motor de los niños y niñas. No obstante, este proceso participativo estaba tradicionalmente construido sobre un modelo de familia inadecuado y falso: la familia de clase media, de raza caucásica y del propio país; de ahí muchos de los fracasos a la hora de implicar a madres y padres, pues no se sentían representados. Los profesores son conscientes de la necesidad de implicar a las familias en la educación de los hijos, pero las dificultades que encuentran para su cooperación pasan en primer lugar por una deficiente formación a la hora de trabajar con la diversidad de personalidades adultas a las que se enfrentan.

Por tanto, se ha pasado de una relación en la que la familia confiaba ciegamente en la escuela, a un punto en que la situación es más plural en esta percepción. En general, madres y padres ya no admiten una relación de subordinación ante el profesorado. Entre los motivos puede vislumbrarse que hayan subido los niveles culturales de las familias y que ambos cónyuges ya pasaron antes por las aulas, o que muchas familias tienen mayor nivel cultural que el profesorado y, por tanto, no van a aceptar sin más conductas poco democráticas del profesorado para con sus hijas e hijos, o bien tareas escolares irrelevantes o irracionales. Además, y a todo esto, los profesores

también difieren en sus temperamentos y suposiciones acerca de cómo deben presentarse frente a las familias.

Sin embargo, si los profesores quieren ser efectivos deben asumir lo importante de implicar a las familias en el aprendizaje de sus hijos. Los profesores deben conocer métodos para trabajar con los padres de forma eficaz y democrática. Estas relaciones variopintas han generado a su vez una tipología —fácilmente identificable en nuestros días— con respecto a las relaciones que pueden mantener familia y escuela; de entre todas ellas (burocrática, tutelar, consumista y ciudadana; Torres, 2007), consideramos como idónea la *cívica* o *ciudadana*, al estar totalmente acorde con este último paso de crear una comunidad de aprendizaje más allá de la clase.

Las familias, en este modelo⁵, comparten decisiones y responsabilidades conjuntamente con el profesorado, actuando de manera cooperativa en la propuesta del modelo educativo y en la solución de los problemas, dado que comparten proyectos y responsabilidades (Pareja, 2011b). Un proyecto común que conlleva debates sobre política educativa, los proyectos curriculares más adecuados y pertinentes a las condiciones reales de la institución y el contexto sociocultural en el que está ubicado el centro, los modelos de gestión, formas de evaluación del centro, recursos didácticos más adecuados, etc.

En esta situación, es especialmente relevante la dirección de los centros. Dependiendo de ella, la creación de las condiciones que hagan posible para la comunidad una mayor implicación en el proyecto educativo. Siguiendo con Torres (2007), defendemos este posicionamiento desde estas dos perspectivas (la primera referida a un orden más social, en tanto que la segunda se centra en el individuo):

- a) Al ser un servicio público, la educación tiene efectos fundamentales y decisivos en la vida y elecciones del niño y adolescen-

⁵ En este manual se recogen varias experiencias y ejemplos al respecto.

te; sus efectos quedan legitimados especialmente con la participación de la familia, pues es una de las formas más pertinentes de mediar entre los intereses públicos y privados. Madres, padres, vecinos y vecinas, en ese proceso de participación en las instituciones escolares, refuerzan y mejoran sus condiciones de ciudadanía. Aprenden a ejercer sus derechos, se perfeccionan como seres humanos y, al mismo tiempo, aprenden a ser mejores ciudadanas y ciudadanos. Son numerosas las investigaciones (CREA, 2000, 2002) sobre este modelo de colaboración que vienen subrayando que el alumnado va mejor en sus estudios cuando sus familias y sus docentes comparten expectativas y se mantienen en contacto, debatiendo y consensuando propuestas de acción, hábitos de trabajo que deben promoverse o actitudes frente al centro escolar, así como actividades y tareas escolares que deben potenciarse.

Especial atención deben merecer las familias más desfavorecidas y minorías lingüísticas, religiosas y étnicas, a las que los centros deben animar y convencer para que se impliquen en este proceso de colaboración. Tampoco conviene olvidar que la participación de las familias conlleva el derecho a discrepar, consecuencia de su libertad e independencia. Vivir en democracia obliga a compartir tareas y responsabilidades en los centros, así como a ofrecer toda la información y ayuda que se precise (Flecha y Puigvert, 2002).

- b) Dado que la institución escolar promueve un modelo de persona educada, el diálogo y la negociación con las familias se convierten en algo obligado donde las diferencias acostumbran a traducirse en desigualdades, donde coexisten valores, prioridades, estilos de vida muy diversos en un marco social, cultural, político y económico marcado por el pluralismo. En una sociedad democrática las relaciones

no pueden ser clientelares o de sujetos consumidores dependientes y pasivos, a los que las instituciones tratan de manipular para obtener mayores beneficios económicos y simbólicos.

4. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

Cuando, en este mismo capítulo, aludíamos a la evolución conceptual de la dirección de clase, ya se referían aspectos como la importancia que tiene una organización y estructuración eficiente de la clase para mantener el orden y crear un clima adecuado para el aprendizaje. También veíamos cómo quienes consideran que la dirección de clase descansa sólo en el control de las conductas de los alumnos tienen una visión demasiado limitada de la situación, y cómo los agentes funcionales son quienes en último lugar van a configurar el escenario donde se desarrolla la educación en un espacio y tiempo determinado. De hecho, las coordenadas espacio-temporales, que tan necesarias son para la comprensión de cualquier acontecimiento, alcanzan en el diseño y desarrollo del currículum un lugar central. Implementarlo —siendo como debe ser, abierto y flexible— en unos espacios y tiempos rígidos, y a la vez uniformes, representa en sí misma una contradicción difícil de superar.

En este sentido, y por el interés que suscita, viene analizándose hace tiempo la relación entre el tiempo instruccional en el aula y los aprendizajes conseguidos por el alumno; Fisher (1980) demostraba la existencia de una amplia variabilidad en la cantidad de tiempo que los alumnos invierten en temas curriculares (centro-aula), convirtiéndose en un indicador del tiempo asociado al logro de éstos. El tiempo de aprendizaje es mejorado cuando se usan estrategias que mantienen el flujo de las actividades, se minimizan las interrupciones que se pueden producir en clase durante las transiciones de una actividad a otra, y se ayuda a los estudiantes a desarrollar responsabilidad sobre sus acciones, demostrándose así que el profesor que desde el principio consigue

un flujo de actividades adecuado logra más eficacia en los resultados.

Para el profesorado en formación, estas evidencias obligan a que conozca con detalle los aspectos metodológicos, de uso directo en la clase, que provocan la asimilación de los contenidos curriculares, la consecución de las metas y los objetivos propuestos. Las decisiones que deben tomarse, en este sentido, suponen la elección y combinación de distintos elementos metodológicos coherentes con los presupuestos que se sostienen respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las actividades y tareas, por tanto, son el eslabón último donde se concretan los distintos modelos metodológicos (Pareja, 2011a).

Como veremos a continuación, la organización de actividades en el aula sigue unos principios metodológicos e implica decisiones que afectan a las estrategias de enseñanza, los medios y recursos, y a la organización del entorno de aprendizaje de la clase (Torrego, 2008):

- *Las estrategias de enseñanza* pasan por una toma de decisiones al respecto de los procesos que, sobre aprendizaje eficaz, deben experimentar los alumnos. Entre ellas, pueden identificarse las que se basan en una perspectiva constructivista del aprendizaje y que suelen desarrollarse a través del aprendizaje por descubrimiento, o en el extremo opuesto las caracterizadas por un aprendizaje meramente receptivo que pueden denominarse, igualmente, de indagación o expositivas —también se habló de ellas anteriormente—. En las primeras el alumnado tiene un mayor protagonismo, un papel activo, de constructor de su conocimiento, frente a las estrategias expositivas, en las que la información se les presenta mucho más estructurada. Sin duda, el tipo de estrategia que utilizemos tiene que ver con el contenido a enseñar; es más habitual utilizar estrategias por indagación o descubrimiento en el campo de las ciencias sociales y naturales, mientras que las ciencias formales y lingüísti-

cas se suelen enseñar con métodos más expositivos.

- *Los medios y recursos didácticos*, a saber, libros de texto, televisión, DVD, ordenador, vídeos, láminas, cañón proyector, tablet, redes sociales, etc., son materiales de apoyo a la docencia con que cuenta el profesor para realizar su labor; de este modo, *los medios* son uno de los componentes sustantivos del currículum (Area, 1990). En primer lugar habría que superar la idea de considerarlos exclusivamente soportes de la información, para convertirlos en agentes activos, es decir, se hace necesario darles otros enfoques, o concebirlos como un sistema de símbolos que provocarían una interacción entre el alumno y la forma de codificar la información para favorecer el aprendizaje, o adaptarlos a un tipo de contenido concreto así como a las estrategias de enseñanza. Cómo es lógico, los seleccionados por el profesor deben adecuarse y ser pertinentes para representar y contener los rasgos esenciales que definan una perspectiva, situación educativa o posición respecto a la temática a la que se refiera, junto con la accesibilidad conceptual para el alumno, y otras cuestiones que se analizan en otro capítulo de este libro.

Todos hemos notado el importante avance en los recursos didácticos y las tecnologías en los últimos años; por este motivo, autores como Area (1998) o Chacón (2007) abordan el análisis de las TIC planteando varias tesis. De entre ellas nos sentimos especialmente identificados con la necesidad de educar al alumnado para los medios, como condición necesaria para su formación democrática como ciudadano. En ocasiones parece que se haya olvidado que las TIC fuera del aula han ido ganando terreno con tal fuerza que están contribuyendo a desposeer a la educación formal de su verdadero significado. Igualmente no podemos olvidar cómo lo realmente importante es el uso que hace el profesor de la tecnolo-

gía y los medios, y que los avances tecnológicos no garantizan, por sí solos, su calidad y utilidad, sino que es la aplicación pedagógica que de ellos realice el profesor quien le otorga esa virtud de excelencia.

— *Organización del entorno del aprendizaje.* Cualquier profesor, incluso en formación, comprende que una de las tareas más importantes que se debe acometer en el aula pasa por establecer, y ordenar, el contexto en el que se desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje. Las variables que confluyen en él están relacionadas entre sí y responden a unos principios metodológicos generales (Moral y Pareja, 2010).

- *La interacción en el aula.* Podemos clasificar los estilos de interacción que se desarrollan en las aulas en cooperativos, individualistas y competitivos. Es importante que el profesor sea capaz de reconocer el estilo que predomina en su clase, con la finalidad de tomar conciencia sobre las consecuencias que tiene en relación con el desarrollo de sus alumnos. Siendo consecuente con dichos estilos encontraremos diferentes tipos de agrupamientos para el trabajo en el aula.
- *Formas de agrupar a los alumnos en el aula.* Ya hemos hablado de la importancia del componente social del aprendizaje; por tanto, no debe costar mucho entender que el modo en el que agrupemos a los alumnos será determinante en relación con el tipo y calidad de aprendizaje a conseguir y, como es lógico, las relaciones sociales que pretendemos desarrollar. Actualmente encontramos un repertorio de actividades de aprendizaje en grupo y colaboración que permiten organizar la enseñanza de un modo más variado y creativo: agrupamiento en pequeño grupo, gran grupo, individual, parejas o tríos. Esta variedad de agrupamientos resulta especialmente útil para hacer la enseñanza más atractiva y signi-

ficativa, debido a su componente lúdico y activo, potenciando tanto el aprendizaje de conceptos teóricos como de actitudes y procedimientos.

- *El espacio y el tiempo.* También ha de atenderse a la dimensión más objetiva de la clase, el componente tangible, físico (mobiliario, posición de los objetos, luminosidad), porque el clima de aula también se ve condicionado por él y por la funcionalidad que su organización nos ofrezca. Observemos cómo por regla general en las clases tradicionales la mayoría del tiempo se dedica a exposición por parte del profesor y al trabajo individual de los alumnos. ¿Permite esto que los compañeros interaccionen socialmente y aprendan de estas relaciones? Probablemente lo que se esté consiguiendo desde esta estructuración del tiempo de aula es en una pérdida de las interacciones positivas entre compañeros, que puede influir en una menor motivación, y por tanto en el aprendizaje incardinado en el puro academicismo. De igual modo se puede efectuar un análisis de la variable espacio y, aun a riesgo de caer en ejemplos maniqueos, afirmar que no es lo mismo bancas fijas que bancas móviles, o bien pupitres individuales aislados que esos mismos pupitres organizados en conexión con los de otros compañeros para trabajar en grupo. Entonces es importante que el profesor tome conciencia de que la distribución del espacio está transmitiendo y creando condiciones para el desarrollo de las actividades y tareas.

En resumidas cuentas, se debe tener en consideración que tanto las rutinas como la estructuración del espacio físico deben ir en la misma dirección que los objetivos de enseñanza que han sido previstos, es decir, deben ser coherentes y potenciales. No debe entenderse esto como algo perpetuo. Los sistemas pueden —y deben— cambiar con el tiempo (diariamente, semanalmente), igual

que los propósitos que se tengan diseñados, planificados y programados. Obviamente, la interacción entre los alumnos desembocará en conflictos, en principio casi a diario, por lo que también debemos estar preparados para su gestión pedagógica y sacarles partido para un aprendizaje eficaz.

5. COMPORTAMIENTOS Y CONDUCTAS NO DESEADOS

5.1. ¿Qué es el conflicto? ¿Es siempre malo?

Lo más importante, y lo primero, es que entendamos perfectamente lo que significa *conflicto*, y no cometamos las equivocaciones en su conceptualización —desgraciadamente cotidianas—, que nos llevarían a una intervención errónea y un tratamiento inadecuado.

Ya aludíamos a esto cuando hablábamos de comunidades de aprendizaje. Hemos de partir de un axioma fundamental: *intrínsecamente el conflicto no es malo, negativo o contraproducente*; no es más —ni menos— que confrontar dos ideas, posturas, intereses, etc., ante una situación concreta y que persiguen un mismo fin u objetivo (es un «cruce de caminos», «una disyunción»); y en este sentido, podemos observar en nuestra rutina diaria multitud de ellos y que, además, solemos *resolverlos* de forma satisfactoria. La naturaleza del conflicto es neutra, mientras que son los distintos comportamientos y conductas con las que lo gestionamos lo que puede derivar en actos más o menos agresivos, cuando no violentos. Pero esta no es la única opción, pues los conflictos pueden y han de resolverse de forma positiva —aunque para ello sea necesaria cierta formación e instrucción—. Así, y concretando un poco más, el conflicto siempre surgirá en situaciones en las que se suelen compartir espacios y tiempos, además de objetivos, actividades, normas... De hecho, esta cotidianeidad es probablemente, junto con la falta de formación al respecto, uno de los factores que facilitan esa mala conceptualización y entendimiento al que nos referimos.

En otras palabras, el trabajo conjunto y cotidiano, junto con las emociones, sentimientos y afectos, crean redes de vínculos⁶ sociales estables que, obviamente, afectan a la comunicación y entendimiento mutuo, para bien y para mal. Este tipo de relaciones interpersonales estables genera expectativas que con frecuencia vienen caracterizadas por el buen entendimiento mutuo, pero que también puede convertirse en la causa de malos entendidos que van creando tensiones que deterioran los formatos de comunicación, inhiben sentimientos y terminan por transformar la empatía en resentimiento. Si la convivencia degenera en esto, nos enfrentamos a conflictos críticos cuya resolución no puede ser ya espontánea (Ortega y Del Rey, 2003).

Así, aglutinando estas primeras pinceladas, podríamos definir el conflicto como una situación en la que se enfrentan dos o más protagonistas, caracterizada porque existe una discrepancia que tiene como origen una confrontación de intereses personales. Evidentemente existe la posibilidad, más que real, de que algunas situaciones conflictivas se cursen con agresividad cuando fallan, en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse a dicha situación. Por tanto, ante una tensión de intereses aparece un conflicto, aunque no ha de terminar en una situación agresiva o violenta. Todo dependerá de los procedimientos que se pongan en juego, de modo que si las estrategias y procedimientos son pacíficos los episodios se desarrollarán de forma pacífica, pero todo lo contrario ocurrirá si esos procedimientos son belicosos (Pareja, 2002).

Si hasta aquí ya puede vislumbrarse lo complejo que resulta profundizar sobre el tema, planteamos la siguiente reflexión: ¿cómo puede decirse, tan a la ligera, desde algunos estamentos qué es violencia, agresividad o conflicto?, ¿o usarse al libre albedrío estos términos para calificar algunas situaciones que se desarrollan en el centro escolar?

⁶ Siendo, así, los centros educativos «campo de cultivo» para ellos, asumámoslo.

5.2. Un revulsivo frente a los conflictos mal gestionados: la educación socioemocional

Sabemos cómo la falta de competencias cognitivas suele cristalizar en bajos resultados académicos, mientras que la falta de competencias socioemocionales se materializa en la aparición de conflictos, generalmente interpersonales, cuyo tratamiento pasa, normalmente, por los conocidos —y poco eficaces— partes disciplinarios. Parece entonces claro que no se puede separar el rendimiento académico y la convivencia (clima de clase), pues forman parte de un único currículo. Tanto es así que la mayor parte de los conflictos negativos, los mal gestionados, los que se enquistan, los que desembocan en situaciones problemáticas, son un reflejo de la ausencia de competencias⁷ socioemocionales y deben ser considerados como ocasiones aprovechables para educar socioemocionalmente a los alumnos mediante la corrección sistemática de conductas y actitudes inadecuadas (Pareja, 2005b; Pareja y Pedrosa, 2012; Vaello, 2005, 2006).

Estas carencias sólo pueden ser subsanadas mediante actuaciones bien planificadas, que persigan no sólo la resolución de conflictos, sino también el fortalecimiento de actitudes y hábitos sanos de convivencia transferibles a la vida extraescolar —lo que va quedando ampliamente justificado en el capítulo—. Y, sin embargo, nos solemos encontrar con un abandono casi absoluto de esta vertiente formativa. Es irónico que mientras los alumnos perturbadores (auténticos expertos en afrontar conflictos) ven pasar ante sí multitud de profesores de los más variados estilos, y se adaptan funcionalmente al aula actuando en equipo, apoyándose mutuamente y adoptando conductas de carácter táctico, los profesores suelen actuar en solitario y mediante conductas

improvisadas e intuitivas, frecuentemente disfuncionales.

Desde esta perspectiva, consideramos que la educación socioemocional (ESE) es un valioso instrumento con el que resolver y evitar que se enquisten los conflictos, pero sobre todo para fortalecer las competencias socioemocionales de los alumnos y corregir actitudes poco aceptables. El profesor puede aprovechar cada conflicto para introducir breves *cuñas socioemocionales* que entrenen habilidades intra e interpersonales incompatibles con los conflictos y la disrupción. De este modo, cada falta de autocontrol es una ocasión para introducir una cuña de autocontrol; cada insulto o intimidación, una ocasión para introducir una cuña de respeto y adopción de perspectivas; cada actitud apática detectada, una ocasión para entrenar la automotivación o fuerza de voluntad; y así con la empatía, la responsabilidad o la autoestima, etc. Se trata de introducir en los centros un plan de actuación sistemático e integral de la ESE: usar la ESE para gestionar los conflictos y usar los conflictos para abordar sistemáticamente la ESE.

Dicho de otro modo, es el entrenamiento del profesor y los alumnos en una serie de habilidades sociales y emocionales que contribuyen a su desarrollo personal y forman un lecho sobre el que se asienta el aprendizaje cognitivo. Además, y dado que en las escuelas debe buscarse, y conseguirse, el desarrollo integral del alumno, la inclusión de la educación socioemocional en el currículo queda ampliamente justificada por ser:

- *Formativa*, dado que la educación debe procurar la consabida formación integral del alumno, y ello incluye no sólo aspectos cognitivos, sino también sociales y emocionales, entre otros.
- *Social*, porque ayuda a construir un clima positivo en la clase y ahorra intervenciones disciplinarias y de control.
- *Afectiva*, pues proporciona satisfacción y bienestar, al ser un factor de primer orden para crear relaciones interpersonales basadas en la empatía, el respeto y la calidez.

⁷ *Faltas de respeto y autocontrol, agresividad, desmotivación o ausencia de límites* son ejemplos de problemas que caen absolutamente dentro del ámbito de lo socioemocional. Desde este punto de vista, deben ser contemplados como señales de carencias competenciales.

- *Instrumental*, ya que es un medio para mejorar el rendimiento académico del alumno y facilitar la labor del profesor, permitiéndole dar clase más cómodamente y abordar contenidos académicos en mejores condiciones.

Además, puede optarse por diferentes vías para el abordaje de contenidos de educación socioemocional en el aula (Vaello, 2005, 2006):

- a) *Tratamiento tutorial*. La tutoría es el espacio natural para tratar a fondo y de forma sistemática los contenidos y estrategias de ESE, mediante su inclusión en el Plan de Acción Tutorial, tanto a nivel grupal como individual. Permite llevar a la práctica un programa de educación socioemocional con sesiones concretas que traten los problemas más frecuentes y preparen a los alumnos en técnicas para evitarlos (Pareja y Pedrosa, 2012). No obstante, el tratamiento tutorial no debe ser utilizado como vía exclusiva para trabajar estos contenidos, porque se corren varios riesgos:

- Que se traten con el tutor unas pautas que luego en las clases con otros profesores no se tengan en cuenta o, lo que es peor, se traten en sentido contrario.
- Falta de contextualización, pues se corre el peligro de que las actividades de tutoría queden en contenidos teóricos o lúdicos que sólo tienen vigencia durante esa hora y que dejan de aplicarse fuera de ella.
- Falta de tiempo, al disponer sólo de unas pocas horas al año.

- b) *Inclusión curricular*. Esta opción consiste en aprovechar las oportunidades que cada materia ofrece de incluir contenidos actitudinales que ayuden a construir una actitud prosocial conjunta, en la que se priorice el «nosotros» sobre el «yo». Todas las asignaturas tienen ocasiones para intro-

ducir contenidos actitudinales que refuercen el desarrollo socioemocional de los alumnos.

- c) *Tratamiento interdisciplinar*. Los contenidos de educación socioemocional se tratan de forma coordinada y transversal entre varios departamentos. Tiene la virtud de ofrecer una perspectiva globalizadora, pero presenta dificultades por la complejidad de coordinación, pues si en ocasiones ya es difícil que un departamento didáctico se coordine, mucho más difícil puede resultar en la práctica coordinar a varios departamentos.
- d) *Cuñas socioemocionales (estrategias-flash) y mesetas*.

— *Cuñas socioemocionales*. Consisten en aprovechar cualquier situación con implicaciones socioemocionales que se presente en clase (un roce, un conflicto, una discusión, una agresión...) para abordarla desde una perspectiva educativa, formativa y proactiva, es decir, considerándola como una ocasión para aprender y practicar habilidades sociales y emocionales. Pero no se trata de un tratamiento incidental en el que se improvisa y se actúa intuitivamente para salvar cada situación, sino que está precedido de una preparación del profesor, que debe haberse abastecido previamente de estrategias, actividades y recursos que irá aplicando conforme se presenten las situaciones problemáticas. Es decir, se aprovechan casos reales para plantear pequeños dilemas morales, resolver problemas interpersonales o vencer obstáculos intrapersonales.

— *Las mesetas*. Además de aprovechar las ocasiones que se vayan presentando, conviene provocar su aparición, dejando algunos minutos en cada clase para dar lugar a la conversación, la escucha activa, el conocimiento mutuo o la construcción del grupo. Son los

momentos de meseta o paréntesis, que pueden aparecer cuando la fatiga o el decaimiento de la atención recomiendan una interrupción en la actividad escolar, o bien ser provocados por el profesor a mitad de la clase.

- e) *Las intervenciones ocasionales intuitivas e improvisadas.* Es la forma más habitual, por desgracia, de intervención; consiste en reaccionar en solitario de forma intuitiva e improvisada cada vez que surge cualquier incidente en el aula. Peca de falta de planificación, de tener carácter terapéutico y no preventivo, y de depender exclusivamente del talante y de los recursos personales (con las subsiguientes carencias de rigor y coherencia); además, deja desamparado al profesorado, sin capacidad de control.

Cabe reseñar cómo, exceptuando esta última vía de intervención, el resto son válidas y se complementan; no obstante es aquí cuando nos topamos con la paradoja de que, a pesar de ser la *improvisación* la que presenta mayores deficiencias, es la que más suele usarse en la práctica, en tanto que las *estrategias flash* (las más adecuadas y completas, por ceñirse a los principios de planificación, transversalidad, simplicidad, etc.) son las que menos ejecutan los docentes. Igual que encontramos deficitario el tratamiento en el aula de estos aspectos emocionales, a pesar de estar constatada la inteligencia emocional como uno de los factores primordiales para la inserción eficaz del sujeto en la sociedad en la que vive (Goleman, 2014). También es insuficiente el tiempo y la parcela curricular que se dedica a trabajar los valores en la Escuela.

6. EL DESARROLLO MORAL EN EL AULA

Aunque no debería requerirse justificación alguna para que en las aulas se trabajara en pos al desarrollo moral del alumnado, basta con que nos fijemos en que los seres humanos somos

inacabados y que necesitamos ir construyéndonos —lo cual implica que haya decisiones y valoraciones—, para que asumamos que el proceso de construcción de la humanidad tiene dos dimensiones: adaptarse al mundo y contribuir a que éste sea propicio para la realización del deseo de vivir de todos; es decir, la vida se nutre de valores.

En este sentido, y aunque la función principal de la escuela tradicional —durante mucho tiempo— ha sido transmitir valores incuestionables, dogmáticos (donde el alumno sólo tenía que memorizarlos y cumplirlos), hace algunas décadas se produjo un movimiento en sentido opuesto que propuso no educar en dichos valores morales y dejar que cada estudiante partiera de cero, con la expectativa de que llegase a construir un mundo mejor. Esto nos hace entender que una moda pedagógica (Santos, 2003), centrada en la educación en valores, impregnó algunas de nuestras últimas reformas educativas y los nuevos currículos generados por ellas, aunque no han tenido una estructuración eficaz que capacitara al profesorado para trabajar este tema.

Sin embargo, ha pasado el tiempo y, en la actualidad, y ante nuevos focos de racismo, xenofobia, discriminación, intolerancia y corrupción, vuelve a imponerse la reflexión sobre este tema. La educación en valores ha retomado el impulso e interés por parte de las escuelas —e incluso por las universidades—, en las que deben reorientarse las naturales tendencias⁸ axiológicas de los individuos, y las sociedades, si se desea su bienestar. El resultado, afortunadamente, es que entre los temas educativos a debate no está ausente el que tiene que ver con la llamada educación en valores. De hecho —por la influencia anglosajona—, en los países hispanoamericanos se ha generalizado en las últimas décadas la expresión *educación en valores* frente a la tradicional *educación moral*. En este sentido, son muchos los que consideran que aunque no hay una distinción firme y sistemática entre ambos términos (educación en valores quiere abarcar todos los valores susceptibles de educación, viéndose in-

⁸ El deseo de vivir humanamente es la base del mundo de los valores.

cluidos, así, los temas transversales), *el desarrollo moral* no puede ser relegado a la enseñanza de la religión ni tampoco se puede defender un pretendido objetivismo en él (Haydon, 2003).

Es decir, la escuela pública no debe transmitir valores que sean aceptados de forma acrítica o adoctrinar a los alumnos (directa o indirectamente), sino que debe capacitarlos para pensar y decidir por sí mismos de acuerdo con la tradición liberal de la autonomía moral. Es de esta forma que el diálogo constructivo (Aubert et al., 2009) y el debate se convierten en medios privilegiados para construir una educación moral. Y es que a medida que se incrementan los problemas sociales y disminuye la capacidad educativa de la familia y de otras instancias socializadoras, más se demanda de la escuela su contribución a la solución de los problemas que nos aquejan.

Partimos de que la moral, las normas morales, no son innatas, sino que el niño las va construyendo a medida que se desarrolla. Si no partimos de cero —al igual que en otros conocimientos culturales, científicos o tecnológicos—, resulta cuando menos paradójico que los alumnos lo hagan respecto al saber moral construido por las personas a lo largo de siglos. Desde sus inicios la escuela es también la institución a la que la sociedad le encomienda la transmisión de aquellos productos culturales desarrollados por el hombre a lo largo de la historia y que considera importante conservar; las sociedades no aprenden sólo técnicamente, sino también moralmente. Es preciso que la escuela, junto a la familia y otros grupos, se encargue de enseñar y sostener valores, ¿pero qué valores? Evidentemente los explícitamente consensuados, los que un estado democrático pretende, los que nacen de una ética civil, etc., pero si lo queremos más fácil..., los que figuran, además, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos a la que la mayoría de las naciones se han adherido.

No obstante, los valores que se pueden promover en la enseñanza son variados. No sólo se enseñan valores morales, sino que igualmente valiosos son los valores estéticos, personales, etc. Hay que recordar que lo que hace que sean mo-

rales no es su contenido, sino los tipos de razones que los apoyan (Savater, 2003). Si bien hay dilemas, conflictos y pluralidad de valores, también un desarrollo moral adecuado puede contribuir a aminorarlos por medio de valores como la tolerancia o el compromiso con el grupo. En último extremo, las acciones docentes de enseñar valores dependerán de lo que se entienda por *moralidad*, de modo que los profesores deberán reflexionar sobre las cuestiones que se plantean sobre los valores si no quieren dedicarse a responder a un plan fijado desde el exterior, cuando lo que poseemos todos es una estructura vital que nos lleva a elegir lo que valoramos.

No obstante, el problema no es tan sencillo, pues no se limita a enseñar y transmitir los valores y a defender la inclusión en el currículum de la educación moral y las cuestiones transversales para reafirmar la función educativa de la escuela en pos de un desarrollo moral; no pueden obviarse algunos problemas sociales y didácticos que tiene su puesta en práctica. Insistimos en que primero estaría la clarificación conceptual, y en segundo lugar los asuntos didácticos para su implementación. Para autores como Hammond y Brandsford (2005) o LePage y Sockett (2002) la confusión proviene de que:

- Muchos creen y basta con revisar nuestro currículum oficial actual para comprobarlo, que la moralidad deriva de las creencias religiosas; sin embargo, y aunque puedan encontrarse implicaciones morales en dichas creencias, para ser moral no hay que ser religioso.
- Se cree que expresar un punto de vista moral es simplemente expresar una opinión; por tanto, *es algo subjetivo*. A pesar de todo, esto no significa que las creencias morales de la persona deban ser idiosincrásicas.
- Hay quien cree que la moralidad es relativa, dependiente de una sociedad a otra, de una edad a otra, etc., de modo que algunas formas de recomendaciones morales no son admitidas en otras. Si bien son ciertas las diferencias entre las sociedades en rela-

ción con algunos aspectos, también existen otros muchos que presentan una congruencia moral (decir la verdad, obrar con honradez, el respeto a los padres, etc.).

- Hay quienes equiparan la moralidad con una serie limitada de categorías de la experiencia humana, por ejemplo la conducta sexual. Pensar esto es ignorar el uso comunal de la moralidad, como en el caso de la honestidad, el coraje, la justicia, el miedo...

Por otra parte, la asunción de estas tareas por parte del profesor, cuando no hay vínculos de articulación entre familia, escuela y medio social, genera tensiones y retos y, sobre todo, desazón. Además, sin perder de vista las confusiones aludidas, es común que el profesor pueda verse influenciado por ellas, de modo que no se vea capaz de hablar de moralidad a sus alumnos. Siguiendo con estos autores, pueden localizarse las siguientes percepciones en el profesorado:

- Algunos consideran que el carácter moral de la educación ha de fundamentarse en enseñar virtudes como *ser responsables, no ser mentirosos, honestos, cuidadosos*, etc.
- Otros que el desarrollo moral a través de la educación pasa por enseñar a obedecer reglas que permitan a los niños relacionarse con los demás y ser cívico tanto dentro como fuera del aula.
- Por último, hay quienes creen que el carácter moral de la educación ha de focalizarse en la enseñanza a los niños para ser *pensadores autónomos*, siendo capaces de cuestionarse la injusticia y adoptar una postura crítica frente a la ciudadanía.

Por tanto, es necesario que los profesores comprendan las diferentes perspectivas y visiones sobre moralidad y los principios que las sustentan, para, en un segundo momento, tomar decisiones acertadas sobre la estrategia a seguir a la hora de examinar sus conocimientos sobre el desarrollo moral de los niños. En la tabla 15.1 se recogen algunos de los aspectos básicos al respecto.

Reiteramos que son muchas las voces que se alzan defendiendo una educación en valores sin recurrir a creencias religiosas ni a dogmas. La sociedad, a lo largo de siglos de desarrollo cultural, ha declarado preferir la vida a la muerte, la libertad a la esclavitud, la igualdad a la discriminación, la justicia a la injusticia; esta es la atalaya desde la que nos posicionamos para defender a ultranza una educación en valores, no desde un dominio técnico y manipulador que cosifica al mundo, sino desde la evaluación de un acto específico en el contexto de una situación dada y en la que se valora cada detalle.

Al llevar adelante una educación sistemática y explícita en determinados valores, se posibilita la aparición de nuevas respuestas a viejos y nuevos conflictos por parte de los que vienen detrás de nosotros. No plantear la problemática ética es privar al alumnado también de ese derecho y de esa posibilidad de crear. La escuela no es el mundo, pero lo representa, y en el mundo nuestros alumnos no pueden ni podrán evitar la cuestión moral si han de ser ciudadanía.

Sin embargo, en nuestro sistema educativo⁹ sigue faltando un análisis —y su operativización— a la hora de formalizar los grandes valores en normas de comportamiento para vivirlos, como hábitos, en la trama organizativa del centro (Pérez, 1996). La creación de normas, hábitos y valores se produce en el ámbito del centro escolar, más que aisladamente, en cada aula y asignatura. Superar que quede relegada a unas horas de clase semanales desconectadas de lo que se hace y se vive en las demás aulas, pasillos o patio nos aboca a la acción conjunta de todo la escuela (Pareja y Pedrosa, 2012). Esto supone hacer de la escuela un proyecto —una comunidad de apren-

⁹ En España pueden encontrarse decretos en los que se trata el desarrollo de competencias sociales, la metacognición..., como competencias que, a priori, deben encajar en el desarrollo moral del alumno y que lo deben acompañar a lo largo de todo su proceso educativo. A pesar de dicha omnipresencia de los valores en la transversalidad, el profesor tiene poco tiempo para dedicarse a presentar lecciones concretas de *moral*; de hecho, en el currículum no aparecen determinados tiempos específicos para ello.

TABLA 15.1

Enfoque metodológico para educar valores	Neoconservadurismo	Clasificación de valores	Teoría del desarrollo del juicio moral
Los valores son...	<ul style="list-style-type: none"> — Objetivos. — Transculturales. — Transhistóricos. — Universales. 	<ul style="list-style-type: none"> — Subjetivos (se comparan a través del diálogo y el consenso). — No pueden aplicarse a todas las culturas, pues son cambiantes. — Son el resultado del momento histórico de una persona o comunidad. — Se construyen y comparan de acuerdo a los parámetros de buen comportamiento. 	Más que definir qué son los valores, este enfoque presenta una visión dualista.
Los valores se adquieren a través de...	Formular y definir los valores universales que se desean inculcar a través del proceso educativo. El asunto de los valores no estaría a discusión, pues no son democráticos.	Que cada individuo dentro de su cultura tome conciencia de los valores propios, explicitándolos, reflexionando y viviéndolos por decisión propia.	No enseñándolos o promoviéndolos, sino que los estudiantes enfrenten la vida para saber cómo actuar en determinadas situaciones y respondan a dilemas, dando razones válidas sobre sus posturas, decisiones y asumiendo consecuencias.
Función de la escuela	La tarea estará a cargo de los directivos y profesores, que analizarán y plantearán la manera sistemática para inculcar los valores en el aula.	Facilitará los espacios para que los alumnos clarifiquen sus propios valores.	Facilita los procesos por los cuales cada sujeto sea capaz de desarrollar su razonamiento moral, así como su capacidad de formar y asumir juicios morales cada vez más autónomos.
Papel del docente	Es el instructor de valores, pues enseñará e inculcará valores que se ha planteado.	Es el facilitador de procesos de clarificación valorativa, individual y grupal en el aula.	Es el moderador y guía en el proceso de reflexión y razonamiento.
Estrategias	El testimonio del profesor será importante para que la enseñanza de los valores sea efectiva; así, trata que el estudiante lo comprenda y se convenza de que es importante aceptarlo y vivirlo.	Mediante la autorreflexión cada alumno descubre, explica y analiza qué valores asume y cuáles rechaza. A través del diálogo, el estudiante interactúa con otras formas de valorar distinta a la suya y llega a sus propias conclusiones.	A través del dilema moral presenta la situación y después plantea algunas preguntas relevantes que susciten la reflexión personal y el diálogo grupal. Los alumnos enfrentan situaciones complejas y muy cercanas a la vida real y que implican razonamiento moral, para asumir una postura y tomar una decisión.

TABLA 15.1 (continuación)

Enfoque metodológico para educar valores	Neoconservadurismo	Clasificación de valores	Teoría del desarrollo del juicio moral
Representantes teóricos	Mardones y Rokeach.	Raths y Simon.	Kohlberg.
Limitaciones	Los valores no se pueden inculcar tal y como se enseña una clase de matemáticas. Es una instrucción de tipo conceptualista, que no garantiza una formación moral de los alumnos. Se visualiza la formación moral como un asunto de aprendizaje de valores aislados entre sí, y como una oposición de un valor contra un antivalor. Existe el peligro de caer en el maniqueísmo.	Si esta perspectiva se lleva al extremo tiene un serio riesgo de caer en el relativismo, pues «absolutizar» la dimensión subjetiva llevaría a «aceptar» cualquier conjunto de valores válidos. El exceso de libertad y pluralidad y la falta de criterios más objetivos llevan a afirmar que «cada quien tiene sus valores» y no importa lo que se elija, pues se está convencido de que es valioso y humanamente constructivo.	El acento racial y lógico es una de las principales limitaciones de este enfoque, pues se debe trabajar con cuidado para no descuidar los elementos afectivos centrales de la vida de todo estudiante, en especial en la infancia y adolescencia.

Fuente: tomada de García (2003).

dizaje, como defendíamos anteriormente— como acción educativa común donde además es preciso conjugar la lógica disciplinar de las materias con aquellas dimensiones sociales actuales, moralmente relevantes, ante las que la escuela no debiera inhibirse (Gargallo y García, 1996).

A pesar de todo, en la praxis se formulan escasas sugerencias sobre cómo, en los contenidos curriculares y en los propios contextos interactivos del aula/centro, se deban vivenciar y manifestar aquellos valores, normas y actitudes en las que razonablemente sería deseable educar, dando

a la enseñanza esa otra dimensión que la convierte en educación. En cualquier caso hemos de andar con pies de plomo, pues como afirmaba Haydon (2003, p. 114):

«la idea de imponer la moralidad sobre los demás se convierte en una contradicción en sus términos. Las personas tienen que apreciar la fuerza del pensamiento moral por sí mismas, y la educación moral tendrá un papel que desempeñar, capacitando a las personas para ver lo que, en último término, tendrán que ver por sí mismas, sin imponerles nada».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Corredor, G. (2013). *El programa aprender a convivir, la mejora de la competencia social y la reducción de los problemas de conducta en Educación Infantil y Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (comps.) (2005). *Escuelas democráticas* (4.^a ed.) Madrid: Morata.
- Area, M. (1990). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai Ediciones.
- Area, M. (1998). La educación para los medios de comunicación. Un ámbito formativo, ausente en el currículum escolar de nuestro país. En J. Ballesta, J. Sancho y M. Area, *Los medios de comunicación en el currículum* (pp. 47-112). Murcia: KR.
- Aubert, A. et al. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Ausubel, D. P. (1976). Aprendizaje receptivo y la dimensión memorístico-significativa. En Stones, *Psicología educativa*. Madrid: Magisterio Español.
- Bernardo, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (eds.) (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- Blumenfeld, P. C., Puro, P. y Mergendoller, J. R. (1992). Translating motivation into thoughtfulness. En H. Marshall (ed.), *Redefining Student Learning: Roots of Educational Change* (pp. 207-239). Norwood: Ablex.
- Brophy, J. (1983). Classroom Organization and Management. *The Elementary School Journal*, 83, 265-285.
- Brophy, J. (1988). *Motivating Students to Learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Brophy, J. y Allegan, J. (1991). Activities as Instructional Tools: a Framework for Analysis and Evaluation. *Educational Researcher*, 9-23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1997). The ecology of developmental process. En W. Damon (ed.) (1997), *Handbook of Child Psychology, vol. 1: Theoretical Models of Human development* (5.^a ed., pp. 993-1029). Nueva York: Wiley.
- Chacón, A. (2007). La tecnología educativa en el marco de la didáctica. En J. A. Ortega y A. Chacón (coords.), *Las nuevas tecnologías para la educación en la era digital* (pp. 25-42). Madrid: Pirámide.
- Cohen, E. G. y Lotan, R. A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99-120.
- CREA (2000). *Cambio educativo y social. Acciones educativas, sociales y económicas que mejoran la convivencia entre culturas*. II Jornadas Educativas del Parc Científic. Organizadas por CREA y celebradas en Barcelona el 28 y 29 de noviembre de 2000.
- CREA (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Documento policopiado. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Dewey, J. (1976). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Aguado, M. J. (1992). *Programa para favorecer la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- Díaz-Aguado, M. J. y Royo García, P. (1995). Educar para la tolerancia. Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 248-259.
- Feather, N. (1982). *Expectations and actions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fischer, K. (1980). A Theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychol. Bull.*, 87, 477-531.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.
- Freinet, C. (1986). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- García Benítez, C. (2003). Un nuevo horizonte para la formación moral. *Revista de la Educación Superior*, 32(4), 128 (revista on-line, consultada el 26 de abril de 2015).
- Gargallo, B. y García, R. (1996). La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad. Un programa pedagógico. *Revista de Educación*, 30, 287-308.

- Gay, G. (1983). Why multicultural education in teacher preparation programs. *Contemporary Education*, 54(2), 79-85.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teaching Education*, 53(2), 106-116.
- Jimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Grouard, B. y Meston, F. (1995). *Reingeniería del cambio. Diez claves para transformar la empresa*. Barcelona: Marcombo.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 22-33.
- Hammond, D. y Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores: un nuevo enfoque*. Madrid: Morata.
- Irving, J. (1990). *Reform of Education in New Zealand: Quality Review and Accountability* (pp. 1-11). Wellington (Nueva Zelanda): Ministry of Education.
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational researcher*, 10, 5-10.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Londres: Prentice-Hall.
- LePage, P. y Sockett, H. (2002). *Educational Controversies: Towards a discourse of reconciliation*. Londres: Routledge.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5, 289-309.
- Lorenzo, M. (1998). Los fundamentos del currículum. En O. Sáenz (dir.), *Didáctica general. Un enfoque curricular* (pp. 135-154). Alcoy: Marfil.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 367-388.
- McLaughlin, M. W. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 280-291). Madrid: Narcea.
- McLaughlin, M. W. (1993). What matters most in teachers' workplace context? En J. W. Little y M. W. McLaughlin (eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts* (pp. 79-103). Nueva York: Teachers College Press.
- Moral, C. y Pareja, J. A. (2010). Dirección de clase. ¿Cómo construir un clima propicio para el aprendizaje? En C. Moral, *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (pp. 291-319). Madrid: Pirámide.
- Moreno Olmedilla, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pareja, J. A. (2002). Aproximación al concepto de violencia y agresividad como fenómeno psicológico y social. En F. Trujillo y M. R. Fortes (ed.), *Violencia doméstica y coeducación* (pp. 23-37). Barcelona: Octaedro.
- Pareja, J. A. (2005a). Liderazgo y conflicto en los centros, *Temáticos Escuela*, 14, 9-10.
- Pareja, J. A. (2005b). Estrategias e instrumentos: un modelo para la resolución de conflictos. *Temáticos Escuela*, 14, 21-22.
- Pareja, J. A. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev-113COL3.pdf>.
- Pareja, J. A. (2011a). Técnicas didácticas globalizadoras y modelos interdisciplinares. En M. Lorenzo (coord.), *Didáctica para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 163-198). Madrid: Universitas.
- Pareja, J. A. (2011b). Las comunidades de aprendizaje, una herramienta contra la exclusión social del alumnado y sus familias. En M. Lorenzo et al. (coord.), *Las instituciones educativas ante la crisis económica* (pp. 179-194). Barcelona: DaVinci.
- Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2009). Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(3), 273-297.
- Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2012). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 467-491.

- Pedrosa, B. y Pareja, J. A. (2015). Programas de intervención para la mejora de la convivencia desde el trabajo cooperativo. *Revista Etic@net*, 15(2). <http://www.grupoteis.com/revista/index.php/etica-net/pdf>.
- Pérez Pérez, C. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de Educación*, 310, 361-378.
- Rae, G. y McPhillimy, W. (1978). *El aprendizaje en la escuela primaria. Un enfoque sistemático*. Madrid: Santillana.
- Rodríguez, R. I. y Luca de Tena, C. (2001). *Programa de habilidades sociales en la ESO*. Málaga: Aljibe.
- Rosales, C. (1998). La comunicación didáctica. En O. Sáenz (dir.), *Didáctica general. Un enfoque curricular* (pp. 45-64). Alcoy: Marfil.
- Santos Guerra, M. A. (coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Savater, F. (2003). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Schmuck, R. y Schmuck, P. (1978). *Hacia una psicología humanística de la educación*. Madrid: Anaya.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shuell, T. J. (1996a). Teaching and learning in a classroom context. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 726-764).
- Shuell, T. J. (1996b). The role of educational psychology in the preparation of teachers. *Educational Psychologist*, 31, 5-14.
- Torrego, J. C. (2008). El profesor como gestor del aula. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 197-214). Madrid: McGraw-Hill.
- Torres Santomé, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía Educativa*, 60, 24-27.
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.
- Trillo, F. (1996). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.
- Vaello Orts, J. (2005). *Habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello Orts, J. (2006). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.
- Villegas, A. y Lucas, T. (2002a). *Educating Culturally Responsive Teachers*. Nueva York: State University of New York Press.
- Villegas, A. y Lucas, T. (2002b). Preparing Culturally Responsive Teachers. Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

La colaboración de la comunidad educativa y del entorno en los proyectos educativos

16

PURIFICACIÓN SALMERÓN VÍLCHEZ

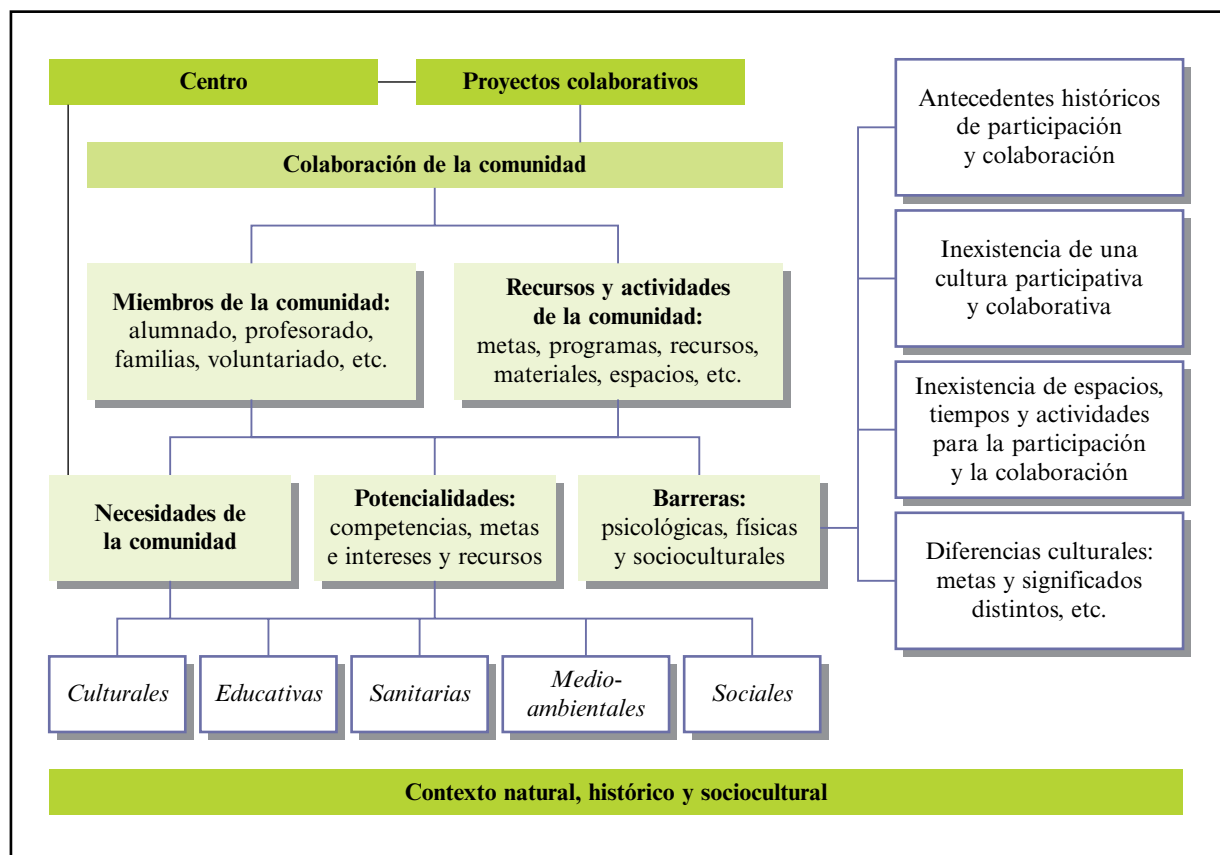


Figura 16.1.—La colaboración de la comunidad educativa y del entorno en los proyectos educativos.

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La base de cualquier proyecto que pretenda obtener el máximo potencial educativo es la colaboración (entre iguales en el aula, entre distintos grupos o niveles educativos, entre docentes, familias, centros educativos, instituciones, voluntariado, etc.). Esto implica que la diversidad, en su misma esencia, sea una de las características más valiosas de este tipo de proyectos. Reconocer y contar con esa diversidad para el diseño de proyectos supone reconocer la riqueza potencial que tiene y aprovecharla.

La invitación a formar parte de la comunidad educativa, colaborando en los proyectos, en su sentido más amplio, implica ir más allá del equipo de docentes y alumnado del centro. Supone considerar que todas las personas e instituciones implicadas directa e indirectamente con el centro, así como las del entorno más cercano, tienen algo que aportar. Docentes, personal de administración y servicios, alumnado, familias, vecinos, asociaciones, ONG, centros de salud, instituciones, etc., pueden participar en los proyectos educativos de forma muy diversa. En primer lugar, pueden ofrecer su propia visión sobre los procesos y necesidades educativas, y por tanto un punto de vista distinto al del equipo de docentes. Cada persona o institución tiene una historia, una experiencia, conocimiento, inquietudes, aficiones, etc., y por tanto, de una manera u otra, mucho que ofrecer. Artistas, profesionales de todos los ámbitos, personas con aficiones diversas o con distintos tipos de recursos materiales, o incluso tiempo, que puedan y deseen poner a disposición de los proyectos educativos, pueden ayudar a que la escuela crezca, tanto en cantidad de espacios y oportunidades para aprender como en autenticidad y calidad de los aprendizajes, si es bien gestionada.

La participación puede ser muy diversa. Puede ser puntual o continuada en el tiempo. Puede ser en las tradicionales actividades en las que se ha facilitado la colaboración (actividades extraescolares, excursiones, festejos y efemérides, charlas, etc.) o en las más inclusivas, las que se desarrollan y forman parte del currículum, como grupos interac-

tivos, tertulias dialógicas o proyectos de investigación escolares, proyectos artísticos o literarios, etc. El equipo de docentes posiblemente contemple en la planificación de los proyectos cuáles son las necesidades de colaboración más inmediatas. Pero cuando una persona o institución ajena a la escuela es invitada a participar, por su falta de conocimientos didácticos o pedagógicos puede considerar que no tiene nada que ofrecer. Por esta razón, es preciso preocuparse por conocer las potencialidades de las personas e instituciones del entorno dispuestas a colaborar, y sugerir las posibilidades educativas o aportación a los proyectos que puede tener cada uno de ellos. Esto puede facilitar una mayor motivación y disposición a participar entre los voluntarios y voluntarias.

2. DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO

Conocer ampliamente el potencial de la comunidad implica conocer el entorno y sus recursos. Para Jiménez (2014), este trabajo comienza con el análisis de la realidad del entorno donde se encuentra el centro, y por tanto conocer sus características geográficas, su historia, el perfil de la población y condiciones de habitabilidad, con la finalidad de sacarle el mayor partido posible. Además, propone el estudio de la red de recursos de los que dispone el contexto sociocultural inmediato (barrio, localidad, municipio, etc.). Para ello puede resultar clave conocer los recursos a los que se puede acceder (véase ejemplo de clasificación en la tabla 16.1): culturales (bibliotecas, asociaciones, Casa de la Cultura...); educativos (centros educativos de educación infantil, primaria, secundaria, superior, etc.; recursos de los que disponen, como laboratorios, medios audiovisuales, etc.); sanitarios (centros de salud, programas que desarrollan, etc.); medioambientales (centros de recuperación animal, agentes forestales, puntos limpios, plantas de reciclaje, etc.); sociales (centros de mayores, de atención a la infancia, de atención a personas inmigrantes, ONG, etc., los proyectos que están llevando a cabo, recursos y espacios de los que disponen, etc.).

TABLA 16.1
Recursos del entorno (ejemplo de clasificación)

Tipo de recursos		Colaboración anterior	Tipo de colaboración	Disposición a colaborar	Oferta	Demanda	Nuevas propuestas
Culturales	Teatro	Sí	Obras infantiles	Sí	Lo mismo	Difusión	Talleres en el centro
	Biblioteca	Sí	Talleres en la biblioteca	Sí	Lo mismo	Nada	Tertulias dialógicas
Educativos	CEIP	Sí	Feria de las ciencias	Sí	Colaboración Feria de ciencias	Compartir espacios y recursos	Diseñar proyectos de ciencias con grupos de distintos centros
	IES	No	—	Sí	Laboratorios	Colaboración	Participación en la Feria de las ciencias (grupos de investigación con miembros de distintos niveles educativos)
	Universidad	No	—	Sí	Voluntariado/ Colaboración en el proyecto de ciencias	Experiencias Aprendizaje servicio para estudiantes	Grupos interactivos
Sanitarios	Centro de Salud	No	—	Sí	Diversos programas de prevención	Nada	Incorporación programas de educación para la salud del centro
Ambientales	—	—	—	—	—	—	—
Sociales	ONG	—	—	Desconocido	—	—	—

Además de conocer las posibilidades que tiene la escuela de aprovechar su entorno y los recursos de los que dispone, otra cuestión importante es contemplar cómo la escuela puede ayudar o qué puede aportar en esos procesos a su entorno¹. En la medida en que la escuela revierte su labor educativa en el entorno, lo hace en el de su comunidad, favoreciendo la transformación física y cultural hacia el aprendizaje, el desarrollo y el cambio a mejor, ofreciendo por tanto un nuevo marco de significados, realidades y oportunidades que, sin duda, se devolverá a la escuela, favoreciendo su labor y haciéndola crecer.

Para conocer los potenciales individuales de las personas que desean formar parte de los proyectos existen estrategias muy variadas, y su selección dependerá, principalmente, del momento y el número de personas de las que se pretende obtener información. Algunos ejemplos son entrevistas, cuestionarios, dinámicas participativas, etc.

El instrumento que aquí se presenta (véase anexo) es un cuestionario que puede servir como ejemplo para recopilar información de las personas que pueden colaborar en distintos proyectos educativos o acciones que en el centro se desarrollan. La estructura del cuestionario es sencilla y recoge información sobre las siguientes dimensiones:

- a) Datos personales y de contacto.
- b) Colectivo al que pertenece.
- c) Días y horario disponibles.
- d) Conexión con el centro y participación en las actividades del centro.
- e) Competencias, intereses y recursos.
- f) Otras cuestiones de interés.

Está diseñado para que las personas que muestren interés puedan dar a conocer sus competencias y habilidades, intereses, experiencia, etc., y el equipo docente pueda proponer las acciones más

adecuadas y más fieles a las competencias e intereses de los participantes. De esta manera las personas que colaboren lo harán en aquellas actividades en las que se encuentren más preparadas y motivadas. Es recomendable que la propuesta sea consensuada y siempre se ajuste a las preferencias de los participantes.

La gestión de la información recogida con este cuestionario puede hacerse de muchas maneras. Pueden utilizarse herramientas informatizadas para la gestión de informaciones y datos, como Excel, o realizarse con otros sistemas manuales. Una de las propuestas más sencillas se muestra en la tabla 16.2. Esta tabla de categorización organiza la información en torno a proyectos y/o áreas de trabajo (materias o disciplinas, por ejemplo).

En un centro pueden desarrollarse distintos proyectos de forma simultánea o de forma secuencial, lo que supone que podemos contar con la colaboración de una misma institución o persona en varios proyectos. Además, pueden existir proyectos que engloben distintas áreas de trabajo, como son aquellos interdisciplinarios (abarcando distintas materias o áreas). Las áreas de trabajo se pueden establecer a priori o por las informaciones aportadas por las personas que han manifestado su disposición a participar.

Es difícil hacer una predicción, pero, como se ha indicado anteriormente, se pueden organizar en base a disciplinas o materias clásicas. En cada una de ellas se concretarán distintas tareas (previstas o sugeridas por los colaboradores) a desempeñar en cada uno de los proyectos. A continuación se incluirán aquellas instituciones o personas colaboradoras que han expresado poseer competencias, intereses o recursos afines a las distintas áreas de trabajo. Por último, se recogerán sus datos de contacto y su disponibilidad, con la finalidad de planificar las reuniones de trabajo.

3. OBSERVACIONES Y CONSEJOS

Cuando se invita a la comunidad a colaborar en proyectos educativos, se puede hacer de distin-

¹ Se recomienda conocer el *Proyecto CREECE (Comunidad para la Restauración Ecológica del Estanque del Corredor verde)* (2014). CEIP Atalaya de Atarfe. <http://proyectocreece.wordpress.com/n.atarfe>, Granada.

TABLA 16.2
Gestión de la información (potencial de la comunidad)

Proyecto	Área de trabajo	Tareas	Colaborador	Competencias	Intereses	Recursos	Disponibilidad	Contacto

ta manera y por distintas vías. Además de los medios comunes (circulares, correo electrónico, cartelería, trípticos, etc.), puede ser conveniente informar a las personas que forman parte del centro de forma directa o indirecta (familias, personal del centro, colaboradores habituales); también a las que no tienen ninguna conexión, de

forma más personalizada, a través de jornadas de puertas abiertas, asambleas o reuniones festivas, por ejemplo, que permitan un contacto más personal para la expresión de las motivaciones del centro. En dichas reuniones o asambleas se puede dar a conocer la disposición del centro y del equipo de docentes a abrirse al entorno y colaborar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jiménez, M. (2014). Los agentes sociales y del entorno y su participación en la comunidad educativa. En M. Blanchard, *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de aprendizaje por proyectos para la innovación educativa en El salvador*. Madrid: Narcea.

Sanders, E. (ed.) (2011). *Leading a Creative School: Initiating and Sustaining School Change. Creative Teaching/Creative Schools*. Nueva York: Routledge, Taylor & Francis Group.

ANEXO
CUESTIONARIO PARA CONOCER EL POTENCIAL DE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD

a) Datos personales y de contacto:

Nombre y apellidos			
Teléfono/s de contacto		Correo electrónico	

b) Participa como miembro de:

Profesorado		Familias		Alumnado		Colaborador del entorno:		Otros:	
-------------	--	----------	--	----------	--	--------------------------	--	--------	--

Día/s y horario disponibles:

Días y horario (horario semanal disponible para participar)

c) ¿Tiene familia (hijos, sobrinos, nietos) en el centro?

Curso/s y grupo/s					
¿Forma parte de la AMPA del centro?					
No		Sí		Forma parte de la AMPA desde el año ...	
Actividades de la AMPA en las que ha colaborado					
¿Ha colaborado en alguna actividad organizada en el centro?				Sí	No
Actividades organizadas en el centro en las que ha colaborado (excursiones, fiestas...):					

d) Competencias, intereses y recursos:

Competencias (se me da bien hacer y/o tengo experiencia en ...):
Intereses (me gusta hacer ...):
Recursos (puedo disponer de ...):

e) Otras cuestiones de interés:

Otros (indicar cualquier otra información que pueda ser de interés)

BLOQUE III

**Herramientas para la práctica.
Ejemplos de maestras y maestros
de Educación Infantil y Primaria**

Pequeños investigadores. Grandes experiencias

PILAR GONZÁLEZ MORENO

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El colegio «Luisa de Marillac» es un centro de Educación Infantil y Primaria situado en el popular barrio de Almanjayar de la zona norte de Granada. Se trata de una zona especialmente deprimida y con una población marginal en un porcentaje muy alto de etnia gitana, que en los últimos años se ha visto ampliada con la llegada de un gran número de familias rumanas-gitanas. Esto hace que nuestro alumnado presente una serie de características propias de poblaciones marginales, destacando el absentismo, la falta de hábitos y los comportamientos disruptivos.

Por otro lado, la LOGSE reconoció en su día a la etapa 0-6 años como etapa educativa. Así desaparecía por fin el mal llamado preescolar, que pasó a denominarse Educación Infantil. Pero en la práctica ha seguido siendo la etapa preparatoria para la Educación Primaria. Eso ha determinado, de forma contundente, las metodologías de la etapa. Los libros de fichas han sido utilizados de forma indiscriminada, sin atender para nada a las características del alumnado, convirtiendo la etapa de Educación Infantil en una reproducción de la etapa de Primaria. Los niños pasan la jornada escolar sentados, esperando a que el maestro o maestra les diga el «qué», «cómo» y «cuándo» han de aprender. No hay lugar para la curiosidad, la creatividad, la experimentación..., es decir, para ninguno de los principios metodológicos de la etapa.

En nuestro centro decidimos que teníamos que ser fieles a las características de los niños y niñas en estas edades y a los principios de la etapa de Educación Infantil recogidos en las leyes educativas. Analizando éstas, apostamos por trabajar por proyectos de investigación. Éstas fueron las razones que nos llevaron a decidimos por esta metodología:

- Se ajusta y responde a las características de los niños y niñas de estas edades y a las sugerencias metodológicas de las leyes educativas.
- Parte de los intereses y conocimientos previos de los alumnos y alumnas.
- Convierte a los niños y niñas en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, por lo que promueve la responsabilidad.
- Son ellas y ellos los que van construyendo el conocimiento.
- Es una propuesta motivadora que convierte el acto de aprender en un hecho ilusioante y gratificante.
- Favorece todo tipo de actividades y agrupamientos.
- Respeta los ritmos de aprendizaje de cada alumno y alumna.
- El maestro o maestra no es un mero transmisor de conocimientos, sino un organizador de ideas, un coordinador de tareas y a su vez aprende «con y» de los niños y niñas.

- El aprender es un acto individual, pero que se adquiere en grupo. «Todos aprendemos de todos».
- Facilita la participación de las familias.
- Facilita la adquisición de las competencias básicas. Aprenden haciendo.
- Favorece la curiosidad, la creatividad y la participación.

2. DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO

El primer proyecto de investigación lo realizó el grupo de cuatro años. Surgió en una discusión entre dos alumnos. Tenían un tigre de juguete y discutían sobre si corría más o menos que un coche. Éste fue el motivo que me llevó a plantearles el hacer un proyecto de investigación sobre los tigres. Ellos no entendían a qué me refería yo con eso de «proyecto de investigación». Les expliqué que era aprender cuanto pudiéramos sobre los tigres. De esa forma podríamos saber cuánto corría. Una vez aceptada la propuesta nos pusimos manos a la obra. El esquema del trabajo por proyectos es muy simple:

- Definir muy claramente qué queremos saber. Es como marcar una meta al trabajo.
- Definir lo que ya sabemos sobre el tema. Esto les hace pensar y darse cuenta de cuántas cosas saben, lo que resulta fundamental para nuestro alumnado, que suele tener una baja autoestima.
- Averiguar qué saben nuestras familias del tema, para lo que hay que pedir su colaboración.
- Pedimos también información a algún grupo de Primaria.
- Determinar dónde más podemos conseguir información sobre los tigres.

Al principio les costó un poco el pensar en lo que tenían que hacer y en el cómo lo iban a hacer. Aquí las asambleas fueron muy decisivas para todo el trabajo de planificación. Aprendieron a razonar, explicar, consensuar y tomar decisiones antes de realizar ningún tipo de tarea.

- Búsqueda de información en la biblioteca de aula, en la biblioteca de la escuela y en Internet. Las búsquedas les hizo manejar mucho vocabulario, ya que yo les escribía las palabras clave que tenían que buscar en los libros o poner en el buscador. Además descubrieron todo un mundo en Internet. El ordenador ya no era sólo para jugar.
- Recopilar y seleccionar toda la información recogida de sus familias y del alumnado de Primaria, junto al resultado de sus propias búsquedas.
- Agrupar la información para hacer diferentes categorías: características físicas, alimentación, reproducción y hábitat fueron las que se decidieron. Aquí es muy importante el papel de la maestra, para hacer las lecturas pertinentes y como coordinadora de las diferentes tareas, pero intentando mantenerse en un lugar secundario.
- Estudiaron todas las características físicas del tigre, lo que les llevó a realizar comparaciones con otros felinos. Les sorprendió sobre todo saber que el gato y el tigre pertenecen a la familia de los felinos, que son parientes. Llevaron este hecho a su cultura y decían que «los gatos y los tigres son primos».
- Buscaron en Internet reportajes sobre tigres. Éstos les descubrieron todo un mundo nuevo, pues pudieron ver en imágenes lo que habíamos estado leyendo en los libros.
- El grupo de Primaria se esmeró y realizó una presentación en PowerPoint e incluso vino al aula a exponérselo. Nos comentaba su tutor el entusiasmo con el que lo habían realizado. A los de Infantil les encantó ver que los mayores habían aprendido sobre los tigres lo mismo que ellos. Fue muy interesante el intercambio de información de alumnos de 4 años con alumnos de 5.º de Primaria.
- En el estudio de la anatomía del tigre realizamos con esponjas de baño tampones con la forma de las garras para hacer huellas. A alguien se le ocurrió que les podía-

mos gastar una broma a las madres, así que estamparon huellas por todo el aula, se escondieron y me pidieron que les dijera que un tigre se había comido a todos los niños y niñas. ¡No me podía creer el silencio que fueron capaces de mantener durante un buen rato escondidos en el baño! Las madres siguieron el juego con gran entusiasmo, en su papel de personas desconsoladas. Fue un gran momento cuando aparecieron ante sus madres.

- Las familias estaban muy implicadas. Cada día preguntaban con sincero interés lo que habían hecho e incluso participaron en la elaboración final de un gran mural con todo lo que habían aprendido y otro con las fotos de las actividades.

La duración de este proyecto fue de tres semanas. Quizá porque fue el primero, el interés no decayó; sin embargo, la experiencia nos ha demostrado que, salvo excepciones, dos semanas es el tiempo adecuado. Las sesiones de trabajo las van determinando los propios niños y niñas, así como los agrupamientos. Puede haber tareas individuales, en gran grupo, por parejas o en pequeño grupo. Depende de la tarea en sí. Todas estas decisiones se toman en asamblea. Es su proyecto, así que ellos deciden.

Hay un principio que siempre ha de estar presente: las tareas nunca están mal. Es un concepto que no debemos manejar. Simplemente hay tareas bien realizadas y otras que se pueden mejorar. En los proyectos aprenden a ser críticos con sus trabajos, pero sin llegar a la frustración. Eso les permite querer mejorar cada vez que se enfrentan a una tarea, por difícil que les parezca, y alimenta su autoestima, lo que resulta fundamental para nuestro alumnado.

La evaluación se hacía a diario. Antes de irnos a casa hacíamos una valoración de lo realizado en la jornada, de lo que marchaba bien y lo que

no, para mejorarlo al día siguiente. Por mi parte, tenía siempre como referencia el currículum de Infantil para saber las áreas que estaban trabajando, qué objetivos y qué contenidos. Pero de igual modo teníamos de referencia el currículum de Primaria, pues también de esta etapa se trabajaban contenidos y objetivos. Es increíble comprobar la cantidad de material curricular que se llega a manejar en un solo proyecto.

3. OBSERVACIONES Y CONSEJOS PRÁCTICOS

Soy consciente de cuánto les cuesta a algunos maestros y maestras hacer un cambio en su forma de trabajar. Un cambio metodológico no es una tarea fácil ni se hace de un día para otro. Pero tenemos que ser sinceros con lo que hacemos y saber cuándo no funciona. Hacer una autocrítica constructiva nos llevará a mejorar profesionalmente y a tomar decisiones que harán cambiar los resultados, para satisfacción propia, del alumnado al que atendemos y de las familias.

Este fue nuestro primer proyecto de investigación, y para nosotras fue muy importante porque marcó el comienzo de nuestro cambio metodológico. Nos proporcionó ilusiones renovadas y nos señaló el camino de la investigación en nuestra propia práctica educativa. Desde entonces y hasta hoy los proyectos han ido evolucionando y se han ido enriqueciendo, todo ello como consecuencia de la experiencia que vamos acumulando.

Para saber más

Recomendaría la lectura del libro *Proyectando otra escuela* de Mari Carmen Díez Navarro, de Ediciones de la Torre. Madrid (1996). Fue la primera vez que me encontraba un libro sobre proyectos en Infantil cien por cien práctico.

Salida al entorno. Enterramos huesos de dinosaurios en el parque

ROSA M.^a SOLANA GONZÁLEZ

1. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

1.1. Objetivos

Desarrollar la actitud de investigación por parte de los niños.

Investigar y aprender cosas sobre los dinosaurios: vida, evolución, desaparición...

1.2. Preparación de la salida

Hemos elegido esta salida porque se había trabajado en clase el proyecto «Dinosaurios» y la verdad es que les ha gustado mucho. La motivación, creatividad e imaginación ha llenado nuestra clase diariamente. La magia ha sido nuestra clave, pues todo aparecía de manera especial para crear en el niño esa inquietud e ilusión en todo cuanto aprendía, de manera que se trasladaban a esa época y la vivían como real.

La salida va a ser al parque de Huétor-Tájar, previa aprobación de las autoridades del pueblo para poder esconder los huesos de los dinosaurios. Estos huesos van a ser escondidos por las madres de la clase previamente una mañana, para poder ir a desenterrarlos. El lugar se ha elegido por ser un sitio amplio y de gran conocimiento tanto para las madres como para los niños y niñas.

Se ha pedido una autorización a los padres para que nos podamos trasladar al parque con

sus hijos/as sin problema alguno, informándoles de lo que vamos a hacer:

- Debemos traer a clase nuestro babero o bata con una tarjeta identificativa que pone, por ejemplo, el nombre del alumno/a pero como si realmente fuera un *paleontólogo/a*. Los niños/as de estas edades se están iniciando en la lecto-escritura; por tanto, ya conocen algunas letras y con estas tarjetas la motivación será mayor.
- Cada grupo llevará una serie de utensilios como son: ropa cómoda, calzado deportivo, baby, agua, desayuno, carretilla, pinces, gafas, martillo, gorra y cuaderno de campo.
- Vamos acompañados de un paleontólogo adulto y de madres y padres de la clase.

1.3. Durante la salida

Cuando hemos dado con el lugar, lo limitamos y por grupos que ya se especificaron en clase comenzarán a cavar tras escuchar la explicación del paleontólogo. Así, nos turnaremos los grupos cada 10 minutos hasta que demos con algún hueso, y entonces continuamos con cuidado hasta que saquemos los huesos. Una vez fuera los ponemos en la carretilla y los intentamos clasificar por tamaño y formas. Hacemos fotos en distintas situaciones y lo registramos todo en nuestro *cuader-*

no de campo. Después de haber terminado nuestra búsqueda de huesos de dinosaurios, nos quedamos allí un ratito para hacer juegos del Parque Jurásico. Seguidamente, descansamos un poquito y tomamos nuestro almuerzo. Una vez terminado, dejamos el parque limpio y ordenado. Volvemos en grupos al cole de infantil y los niños se van turnando para llevar los huesos hasta el colegio.

1.4. Después de la salida

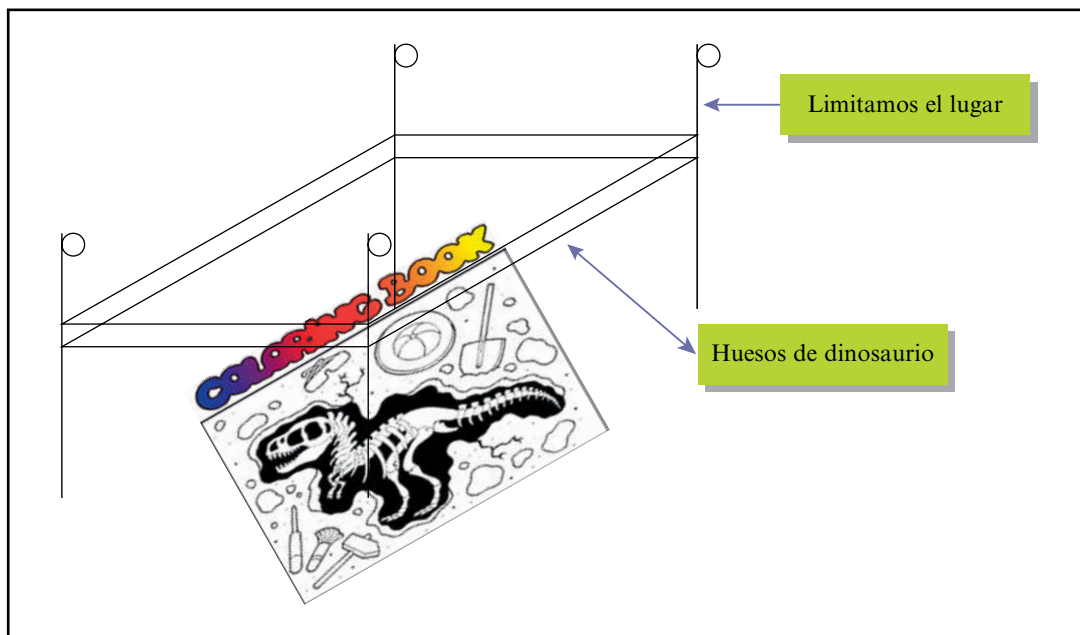
En clase ya dejamos todos los huesos en un lugar concreto, donde tenemos el rincón de los dinosaurios. Realizamos una puesta en común junto al paleontólogo, que allí nos explica a qué dinosaurio puede pertenecer cada hueso encon-

trado, tamaño, era a la que pertenece..., y también hablamos sobre si nos ha gustado la salida. Hacemos actividades conectadas a la salida con los dinosaurios que conocemos: carnívoros, herbívoros, etc.

Contamos cuentos inventados sobre la salida que hemos realizado, donde los protagonistas pueden ser ellos mismos. Cantamos canciones como *Somos dinosaurios*.

Los propios alumnos y alumnas han sido los que han participado de manera activa en dicha salida.

Todo lo que hemos obtenido en la salida (cuaderno de campo, fotos, noticias, dibujos y cuentos...) se ha expuesto en los pasillos, para que el resto de las clases de infantil conozcan nuestro trabajo.



Proyecto de ecología acuática

M.^a ESTHER DIÁNEZ MUÑOZ

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este proyecto se basa en el trabajo del área de Ciencias Naturales en contacto directo con el medio y en interconexión con el resto de áreas. En clase, con demasiada frecuencia, hablamos, leemos o buscamos información en Internet sobre contenidos de nuestro entorno, sin que el alumnado llegue a hacer las conexiones necesarias para interiorizar dichos contenidos como parte de la realidad que les rodea. La innovación metodológica hace que, necesariamente, abramos las puertas del aula al entorno, especialmente si el propio medio es el contenido y el foco del aprendizaje.

El grupo de alumnos y alumnas protagonista de esta experiencia decidió que quería saber más sobre la ecología acuática tras recibir varias cartas de científicas expertas en el tema, como parte del libro «Un espejo en que mirarte». En este libro se recogen los testimonios de científicas de distintos campos científico-técnicos y de todo el mundo, que escribieron a nuestro alumnado para acercarlos a su experiencia vital y profesional, animarlos a abrazar la ciencia, la investigación, la experimentación o, simplemente, para despertarles la curiosidad por aquello que les rodea.

El objetivo de este proyecto es que el alumnado adquiera las capacidades necesarias para poder entender y argumentar qué es la ecología acuática y cómo se aplica al entorno cercano. Es un proyecto que parte de la curiosidad y la necesidad de saber más del propio alumnado.

La metodología que subyace a esta experiencia es fundamentalmente el aprendizaje basado en proyectos (ABP-PBL), aunque también destacan la investigación en acción y el aprendizaje cooperativo. Por su parte, los agentes implicados son los propios alumnos y alumnas de 7-8 años, sus respectivas familias, un grupo de compañeros de sexto curso, un experto en ecología acuática, la tutora del grupo y una alumna en prácticas de la UGR.

2. DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO

La secuencia didáctica seguida en este proyecto se puede aplicar a cualquier otro proyecto, salvando los contenidos concretos, ya que se trata de la secuencia básica de ABP:

1. *Definir el producto final del proyecto.* En este caso, el producto final consistió en *diseñar* cuatro talleres sobre la ecología acuática para divulgar lo aprendido entre los visitantes de la feria de ciencias del colegio (con público de todas las edades).
2. *Emplear una actividad motivadora* que da inicio al proyecto. En nuestro caso fue la carta de la doctora Rosario Vidal-Abarca, Catedrática de Ecología de la Universidad de Murcia. En esa carta Chary contaba en qué consistía su profesión y qué aportaba a la sociedad, y a partir de ahí empezamos a programar nuestro proyecto.

3. *Elaborar el esquema conceptual inicial.* ¿Qué sabemos de esa temática?, ¿qué queremos saber? y ¿qué necesitamos para llegar a esos conocimientos? Este esquema guía el desarrollo de todo el proyecto.
4. *Determinar los conocimientos previos.* La elaboración del esquema conceptual reveló que el alumnado sólo tenía unas pocas ideas sacadas de las cartas que habían leído y de la información que habíamos buscado sobre las científicas que nos habían escrito. Teniendo en cuenta lo que el alumnado sabe, lo que quiere saber y el producto final definido, se ha de realizar la programación de tareas y actividades, estableciendo los objetivos, contenidos y competencias que se pretendan conseguir al final del proyecto.
5. *Llevar a cabo la fase de desarrollo del proyecto.* Las primeras tareas están dirigidas a la *búsqueda de información*. En nuestro caso, lógicamente empezamos por los términos «ecología» y «acuática». Este trabajo de búsqueda nos llevó a la necesidad de localizar un punto de agua para averiguar en qué estado ecológico se encontraba. Esta primera tarea de búsqueda de información implicó el *empleo de diferentes fuentes de información* (búsqueda en Internet, preguntar a familiares, a otros docentes, a un grupo de compañeros mayores, leer guías científicas, etc.).

Tras esta primera búsqueda, el alumnado empezó a tener nociones sobre ecología acuática, de forma que estaban listos para planificar el trabajo de campo. En primer lugar, identificaron un punto de agua para poder trabajar. En su caso, se pusieron rápidamente de acuerdo y eligieron el estanque que está frente al colegio (*conexión del proyecto con el entorno cercano*). En equipos de cinco, y utilizando la técnica del folio giratorio, (*aprendizaje cooperativo*), escribieron unas líneas argumentando si ese estanque estaba en buen o mal estado ecológico, antes de ir a verlo. Cada grupo elaboró un *informe previo de formulación*

de hipótesis. A continuación, pusimos en común las diferentes opiniones y las argumentaciones en favor de una y otra postura. Había argumentos muy dispares entre los grupos, así que no pudimos llegar a una conclusión definitiva. Para *comprobar la hipótesis inicial*, los grupos decidieron que lo mejor era ir a ver el estanque y determinar si estaba en buenas condiciones ecológicas o no. Al llegar allí, pudimos ver que el agua estaba muy verde y que había muchas carpas. Lo escribimos en el informe, pero no sabíamos si eso era bueno o malo desde el punto de vista ecológico, así que el alumnado se dio cuenta de que necesitábamos ayuda.

En ese momento nos pusimos en contacto con un experto, el doctor José Manuel Poquet (*asesoramiento experto*). Nuestro experto nos ayudó a responder a las cuestiones que necesitábamos para seguir adelante con nuestra investigación, y nos acompañó a evaluar el estanque de nuevo, identificando que el estado ecológico no era el adecuado. Con estas ideas escribimos un nuevo informe, ahora sí, con las *primeras conclusiones* basadas en *datos científicos* sobre qué es un estanque degradado, desde el punto de vista ecológico.

A partir de estas primeras ideas pasamos a *modificar el esquema conceptual inicial*. Nos faltaba ahora encontrar un sistema acuático que sí estuviese en buen estado ecológico para comprobar las dos opciones que estábamos manejando (estado ecológico bueno/degradado). Muchas de las cartas de las científicas hablaban de los ríos y los mares, y optamos por hacer nuestra investigación en un río. José Manuel nos explicó que había una forma de conocer científicamente si el estado ecológico del río era adecuado. En este momento entró en juego un nuevo término científico: los macro-invertebrados (pequeños organismos que habitan en los sistemas acuáticos y que son bio-indicadores de la calidad del agua). Si al muestrear un río encontramos gran diversidad de estos organismos, ello indica que su estado ecológico es bueno. Los macro-invertebrados son ahora tan conocidos por nuestro alumnado como pueden serlo los leones, con la diferencia de que a los primeros los han conocido de primera mano.

Para comprobarlo debíamos ir al río, y para ello el alumnado debía *preparar* la práctica de campo. Esto, que en principio parece muy simple, supone una *tarea* en la que están implicadas numerosas actividades: deben *planificar* el material que necesitan para muestrear; *escribir* una lista con las personas que irán a la excursión y con todo lo que hay que comprar; *repartir* el material entre los diferentes grupos que irán al río para que todos los grupos cuenten con el material necesario; *localizar* en el mapa el lugar donde está el río y, en función de eso, *decidir* el medio de transporte para llegar allí; *averiguar* cuánto cuesta el autobús en total y cuánto cuesta a cada familia en función del número de miembros que se hayan apuntado a la salida; *diseñar* un cuaderno de campo para *recoger datos* en el río, etc. Diferentes actividades, englobadas en distintas áreas curriculares, que de forma integrada llevan a resolver, con más o menos éxito, la tarea propuesta (que sólo consistía en una salida de campo).

1. Propiciar el conflicto cognitivo

Con la visita al río Fardes, en compañía de las familias, llega uno de los momentos más importantes del proyecto: el alumnado, guiado por las explicaciones del experto, pone en práctica la teoría que ha aprendido en clase y se mete en el río con sus redes de muestreo para intentar encontrar macro-invertebrados. En nuestro caso, ninguno de los peques, ni de los adultos que estaban muestreando el río con ellos, había imaginado la enorme biodiversidad de seres vivos que habita en un río de su propio entorno. El conflicto cognitivo estaba servido y, con él, la motivación y el *aprendizaje significativo*.

El trabajo que llevaron a cabo los diferentes equipos (formados por familiares y niños/as) se plasmó en el cuaderno de campo, con el que se identificaron los diferentes macro-invertebrados que cada grupo capturó. Estos cuadernos se llevaron a clase y se distribuyeron entre los grupos (ningún grupo tenía su propio cuaderno). Cada grupo debía *leer* el resultado del trabajo de otro grupo y *escribir* las dudas que les habían surgido

después de la práctica del río y de la lectura del cuaderno de sus compañeros (*técnica del saco de dudas*). Las dudas se escriben en un folio que se pasa a otro grupo para intentar responderlas. Cuando todas las dudas hayan pasado por todos los grupos, se pasa a leer las preguntas y las respuestas en voz alta. La mayor parte de las dudas han sido resueltas por los grupos, y si alguna no se ha resuelto es la maestra o el experto quien la resuelve.

Todas estas tareas pusieron al alumnado en condiciones para abordar el producto final. Empezamos a preparar nuestros talleres de la Feria de la Ciencia. Decidimos hacer 4 talleres en los que aparecieran reflejados todos los contenidos que habíamos trabajado: *taller de microscopía*; *taller de identificación de macro-invertebrados*; *taller de cadena trófica* y *taller de maquetas de macro-invertebrados*.

Todo el alumnado trabajó los aspectos generales de cada taller; sin embargo, cada grupo se especializó en una de las temáticas, lo que implicó la puesta en marcha de diferentes tareas: aprender a *manejar e interpretar* muestras en un microscopio; *conocer* la morfología de los macro-invertebrados a partir de maquetas que ellos mismos, junto a sus familias, realizaron; *dominar* las técnicas de muestreo y ser capaz de enseñárselo a otros; conocer el funcionamiento de la cadena trófica, *hacer* posters explicativos, etc.

2. Comunicar el producto final

Para que el alumnado pueda *exponer* al público su taller es necesario un trabajo específico de comunicación. En nuestro caso, esta tarea consistió en *aprender* las técnicas elementales para *hablar* en público, *presentar* el taller y *explicar* correctamente los contenidos científicos trabajados.

3. Evaluar

Este proyecto tiene múltiples elementos a evaluar, fundamentalmente las cuestiones referidas al grado de implicación en las actividades cooperativas, la calidad del material generado por el

alumnado y el grado de consecución de las competencias clave. Por su parte, el proceso de enseñanza se evalúa a partir de una rúbrica que indica cuatro niveles de satisfacción en cada uno de los elementos que engloba el proyecto: posibilidades de implicación activa del alumnado, utilización de los espacios del aula, posibilidades de colaboración real con las familias, estilos de pensamiento implicados en las tareas y las actividades, motivación que ha presentado el alumnado, grado de consecución de los objetivos previstos y posibilidades de atención a la diversidad.

3. OBSERVACIONES Y CONSEJOS PRÁCTICOS

Este proyecto ha trabajado de forma integrada los diferentes contenidos de las áreas de primaria. Sin embargo, aunque es posible, e incluso deseable, *no es necesario «forzar» la integración de todos los contenidos en cada proyecto*. Hay ocasiones en las que no es operativo y genera más dificultades e inconvenientes que beneficios. Con la práctica resulta cada vez más sencillo integrar un mayor número de áreas en los proyectos, aunque no es imprescindible hacerlo siempre de la misma manera, pues depende del tipo de proyecto, de la temporalización, de la temática principal, etc.

Cuando abordamos un proyecto de ciencias demos tener claro que la terminología y el lenguaje con el que se hable al alumnado debe ser apropiado y riguroso, por lo que no hay que tener reparos en llamar a las cosas por su nombre, aunque parezcan nombres raros o difíciles para su edad. No hay que dudar en usar documentos

de carácter científico (*textos de uso social*) cuando se aborden contenidos de este tipo.

4. PARA SABER MÁS

Es importante que tanto el docente como el alumnado tengan claro cuál es la meta del camino que van a recorrer con el proyecto. El docente debe estar familiarizado y motivado con la temática que va a vertebrar el proyecto, ya que de esa formación y motivación va a depender, en gran medida, el éxito del mismo.

Si queremos hacernos una idea del tipo de pensamiento implicado en las tareas descritas, sólo hay que echar un vistazo a los verbos señalados en cursiva a lo largo de la descripción del proyecto. La fuente para programar son los decretos y las órdenes, no los libros de texto, con los que difícilmente podremos cubrir el enorme abanico de capacidades necesarias para lograr los objetivos de la etapa.

Por último, contar con expertos que nos ayuden en nuestros proyectos (que pueden ser científicos, profesionales de algún campo, padres o madres especialistas en alguna temática, otro alumnado con más conocimientos, etc.) dota de mayor calidad al trabajo, es una fuente de motivación para el alumnado y una estrategia excelente para aprender en comunidad. Nuestro entorno está lleno de grandes profesionales y grandes personas que tienen mucho que aportar. Abre las puertas del aula para que entren nuevas ideas y para buscar-sacar el conocimiento donde realmente está, es decir, en el entorno (*enseñanza outdoor*).

«Tras los pasos de Shackleton». Descubriendo la Antártida

ALBERTO LÓPEZ RAMOS

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

«Se buscan personas para viaje peligroso. Sueldo escaso. Frío extremo. Largos meses de completa oscuridad. Peligro constante. No se asegura el regreso. Honor y reconocimiento en caso de éxito» (Shackleton, 1907).

Recuerdo perfectamente la cara que pusieron mis alumnos/as aquella mañana cuando entraron en clase y se encontraron un sobre encima de sus mesas, lacrado con un sello rojo, que contenía en su interior la cita que se exponía anteriormente.

Lo abrieron para dar comienzo a un nuevo proyecto de aprendizaje, que nos permitiría adentrarnos en el conocimiento de un mítico explorador y de un continente prácticamente desconocido para el ser humano, así como para ofrecernos la posibilidad de identificar y comprender valores tan fundamentales como el compañerismo y el espíritu de superación. Desde el punto de vista docente, en realidad, el principal objetivo era crear un modelo de trabajo basado en la curiosidad y las ganas por aprender a descubrir.

Este proyecto en particular y esta línea metodológica nos permite que dichos objetivos sean aplicables en contextos muy heterogéneos y en diferentes edades, ya que su carácter nos permite establecer diferentes niveles de profundización en las competencias, adecuándolos a las características psicoevolutivas del alumnado con el que lo estamos llevando a cabo.

Nos ubicamos en el tercer trimestre. Durante los meses anteriores se había trabajado la búsqueda y selección de información en Internet, cómo utilizar estrategias y recursos para estructurar el conocimiento (como por ejemplo la elaboración de mapas conceptuales), se habían realizado exposiciones en varios soportes sobre temáticas relacionadas con el área de Conocimiento del Medio y se habían realizado talleres de expresión oral y escrita. Pero para culminar todo el trabajo necesitábamos algo que englobase todos esos aprendizajes y los hiciese funcionar de forma simultánea, quizá una forma de entender la educación de una manera diferente, no segmentada por áreas, sino que globaliza los aprendizajes y que se basa en el desarrollo de actividades y propuestas didácticas que trabajan de una forma multicompetencial.

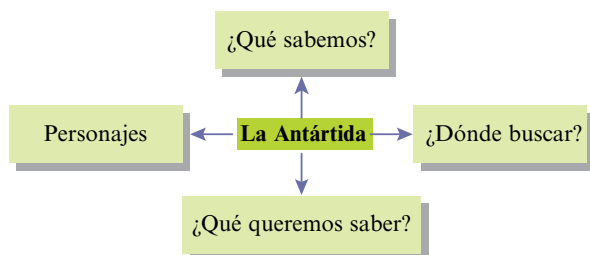
Así que lo primero fue introducir el proyecto dentro del horario y ubicarlo dentro de un tiempo que le corresponde a un área determinada. Realmente, hoy día existen dentro de mi horario tiempos específicos dedicados al trabajo por proyectos, a talleres y a programas; pero al principio es una duda muy común no saber dónde ubicar un proyecto, ya que por un lado los contenidos que se van a investigar en este caso están incluidos en los relativos al área de conocimiento del medio natural, además de social, pero también existen contenidos de matemáticas, de lengua, de educación artística, de educación física. Hago referencia otra vez a lo antes expuesto: la perspec-

tiva pasa a ser mucho más global, no segmentada por las áreas, y basada en aprender por el interés despertado y que proporcione experiencias para hacer posible este aprendizaje.

2. DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO

Cuando hagamos referencia a nuestro proyecto nos situaremos en quinto de primaria (10 y 11 años), con una ratio de 24 alumnos/as de niveles socioculturales muy distintos; el centro colabora en varios planes y proyectos propuestos por la Junta de Andalucía; además, cuenta con un edificio anexo habilitado como escuela hogar.

Como hemos mencionado al principio, la presentación del proyecto empieza con la llegada de una carta para cada alumno/a. Cuando la abren y leen el mensaje lo primero que se preguntan es para qué estará alguien interesado en buscar personas así y si el grupo está dispuesto a seguir la aventura que nos propone un tal *Shackleton*. La respuesta es positiva, y ahora lo primero que debemos hacer es buscar toda la información posible sobre esta persona y sobre su viaje. Tardan poco en descubrir esta información en Internet. Conocido el protagonista y el destino, es hora de empezar a trabajar. El grupo se sienta frente a la pizarra y un portavoz coge la tiza. Tras una hora decidiendo lo que consideran importante para investigar y lo que no, quedaría la siguiente estructura (adaptación de las propuestas realizadas por C. M. Díez y la asociación pedagógica Francesco Tonucci):



Fase 1

- Establecer una base de los conocimientos poseídos sobre la temática que sirve como eje. Para ello se realizará una asamblea basada en la técnica grupal «brainstorming», en la cual se van recopilando datos que se recogen de las aportaciones realizadas por el alumnado. Esta actividad ofrece al docente una oportunidad perfecta para observar a los miembros del grupo en una situación distinta a la que normalmente se presenta en una clase ordinaria. El diálogo y la confrontación de ideas se convierten en el instrumento fundamental para la toma de decisiones grupales.
- Además, en esta fase se seleccionará algún personaje relacionado con la temática para investigar. En nuestro caso la elección fue E. Shackleton (en proyectos que hemos realizado en años posteriores la elección del personaje se produce por parte del alumnado a partir de una relación entregada por el docente, en la que se apunta su nombre y sus logros).
- Por último, se establece una relación de fuentes para realizar las investigaciones; entre otras destacamos un listado de páginas webs en las que se puede encontrar información relevante; debe ser un documento vivo, de modo que el docente propone una serie de páginas y la expone en un folio A3 en un lugar accesible para el alumnado. Éste podrá incorporar las páginas que considere oportunas y que irán apareciendo en su proceso de búsqueda. Con ello logramos que entre ellos compartan las fuentes de información y cooperen de forma directa en el proceso de aprendizaje colectivo. Algunas de las páginas recogidas para este proyecto fueron: <http://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/fotos/antarctica-landscapes/>; <http://www.cienciahoy.org.ar/ch/hoy31/biodiversidad02.htm>; <http://antartidaeduca.com/>; <http://www.premiosantarticos.com/>.

Además se utilizó bibliografía específica y revistas de divulgación científica.

Todo lo expuesto en la fase 1 debe convertirse en la plataforma en la cual nos apoyaremos para construir y consolidar los nuevos aprendizajes que se producirán en el transcurso de la fase 2 y que a continuación expondremos.

Fase 2

¿Qué queremos saber? Aprender a preguntar/ preguntarse para aprender nuevos conocimientos

(aprendizaje autónomo y colaborativo). La escuela debe preparar al alumnado para resolver problemas que se le van a presentar a lo largo de la vida, pero también debe fomentar la curiosidad y las ganas por adquirir nuevos aprendizajes. Quizá esta es la parte que más cuesta poner en marcha, ya que en la mayoría de los casos nos centramos en que respondan bien, pero dejamos a un lado el aprender a preguntar.

En el siguiente gráfico presentamos algunas de las preguntas que se realizaron y que quedaron plasmadas en la pizarra de clase:



A partir de estas preguntas se establece una categorización en tres niveles de importancia: imprescindibles, interesantes y opcionales. Se leerán las preguntas y mediante votación a mano alzada el alumnado decidirá en qué casillero debe estar cada pregunta: a partir de un 70% las preguntas serán consideradas *imprescindibles*; entre un 40 y un 70% serán consideradas *interesantes*, y con menos de un 40% *opcionales* (para ser más dinámi-

co en clase las identificamos en la pizarra con abreviaturas: *Imp*, *Int*, *Op*). En caso de aparecer muchas preguntas en un casillero, o pocas, será el grupo, a partir del consenso mediante exposición de argumentos y la votación, el que determine cuál se cambia de nivel o permanece en el mismo.

Cada alumno/a elegirá dos preguntas de cada bloque. Esta selección se hará en un folio para evitar el que el alumnado sea condicionado. Ade-

más, cuando se realice esta selección se hará por orden de preferencia, es decir, se numerarán las dos preguntas según se esté más interesado en una que en otra. Se organizarán los subgrupos a partir de las preguntas seleccionadas del casillero de *imprescindibles*, a partir de la primera opción. En definitiva, es una pregunta (punto de interés) la que los une, y el resto de los puntos de investigación serán seleccionados a partir de la negociación y la toma de decisiones grupal por consenso entre el resto de puntos de interés que ha elegido cada miembro del grupo. Puede ocurrir que haya varios grupos interesados en la misma pregunta *imprescindible* y que la hayan seleccionado como primera opción. En este caso podemos permitirlo, ya que las siguientes seleccionadas no serán las mismas, con lo cual la ruta de trabajo que realizarán será diferente; además, tenemos la opción de buscar relación entre las preguntas siguientes y ver cuáles seguirían una línea más afín en la investigación, pudiendo así reducir el número de miembros de los grupos. También puede ocurrirnos que haya preguntas no seleccionadas, las cuales eliminaremos de la investigación.

El/la docente debe ser coherente con la metodología que está utilizando y permitir la agrupación que salga resultante de este proceso. En otros proyectos similares llevados a cabo también hemos establecido grupos, partiendo de las inquietudes del alumnado y diferenciándolos en disciplinas: biología, física, antropología, matemáticas... Cada grupo se encarga de dar respuesta a las preguntas que surgen y se encuadran en la disciplina que le corresponde. Al final de las investigaciones se plantea una actividad o varias conjuntas, en las que los subgrupos presentan sus resultados a los demás subgrupos. Se recomienda probar diferentes modelos de agrupamientos que den la oportunidad a cada uno/a de los/as componentes del aula a compartir el aprendizaje con diferentes compañeros/a; además, esto permitirá al docente observar determinados comportamientos y destrezas sociales (inteligencias interpersonal e intrapersonal), que son directamente evaluables y que dentro de otros tipos de agrupamientos difícilmente podría valorar.

Una vez organizado el alumnado en subgrupos, es hora de que elaboren un dossier de trabajo basado en una hoja de ruta. No se trata de establecer todos los contenidos sobre los que van a investigar, es más bien un análisis de los procesos que deben llevar a cabo para obtener resultados. Proponemos el siguiente ejemplo para clarificar lo anteriormente expuesto. Partiremos de una de las preguntas planteadas:

¿Cómo se puede llegar? Realmente es fácil llegar a la Antártida hoy en día, pero nos situamos en el año 1907, por lo que la opción más clara sería el barco. Lo primero que debemos buscar es el tipo de barco de esa época que fuese capaz de navegar en un mar lleno de icebergs y de llevar a todo nuestro grupo. Una vez respondida la pregunta inicial, la siguiente que nos aparece es qué tenemos que llevar para realizar este viaje: desde herramientas, ropa, alimentación, instrumentos propios para realizar los diferentes experimentos que queremos llevar a cabo, etc. Para ello tuvieron que interactuar con los demás grupos y recoger la información de lo que necesitaban. El subgrupo encargado de esta pregunta realizó varias tablas, exponiendo lo que ellos/as habían considerado fundamental, pero estas tablas quedaron expuestas en clase durante el transcurso del proyecto para que cualquier alumno/a pudiese incorporar aquello que necesitase para sus investigaciones (a modo de anécdota, resaltamos que el peso que era capaz de soportar nuestro barco se vio sobrepasado, para lo que tuvimos que proponer una asamblea de todo el grupo en la que se decidiese qué era de vital importancia y qué no). Un aspecto destacable fue que el grupo decidió investigar sobre los kilómetros que había desde su localidad hasta la Antártida. Cuál fue su sorpresa al descubrir que en el mar no se mide por el sistema métrico decimal, sino que se utilizan las millas náuticas; ¿cuántos kilómetros son una milla? (evidentemente ésta fue su primera pregunta), pero además se interesaron por saber ¿cómo son los mapas marítimos? (cartas náuticas), ¿qué instrumentos llevamos para no perdernos de noche en el mar?, ¿a qué ciudad debemos llegar?...

Lo que podemos observar con claridad en el ejemplo anterior es que la metodología del trabajo por proyectos no debe estar centrada en los contenidos que el docente se plantee, sino en la curiosidad y las inquietudes que vayan surgiendo en nuestro alumnado. Como hemos podido comprobar, a partir de una pregunta han salido muchas más y no parceladas, es decir, que no se pueden resolver con contenidos de una sola disciplina, sino que necesitan de la interacción de las diferentes competencias para darle respuesta a todas las preguntas que se van planteando.

Para resolver estas preguntas se utilizarán las fuentes comentadas al principio de este punto y que se establecen desde la primera sesión del proyecto. Se elaborará un dossier de trabajo en el que se irán anotando los datos e informaciones de relevancia que se vayan encontrando. La duración de las investigaciones será variable, dependiendo del nivel de profundización que se pretenda. En este caso se investigó y se elaboró el material para la exposición durante tres semanas, dedicando aproximadamente una hora y media diaria.

Cada subgrupo usará el soporte y los recursos que consideren oportunos para sus exposición de resultados, desde presentaciones en pizarra digital, gráficas, papel continuo, decoraciones de elaboración propia, experimentos... El único material que consideramos imprescindible es el dossier de trabajo y un mapa conceptual en el que relacionarán los conceptos más importantes de sus investigaciones. Éste se realizará en un folio A3 y quedarán expuestos en clase durante las semanas posteriores a la realización del proyecto. Las sesiones finales se dedicarán a las exposiciones de resultados; normalmente siempre asisten otros grupos invitados del centro, lo que motivará mucho más al alumnado, ya que le estaremos dando la oportunidad de mostrar sus aprendizajes y sentirse experto en alguna temática, garantizándole así el éxito y la satisfacción por un trabajo bien elaborado.

Siguiendo con el ejemplo en el que anteriormente nos apoyamos, el grupo que contestó a la pregunta *¿Cómo llegar allí?* aportó: una tabla de

la alimentación en la que se exponía qué tipos de alimentos se debían llevar para no contraer enfermedades y estar bien nutridos; una representación gráfica del barco que nos llevaría de viaje; una tabla de actividades que debería realizar cada uno de los miembros del grupo durante los días que pasásemos en el mar; una carta náutica para cada asistente a la exposición en la cual se explicaba cómo medir en millas náuticas, cómo desplazarse desde un punto a otro en el mar, cómo afectan el viento y las corrientes en la navegación o cómo usar un compás náutico; un mapa de la Antártida en el que se destacan los núcleos poblacionales más importantes y las características socioculturales de las personas que habitan allí; un mapa de estrellas para orientarse en el mar, e indicaciones acerca de cómo manejar una brújula para llegar al sitio que queremos. Todo ello se presentó mediante una exposición de una hora en la que el resto de los asistentes intervinieron realizando preguntas, aportando otras informaciones y resolviendo sus dudas. Hay que tener en cuenta que este ejemplo forma parte de un total de cinco preguntas que cada grupo investigará y expondrá, pero que por motivos de espacio nos vemos limitados a ejemplificar.

Tras observar durante la realización del proyecto la predisposición y las ganas por aprender demostradas por el grupo, el docente se plantea realizar un taller práctico fuera del horario escolar, en el que se persiguiera el objetivo de estar, aunque sea por unas horas, en una Antártida ficticia; con ello tendrían la posibilidad de ponerse en contacto y experimentar actividades que los acercaran al continente sobre el que habían investigado. Se planteó realizarlo fuera del horario, debido a las necesidades de espacio que requería. Algunas de las actividades planteadas fueron:

- Proyección del documental: «Tras las huellas de Shackleton» (*Al filo de lo imposible*). En él se cuentan las hazañas y decisiones que tuvo que tomar el explorador en sus expediciones a la Antártida.
- Visita de sir Ernest Shackleton: contamos con la colaboración de un miembro de Ce-

tursa, el cual llegó vestido con el traje de rescate utilizado en Sierra Nevada, y que además ofreció una clase práctica de como andar con raqueta, material de escalada en hielo, rescates en montaña...

- Gymkana de juegos cooperativos: en el patio del colegio se montaron diferentes stands por los que el alumnado debía ir pasando y realizando diferentes actividades relacionadas con la vida en el continente antártico (esquí, pesca, cómo montar una tienda de campaña, utilizar el viento como propulsión, resolución de conflictos...).
- Observación y orientación a partir de las estrellas: contamos con la colaboración de la Sociedad Einstein de Astronomía (SEDA) de Alcalá la Real. Acudió un especialista con varios telescopios para que aprendiésemos a buscar el norte a partir de las estrellas, a diferenciar entre las constelaciones, a diferenciar entre un planeta y una estrella...
- La actividad final fue «dormir» todos en el salón de actos del centro en sacos de dormir y alfombrillas.

Con este taller dimos por finalizado el proyecto que tanto nos había ilusionado durante los últimos meses. Fue una tarde y noche especial, ya

que la mayoría de los alumnos nunca habían pasado una noche fuera de casa y menos aún para dormir en el cole.

Al plantearme la posibilidad de redactar unas líneas a modo de recopilación de experiencias, en ningún momento dudé que éste era el proyecto adecuado para hacerlo. Por un lado fue mi primer trabajo con esta metodología (hoy han pasado ya cinco años y toda mi programación sigue esta línea de trabajo), ya que para realizarlo el principal recurso con el que disponía era mi perseverancia, mis ganas de aprender y la falta de miedo a equivocarme. Por otro lado, con el paso del tiempo he podido evaluar mis errores y mis aciertos al ponerlo en práctica.

A modo de conclusión, me gustaría hacer referencia a una cita que aprendí del profesor Santos Guerra: «no es que no seamos libres porque no seamos responsables, es que no somos responsables porque nunca fuimos libres». Debemos permitir que nuestro alumnado sea autónomo y que tenga la posibilidad de equivocarse, pues son cualidades fundamentales en la vida, y en el transcurso de la misma van a ser la plataforma para lograr el éxito. La escuela debe ser un espacio de experimentación, de creatividad, de innovación..., un lugar donde se valoren los éxitos por encima de los fracasos y donde se fomenten las potencialidades de cada persona que pasa por allí.

Laboratorio de poesía

SARA M.^a GUTIÉRREZ MARTÍN
CLAUSTRO DEL CEIP MEDINA ELVIRA DE ATARFE

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Me gustaría compartir con vosotros una experiencia que ha resultado para mí toda una recompensa a nivel personal y laboral, y por la cual la Junta de Andalucía nos ha concedido el Proyecto de Innovación Pedagógica. Se llama «Laboratorio de Poesía».

Este proyecto surge cuando llegué destinada al CEIP Medina Elvira de Atarfe, donde uno de los objetivos es la implementación y generalización de los Proyectos educativos, utilizados como una metodología de trabajo diferente que intenta mejorar la calidad de la enseñanza. Así decidí montarme en este fantástico tren de los Proyectos educativos.

Como siempre, al empezar el curso, y antes de planificar y programar, parto de las necesidades de los alumnos de mi clase (ese año 2.º de Primaria) realizando una evaluación inicial, y en ella detecté que los estudiantes presentaban dificultades en la motivación hacia la lectura (no le encontraban sentido ni sentían placer al leer), en la comprensión lectora (entendida como una interpretación personal y única del texto leído) y en la expresión oral y escrita (de los sentimientos, deseos, emociones, miedos..., que cada lectura provocaba en ellos). Así pues, decidí realizar un proyecto para trabajar específicamente estos aspectos tan importantes y que a mis alumnos les resultaba un problema.

Es ahí cuando se me ocurrió que la mejor manera de afrontar este proyecto era a través de la

poesía, pero entendida como la manifestación de sentimientos por medio de la palabra (oral o escrita) que genera determinadas emociones en el lector u oyente.

Tras planificar y programar el proyecto para mi clase, tomando siempre como referencia el currículum ordinario para los alumnos de 2.º de Primaria, surgió, como surgen la mayoría de las cosas buenas, casi por casualidad, que el orientador de mi colegio y la directora se enteran del trabajo que voy a realizar y deciden que por qué no lo presento al claustro. De este modo, a través de mi ilusión y mis palabras, el equipo docente del CEIP Medina Elvira al completo decidió implicarse en un ambicioso proyecto del centro; eso sí, tuve entonces que modificar la Programación del Proyecto, haciéndola extensiva a la etapa de Infantil y a los tres ciclos de Primaria.

Cuando empezamos a trabajar nos llegó información de la Fundación Sierra Elvira de Atarfe, que concede unos premios con los que dota económicamente a los trabajos innovadores que se hacen en los centros de la localidad de Atarfe, y decidimos presentar el proyecto «Laboratorio de Poesía» al concurso. Nos concedieron una aportación económica que nos ha servido para comprar materiales, alquilar equipos de audio..., pero una vez más tuve que reformular el proyecto, centrándonos en la poesía y los poetas de la localidad. Por mi forma de trabajar, siempre abriendo las puertas a las familias y a otras instituciones de la zona, ya que considero

que aporta muchos beneficios para al aprendizaje de mis alumnos la colaboración de sus familias y de su entorno próximo, se me ocurrió la idea de relacionar la Poesía con otras artes como la Música, la Danza, la Pintura... Así todos los artistas de la localidad podrían venir a exponernos sus obras y los alumnos podrían expresar después de forma oral o escrita los sentimientos que la lectura, la observación, la audición..., les habían provocado. Fue entonces cuando invitamos a los artistas de la localidad, que realizaron unas actividades totalmente enriquecedoras para nuestros alumnos. De este modo, el proyecto de centro se había convertido en una Comunidad de Aprendizaje donde todo el pueblo de Atarfe ha podido participar.

Las familias lo han hecho en las actividades de cada aula y en la decoración del centro, que quedó convertido en un bosque encantado por duendes, hadas, monstruos, brujas y hechiceros de palabras... El pueblo en general gozó con la actividad final, «La Poesía en las Plazas», donde cada curso llevó alguna de las actividades trabajadas a una de las plazas de Atarfe y el pueblo animó a nuestros artistas y poetas que escenificaban, exponían, recitaban, leían... En definitiva, experimentaban con la poesía en nuestro laboratorio.

El resto de los colegios de Atarfe también han estado implicados en el proyecto, ya que hemos realizado un intercambio literario de escritos realizados por alumnos de nuestro centro, y la propuesta ha sido muy bien aceptada, recibiendo siempre otros escritos de esos pequeños o grandes plumillas que hay en cada clase y en cada colegio.

Este proyecto ha supuesto una verdadera revolución para el centro escolar en el que trabajo, motivando a mis compañeros a compartir una nueva metodología de trabajo donde los alumnos aprenden de manera significativa, porque son ellos quienes construyen su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, guiados por los maestros, que se convierten en facilitadores de dicho aprendizaje y nexo de unión entre el mundo de la cultura y los alumnos.

2. DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO

El trabajo por proyectos implica partir de una actividad motivante. Para este proyecto decidimos que en Educación Infantil aparecería un día en clase una pluma y un tintero, y en Educación Primaria se realizaron varias actividades motivantes: unos cursos hicieron aparecer en clase un silbato y un gorro de carnaval, otros recibieron una carta con una poesía y su autor, otros partieron de una audición musical...

Después de la motivación inicial analizamos los conocimientos previos de los alumnos acerca de la poesía, de los poetas..., a través de una lluvia de ideas, y en un papel continuo hicimos un esquema con dos columnas:

- 1.^a Lo que sabemos.
- 2.^a Lo que deseamos saber.

2.1. Objetivos generales del proyecto

- Favorecer la creatividad y la capacidad comunicativa.
- Despertar interés por la lectura de distintos tipos de textos, incidiendo en los textos de uso social.
- Conocer algunos poemas famosos.
- Ser capaces de producir textos orales y escritos.
- Disfrutar de la lectura.
- Respetar las opiniones de los demás.
- Verbalizar sentimientos y emociones recurriendo a este estilo de lenguaje.
- Manejar las TIC, utilizándolas para el desarrollo de las actividades.

2.2. Sobre actividades

Para cada ciclo programé unos objetivos, unos contenidos y unos criterios de evaluación adecuados a la edad del alumnado y atendiendo al currículo oficial, a sus motivaciones, necesidades, intereses...

La metodología de trabajo ha consistido en acercar a los alumnos/as a la poesía. Para ello se les han presentado diferentes textos, leídos por el maestro, por otros adultos, por compañeros, presentados a través de medios audiovisuales, leídos a coro, de manera individual en voz alta o de forma silenciosa... Después los alumnos han expresado lo que las lecturas les han sugerido, expresando cada uno de manera personal los sentimientos, las emociones, las ideas..., que la lectura les ha provocado.

El último paso consiste en plasmar esos sentimientos en alguna acción creativa, es decir, realizando una actividad personal o en grupo (cuando veamos el apartado de actividades se entenderá un poco mejor la forma de trabajar las lecturas).

Resulta un poco difícil escribir en 5 o 6 folios un proyecto de esta envergadura, por lo que sólo voy a describir algunas actividades que se han trabajado en cada uno de los ciclos. Mi labor en este apartado de actividades consistió en ofrecer a los compañeros una gran batería de actividades; después, cada tutor, en función del trabajo que estuviese realizando, de las preferencias de los alumnos o suyas..., eligió libremente las que deseó realizar (y creo que ahí está el éxito de un proyecto de centro, en dejar libertad a cada tutor para trabajar a través de un hilo conductor las actividades que considere más oportunas).

a) Algunas actividades programadas para **Educación Infantil** son:

1. Presentar tres pinturas diferentes, elegidas por el artista y mostrárselas a los niños. Después de unos minutos de observación, expresar:
 - Colores.
 - Formas (figuras geométricas aprendidas).
 - Sensaciones que provoca cada cuadro.
 - Olores que inspira; por ejemplo, si hay flores los niños dirán huele a rosas o a margaritas...
 - Sabores que inspira; si por ejemplo en el cuadro hay algo que no les gusta,

los alumnos expresarán que sabe a alguna comida que no les gusta, o si el cuadro está pintado con pinturas pastel dirá que sabe a fresa, a plátano...

2. Dibujar poemas. La seño leerá un poema y los alumnos dibujarán lo que significa para ellos.
3. Tocar palmas al ritmo de una poesía.
4. Cantar una canción popular.

b) Actividades programadas para el **primer ciclo**:

1. Recitar la letrilla de alguno de los juegos populares realizados con cuerda, balón, palmadas...
2. Escribir mensajes secretos a los alumnos de otros colegios de Atarfe y esperar una contestación. Se puede utilizar el recurso literario que cada tutor prefiera.
3. Escribir una carta a un personaje famoso que cada alumno admire.
4. Escribir un telegrama: Juego: «Estamos perdidos en alta mar».
5. Invitar a una banda de nuestra localidad para que nos ofrezcan un concierto o un pequeño recital de tres o cuatro piezas musicales, y que cada alumno elija una y exprese lo que ha sentido al oírla.

c) Actividades para el **segundo ciclo**:

1. Juego «Por mis gustos me conocerás»: Cada alumno realizará una ficha con sus gustos: mi comida preferida, mi color preferido, el número que más me gusta, mis mejores amigos, el animal que más me gusta, mi deporte favorito... Después se leerán todas las fichas, debiendo adivinar de quién es cada una.
2. Realizar tertulias literarias sobre poemas escritos en nuestro pueblo o sobre él.
3. Historiar una canción elegida por los alumnos.
4. Escribir un texto con una letra prohibida que no puede aparecer, por ejemplo la «s».

5. Reconstrucción: borrar palabras de un poema y cambiarlas por las que cada alumno prefiera.
6. El mundo al revés: dar a los alumnos una descripción o una enumeración con sustantivos, debiendo ellos ponerles unos adjetivos lógicos, por ejemplo helado frío, y para finalizar transformar cada adjetivo en su contrario.

d) Actividades para el **tercer ciclo**:

1. Leer los textos propuestos y ver lo que tienen en común, si es que todos se consideran poemas.
2. Reflexión personal y puesta en común sobre lo que constituye la «poeticidad» de los textos. En caso necesario, el profesor estimulará la observación por medio de preguntas, o apuntando detalles que no hayan sido observados. Se trata de conducir la reflexión para observar la inmensa riqueza y el potencial de sugestión de los textos poéticos, su variedad formal, la «cercanía», lo asequible de muchos de ellos...
3. Escuchar y decir poemas (por el placer de escuchar poesía). Relájate, prepárate para imaginar, sentir... Cierra los ojos para «ver» mejor..., y escucha...
4. Creación de otro poema, tipo «pastiche», según el modelo trabajado y con las restricciones que se propongan (o que los alumnos mismos se den), al que se llamará «... a la manera de...»: respetar el metro, el ritmo y la rima, pero cambiar la idea, o respetar metro y ritmo, aunque no la rima, o conservar algunos versos, incluso alguna estrofa tal cual, y cambiar el resto.

e) Las actividades que realizamos **todo el colegio** son:

1. Para carnaval los alumnos elaboraron sus disfraces para la actividad final de «Poesía en las plazas».

2. El Día de Andalucía investigamos a las poetisas andaluzas más relevantes.
3. Hemos escrito en la Maleta Viajera de Federico García Lorca palabras que ya habían caído en desuso, y hemos realizado poemas a partir de la lectura de obras de dicho poeta.
4. Para el Día de la Mujer hemos realizado un monográfico con las historias de las mujeres andaluzas más relevantes y los alumnos del primer ciclo hicieron las biografías sobre las mujeres más relevantes en sus vidas: sus madres.
5. Para El Día de la Hispanidad leímos acerca de la conquista de América, y los alumnos mandaron un mensaje secreto en una botella, expresando sus sentimientos al estar perdidos en una isla.
6. A lo largo de todo el curso hemos realizado un intercambio literario con alumnos de la misma edad cronológica de otros colegios. Esta actividad ha resultado muy motivante, ya que nuestros pequeños plumillas estaban muy ilusionados por producir diferentes tipos de textos e intercambiarlos con otros niños, recibiendo respuesta. Esta actividad ha sido de las más placenteras para alumnos y maestros.

A lo largo del curso pasado iniciamos los actos de lectura con alumnos de todo el centro. Para este curso (puesto que el proyecto ha sido aprobado para dos años) planteamos trabajar realizando grupos interactivos y tertulias dialógicas sobre textos elegidos. El año pasado ya realizamos algunas en mi clase sobre textos de poetas de Atarfe y fueron todo un éxito.

Actividades fin de proyecto

- Realizar un libro de poesía con todos los escritos de los alumnos. El libro será viajero y pasará por todas las familias de los alumnos. Se realizará un libro por aula.
- Publicar un libro con los mejores poemas.
- Realizar una tertulia-merienda literaria como fin de proyecto por este curso.

- Para el próximo curso he propuesto a todos mis compañeros continuar con dicho trabajo y ampliar la oferta con tertulias de música y tertulias artísticas.
- Realizar un recital de poesía en las calles y plazas más representativas de Atarfe. Los alumnos prepararon un poema, una dramatización, una danza..., a gusto de cada tutor, y se escenificó por todo Atarfe. Creamos carteles que se expusieron en el colegio y en las plazas unos días antes de la actuación para que la gente pudiera venir a vernos. ¡Inundamos Atarfe de poesía!

Nuestro rol como maestros cambia con esta forma de trabajar, pues se centra principalmente en ofrecer confianza en la gran capacidad que tiene cada niño para aprender, teniendo la seguridad de que el cerebro de cada niño es portentoso. Asimismo, reflexionamos sobre lo que es posible que los alumnos ya sepan (sus conocimientos previos), les observamos en situaciones de la vida cotidiana y preparamos los espacios para la experimentación (mi aula está dividida en los siguientes rincones: rincón de la investigación y la experimentación, rincón de la creatividad, rincón del lenguaje oral, rincón de la composición escrita, rincón de lógica-matemática y rincón de juegos).

Los niños no necesitan sólo la acción directa, sino un adulto que les proporcione la palabra, que les haga caer en la cuenta, que pregunte, que indague...

El aprendizaje pasa a manos del alumno. El maestro se convierte en proveedor de recursos y en participante de las actividades de aprendizaje. El maestro dinamizará los grupos interactivos, propondrá actividades, concretará horarios para las tertulias literarias, proporcionará espacios y hará de moderador, dando la palabra y controlando los debates.

2.3. Para la evaluación

Durante y después del trabajo realizado, el proyecto, los alumnos/as y todas las personas que

han participado en él tienen que ser evaluados y convertirse en agentes evaluadores. Para ello he utilizado distintos instrumentos, como el debate, que permite una evaluación cualitativa, diarios, encuestas, cuestionarios, escalas de valoración de actitudes, pruebas escritas, fichas con posibilidad de consultar el texto, exámenes de desarrollo, grabaciones en audio o vídeo con guía de análisis, observación, un portafolio a modo de registro acumulativo y una rúbrica de evaluación que he creado para evaluar el proyecto y todos los agentes implicados.

3. OBSERVACIONES Y CONSEJOS PRÁCTICOS

La mejor sugerencia que puedo daros es que tenemos que *cambiar nuestra mentalidad*, estar abiertos a nuevas experiencias en nuestras aulas. El maestro ha cambiado de papel: ya no es el centro del aprendizaje, sino facilitador, guía, mediador y participante en ese aprendizaje.

Los proyectos abarcan objetivos de aprendizaje surgidos de las necesidades reales de nuestros alumnos de clase; por tanto, están totalmente contextualizados en la vida y vivencias de los alumnos, pero deben estar programados tomando como referencia el currículo oficial, para que nuestros alumnos aprendan lo mismo (pero de forma más significativa) que el resto de los alumnos de su edad cronológica. Los proyectos son fácilmente evaluables e implican múltiples evaluaciones continuas, con lo cual es más fácil detectar problemas en los alumnos y ponerles solución cuanto antes.

4. PARA SABER MÁS

No todos los proyectos tienen que ser tan ambiciosos como el «Laboratorio de Poesía». Este proyecto se ha realizado así por la ilusión de todo un claustro durante el curso pasado, pero considero que en cada aula los tutores pueden desarrollar multitud de experiencias creativas, innova-

doras y eficaces, sean proyectos o no. Los títulos de los proyectos que estoy trabajando este curso son: «El mercadillo itinerante», «Un trimestre de cuento» y «La vuelta al Mundo».

Sólo me queda decir que el aprendizaje por proyectos supone una gran motivación para los alumnos, pues ellos se convierten en los constructores de su propio aprendizaje; los alumnos amasan lo que aprenden, lo digieren y queda en ellos para siempre, por ser un aprendizaje vivenciado y

contextualizado. Por tanto, os animo a investigar sobre los proyectos educativos y a poner en práctica en vuestras aulas metodologías alternativas o complementarias al trabajo directo y guiado por un libro de texto.

Os invito a no caer en el «todo está inventado», y así, con nuestro esfuerzo, formación e ilusión, poder mejorar la calidad de nuestro sistema educativo, que se construye día a día con las aportaciones de grandes profesionales de la enseñanza.

Conozco mi provincia

BEATRIZ PEDROSA VICO

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo se inscribe dentro del marco de la metodología por proyectos como una nueva estrategia de acercamiento al currículo y a la construcción del pensamiento complejo. Bajo el título «Conoce tu ciudad», esta propuesta, dirigida al alumnado de 5.º de Educación Primaria, se fundamenta en el análisis y reflexión de uno de los contenidos curriculares del área de las Ciencias Sociales, y en promover una perspectiva basada en la comprensión y en la construcción de significados. Según el Real Decreto 126/2014, la finalidad de las Ciencias Sociales es estudiar a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos, siendo el objeto de las Ciencias Sociales en esta etapa el aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva.

Pero no se trata de una propuesta aislada, sino de un trabajo documental integrado¹, donde participan otras áreas y materias de conocimiento como son las matemáticas y la lengua. Esta transversalidad va a facilitar, por tanto, la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas del currículum:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Consciencia y expresiones culturales.

El contexto de la investigación se desarrolla en Baza, un pueblo del noreste de la provincia de Granada. Concretamente, se trata de una escuela de verano organizada desde los Servicios Sociales Comunitarios, donde su objetivo principal es que los niños y niñas, principalmente de contextos sociales desfavorecidos, repasen conocimientos básicos de cada uno de los ciclos de infantil y primaria en el período estival, y al mismo tiempo puedan dedicarse al juego, el deporte y el ocio.

Como apuntaba Franklin, el interés de esta propuesta puede resumirse en la siguiente expresión: «Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo». En efecto, cuando involucramos a los alumnos y son ellos los que experimentan, interactúan, manipulan y toman responsabilidades es cuando realmente interiorizan el aprendizaje. Por ello, la línea de trabajo que planteamos está basada en el constructivismo a través de un pequeño proyecto de investigación (proyecto documental integrado), «Conoce tu provincia», que pretende fomentar el nexo en-

¹ Piquín, R. y Rey, A. (2005). *Proyectos documentales integrados. ¿qué son y cómo hacerlos?* Libro Abierto 21.b. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/%7Esptmalagal/m45b102/media/docum/libroabierto21.pdf>.

tre la teoría y la práctica. Desde esta interrelación pretendemos alcanzar ciudadanos competentes, resolutivos y bien formados.

2. DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO

Esta propuesta se aborda desde un trabajo documental integrado, es decir, un pequeño trabajo de investigación donde los alumnos van aprender distintos contenidos y recursos para la resolución de problemas mediante la búsqueda y el tratamiento de la información, aprendiendo a aprender, y todo ello de forma autónoma.

El proyecto «Conoce tu provincia» pretende enseñar a los niños y niñas de quinto de primaria qué hay en su provincia; la geografía, los personajes relevantes, las principales fuentes de agricultura o las costumbres son algunos de los contenidos seleccionados por el alumnado.

2.1. Partes del proyecto

Primera parte: ¿qué queremos saber? y ¿qué sabemos ya?

Siguiendo el libro de texto de las asignaturas troncales, se agruparon en categorías todos los conocimientos que podíamos estudiar referente a nuestra provincia. Seguidamente se seleccionaron aquellos contenidos que el alumnado quería conocer en profundidad, siendo el tema seleccionado «Granada: capital de provincia». Una vez seleccionado el tema, el alumnado expuso en un mural todos aquellos aspectos que querían conocer de Granada y los que ya conocían, relacionados con la geografía, personajes famosos, etc.

Segunda parte: búsqueda de información

Como su propio nombre indica, el alumnado buscó aquella información que querían conocer sobre Granada, empleando diferentes estrategias de búsqueda tanto en formato impreso como en

formato digital, entrevistas a familiares, imágenes y fotografías, etc.

Tercera parte: selección y transformación de la información

De toda la documentación recogida, se hicieron categorías por ámbitos y se seleccionaron aquellas más relevantes y que aportaban una información más amplia y fiable, para, posteriormente, utilizarla en cada uno de los apartados a trabajar, citados anteriormente.

Cuarta parte: resultado final

De cada uno de los ámbitos, geografía, personajes famosos, agricultura y costumbres, se hizo un rincón de trabajo, donde entre todos se generaron actividades; por ejemplo, en el rincón de personajes famosos podías escuchar unos versos de Federico García Lorca a través del cante, o en el rincón de geografía podías ver una fotografía vía satélite del recorrido del río Genil a través de la ciudad de Granada.

2.2. Actividad final de este proyecto. «Nos vamos a Granada»

Una vez contextualizado, grosso modo, el trabajo, pasamos a describir de forma minuciosa una actividad final de este proyecto: «Nos vamos a Granada». Interiorizados los conceptos trabajados durante todo el proyecto, todos queremos conocer *in situ* lo que hemos estudiado, por lo que se propone realizar un viaje a la capital. Lo novedoso de esta experiencia es que el viaje lo va a planificar el alumnado. Para ello la actividad se propone de la siguiente manera:

Objetivos

- Estudiar los distintos medios de transporte en los que podemos viajar.
- Gestionar las diferentes ofertas de transporte, para su posterior selección.

- Organizar el tiempo del viaje en función del medio de transporte seleccionado y el número de kilómetros recorridos.
- Seleccionar qué queremos conocer en función del tiempo disponible.
- Indagar sobre el precio de las entradas de monumentos, horarios, etc.
- Contabilizar gastos y hacer presupuesto por persona/alumno.

Competencias trabajadas

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Consciencia y expresiones culturales.

Metodología

La metodología propuesta es activa, basada en la resolución de problemas y en el aprendizaje por descubrimiento. En este apartado se han formado grupos de tres o cuatro alumnos, a los que les otorgará el rol de «empleados de agencia de viajes», donde tendrán que buscar toda la información referente a la realización de un viaje para un grupo escolar de 43 alumnos.

Temporalización

El desarrollo de esta actividad tendrá una duración de dos semanas aproximadamente, durante las 2 horas de estudio de lunes a jueves.

Espacios

Se realizará tanto el aula como en todos aquellos espacios dentro del centro que faciliten la búsqueda de información, como puede ser la secretaría para las llamadas telefónicas, sala de ordenadores, etc.

2.3. Actividades

1. *¿En qué medio nos movemos?* Se le planteará al alumnado que elija el medio de transporte más viable para el viaje desde Baza a Granada. Es una excursión para 43 alumnos de un día de duración, teniendo que regresar a casa por la tarde-noche. Para ello, tendrán que buscar los distintos medios posibles para trasladarse desde su pueblo a la capital y seleccionar el que consideren más oportuno.

2. Una vez seleccionado el medio de transporte habrá que saber *¿Cuánto nos cuesta?* Deberán indagar sobre el coste total del transporte y las condiciones para el viaje. Para ello tendrán que realizar una búsqueda, bien a través de Internet, viendo horarios y precios, o a través de llamadas telefónicas y otros medios que ellos estimen.

3. *¿A qué hora salimos y a qué hora regresamos?* En esta actividad se les plantean varios aspectos; *el primero*, sabiendo que el viaje es de un día y que hay que tener en cuenta el tiempo invertido en los desplazamientos, *¿qué quieren visitar?* Para ello tendrán que calcular el tiempo del viaje, seleccionar las distintas visitas y luego elegir, en función de la durabilidad de las mismas, para que sea compatible con la hora de vuelta. *El segundo*, poner una hora de salida y hacer un *horario* donde todo lo que se haga desde la partida al regreso de Baza quede perfectamente reflejado (hora de salida, hora de llegada, primera visita, segunda, horario del almuerzo, etc.).

4. *¿Hay más gastos aparte del transporte?* Aquí tendrán que buscar si los sitios seleccionados tienen entrada gratuita o si, por el contrario, tienen un coste, si hay que reservar previamente para grupos grandes, etc. En función de los resultados, tendrán que anotar las cantidades y sumarlas al transporte y a otros gastos que hayan ido surgiendo a lo largo de su planificación, para poder obtener un total que les permita dividir el precio entre los 43 compañeros. De esta forma obtendrán una estimación por persona del coste del viaje.

5. *¿Qué necesitaremos para el viaje?* Elaborarán un listado de cosas necesarias para el viaje, teniendo en cuenta la época del año en la que se realiza la visita, para ir preparados en la vesti-

menta. También estipularán la comida necesaria en función del número de horas de la excursión, y otros aspectos que entiendan necesarios recoger.

6. *¿Qué tipo de justificante para los padres tendremos que hacer para poder ir al viaje?* Los propios alumnos buscarán un modelo, a través de la web, de justificantes para viajes escolares, donde seleccionarán el que consideren más idóneo, y modificarán todos los datos necesarios para que se ajuste a la actividad.

7. *Con todo organizado, «Nos vamos a Granada».* Cuando finalicen todo el trabajo, los grupos expondrán cada uno de los puntos, de tal modo que todos muestran a los compañeros su oferta de viaje. Después de ver todas las aportaciones, elegimos en gran grupo y de forma consensuada la que más nos interesa.

2.4. Evaluación

Es habitual, por desgracia, no contemplar ni valorar el proceso en sí mismo. Por esta razón, el modelo de evaluación planteado en esta actividad es la evaluación continua a través de la observación directa, registrando las habilidades y las destrezas que demuestre el alumnado durante todo el proceso. Como dice Javier Bahón (2014), «Ningún alumno mantendrá a un adulto a su lado en el futuro para decirle lo que está bien y lo que está mal. Por ello, cuanto antes comencemos a enseñarles a autorregularse, antes aprenderán a dirigir sus propios pasos de forma autónoma, reflexiva y crítica».

3. OBSERVACIONES Y CONSEJOS PRÁCTICOS

Para realizar la actividad «Nos vamos a Granada» será imprescindible dejar al alumnado que

experimente por sí solo, pero sin olvidar que el maestro tiene que servir de guía. Por esto, los consejos a tener en cuenta son:

- Todos los pasos que han de dar los alumnos los habrá realizado el maestro con anterioridad.
- Para que el trabajo no sea un caos se tendrán que poner ciertas normas:

- 1.^a Los grupos de trabajo nunca serán de más de cuatro alumnos, ya que un elevado número de participantes puede provocar la baja participación de algunos componentes.
- 2.^a Todo se elegirá por consenso. Es decir, a nivel de gran grupo se votará qué queremos visitar, hora de salida y de llegada, etc., y en pequeño grupo se tomarán también las decisiones de forma consensuada, como qué necesitamos para el viaje o el justificante que se va a seleccionar.
- 3.^a El profesor tendrá que gestionar muy bien las intervenciones en la puesta en común del trabajo realizado, siempre teniendo presente sus anotaciones previas y lo más viable para hacer posible el viaje.

Para saber más

Bahón, J. (2014). Enseñar a pensar. *Crítica: la inteligencia humana*, 993, 63-68.

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/%7Esptmala-ga/m45b102/media/docum/libroabierto21.pdf>.

Piquín, R. y Rey, A. (2005). *Proyectos documentales integrados. ¿Qué son y cómo hacerlos?* Libro Abierto 21.

Cuaderno de bitácora. Desarrollo de la competencia lingüística escritura en Infantil y Primaria

Experiencia

7

MIGUEL ÁNGEL TIDOR LÓPEZ

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El cuaderno de bitácora es una propuesta metodológica personalizada que se desarrolla de forma periódica y autónoma por parte del alumnado, y que persigue principalmente el desarrollo de la competencia lingüística; de forma más concreta, la composición escrita para primaria y la expresión oral y plástica para infantil. El hecho de realizarse a lo largo de estas etapas nos permite definir un continuo de desarrollo sobre esta competencia, conociendo en todo momento el lugar de partida, el momento en el que se encuentra y cuál puede ser el siguiente paso a tomar para optimizar el aprendizaje.

La idea principal de esta propuesta es acompañar al alumnado en la planificación de una secuencia de trabajo que se adapte a su propio desarrollo individual y le permita una mejora continua, creando acciones educativas específicas en cada uno de los casos.

Si bien se parte de un modelo general, es durante el seguimiento de las acciones educativas cuando se realizan los ajustes necesarios según las características individuales del alumnado, convirtiéndose en un trabajo «a medida» donde las metas se van consensuando y modificando a lo largo del proceso.

2. DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO

El término cuaderno de bitácora se utiliza de forma generalizada en diferentes ámbitos. Toma-

remos como referencia al cuaderno donde los marinos realizaban diferentes anotaciones acerca de la navegación, desde fenómenos atmosféricos, dirección del viento o distancias recorridas, hasta cualquier acontecimiento considerado relevante. En los barcos, donde el puente de mando estaba a la intemperie, este diario se guardaba en la bitácora, armario cilíndrico junto al timón que señalaba siempre al norte. Posteriormente las anotaciones realizadas en él, junto a otros datos, pasaban a formar parte del libro de navegación. Haciendo un paralelismo con el ámbito educativo, esta breve explicación del origen del término nos podría servir de orientación para explicar al alumnado el objetivo de esta propuesta, siendo su proceso de aprendizaje el recorrido a realizar hasta alcanzar el destino previsto. Para ello habrá que superar adversidades, buscar respuestas creativas, perseverar, ir alcanzando pequeñas metas que nos permitan definir nuestro rumbo y conocer en todo momento el camino recorrido y el territorio por descubrir.

De este modo, tras conocer el sentido general de la propuesta, el alumnado dispondrá de un cuaderno personalizado y adaptado a sus propias necesidades; por ejemplo, se puede definir el uso de márgenes, de dos líneas para la escritura, el espacio entre las mismas según el dominio de la grafía, el uso de una sola línea o de la página en blanco, entre otras muchas opciones. Para resultar más motivante para el alumnado, este cuaderno puede salirse de los clásicos cuadernos escola-

res, siendo múltiples las opciones de elección a este respecto. Igualmente se puede acordar el uso de lápiz o bolígrafo, la inclusión de dibujos, recortes de imágenes, fotografías...

Una vez se disponga de este material, se animará al alumnado a realizar diferentes entradas (nombre que le daremos a cada una de las veces que se escriba en él), donde pueda escribir inicialmente todo aquello que desee, vivencias en la escuela, en casa, actividades realizadas el fin de semana, salidas, fiestas, sueños, textos literarios inventados, comentarios de noticias...

En la primeras entradas el apoyo y colaboración del docente es fundamental, ya que en ocasiones el alumnado muestra cierto bloqueo a la hora de expresar e incluso decidir libremente un tema o tipo de texto, sobre todo en los casos en los que su aprendizaje anterior haya tenido un carácter reproductivo, más dirigido por parte del adulto.

En estos primeros escritos no debemos realizar muchas correcciones, debiendo servir principalmente para lograr la conexión del alumnado con la actividad y el disfrute con este trabajo, comprendiendo que no es una tarea que le pide el adulto y que tiene que entregar como un autómatas, sino que el beneficio es para sí mismo y, por tanto, la exigencia y calidad del trabajo partirán de su propio interés. El docente motivará, acompañará, orientará y colaborará en esta tarea compartida.

Como elemento motivador, el alumnado, siempre y cuando lo desee, ya que se trata de un trabajo personal, podrá compartir con el grupo alguna de sus entradas, realizando alguna lectura en voz alta o intercambiando su texto con otros compañeros. Igualmente, las anotaciones que realiza el docente sobre su trabajo y que trataremos más adelante se convierten en un elemento clave para mantener su interés.

Así pues, cuando el alumnado ha integrado la tarea, comenzaría un proceso de perfeccionamiento de la escritura que se adaptará a los conocimientos que cada uno de ellos disponga. De forma general, podemos señalar que observando su Cuaderno de Bitácora deberíamos disponer de elementos suficientes para realizar un análisis de

la evolución de su aprendizaje, tratándose por tanto de una herramienta de evaluación continua (no calificación), que nos permite extraer información útil para diseñar nuevas intervenciones que busquen la progresiva mejora.

Observada la realidad de cada alumno o alumna definiremos prioridades de mejora personalizadas entre los múltiples aspectos que podamos observar en un texto; estructura, expresión, riqueza de vocabulario, signos de puntuación, ortografía, claridad de las ideas, presentación...

Siempre que sea posible, la corrección de los textos se realizará de forma compartida y reflexiva, para que tenga mayor incidencia, aunque esto también puede variar según las características individuales del alumnado.

Debemos ser conscientes que este trabajo de mejora de los textos tiene que partir de un refuerzo positivo, tratándolo como un reto a superar más que como una suma de errores. Autores como Daniel Cassany nos hacen algunas aportaciones al respecto, recogiendo a continuación algunas posibles reflexiones a tener en cuenta:

- La corrección no se debe basar únicamente en la ortografía, sino que ha de abarcar, de forma organizada, estructurada en el tiempo y progresiva, los diferentes elementos de la escritura.
- La corrección se realiza con lápiz, nunca en bolígrafo rojo. Por una parte por respetar el propio texto del alumnado, su trabajo, y por otro porque el alumnado tendrá que releer, revisar, modificar y adecuar el texto una vez realizada la corrección.
- Los aspectos ortográficos pueden tener diferentes formas de corrección, entre otras:
 - Subrayar la letra que tiene error.
 - Señalar la palabra que tiene error.
 - Anotar en el lateral de la línea el número de errores que tiene.
 - Anotar en el lateral del párrafo el número de errores que tiene.
 - Anotar en el lateral de la página el número de errores que tiene.

Los diferentes estilos de corrección se adaptarán a las necesidades y características de cada alumno o alumna:

- Los aspectos relacionados con la expresión y la organización de las ideas en el texto se tratan de forma personalizada con el alumnado, creando pequeños acuerdos respecto a las anotaciones realizadas así como a la propia corrección.
- La corrección la realizará el tutor a lo largo de la semana, entregándola individualmente a cada alumno o alumna una vez finalizada, no siendo necesario hacer ni la revisión ni la entrega a toda la clase al mismo tiempo.
- Después de cada entrada, una vez revisada, el tutor escribirá al final un pequeño comentario para el alumno o la alumna, que sirva como motivación y especificación de las correcciones, así como para definir aspectos importantes a tener en cuenta para la elaboración de nuevos textos. Se deben tener en cuenta no únicamente aspectos académicos en este comentario, sino otros de índole emocional o personal que conviertan el trabajo y la comunicación con el docente en un proceso humano y compartido.
- En el caso de que aparezcan palabras donde la reiteración de errores es habitual, se pueden realizar acciones específicas para intentar evitarlos, como puede ser anotar

la palabra en la parte posterior de la bitácora, pidiendo al alumnado que las revise antes de realizar una nueva entrada.

- Las entradas se pueden realizar en el centro educativo o en casa. En este caso, la familia únicamente tiene que colaborar en que el alumnado realice el cuaderno semanalmente, no realizando ningún tipo de corrección en el mismo.
- Resulta interesante que el alumnado tenga un día concreto de entrega y que disponga de varios días para la realización de la entrada o entradas, no pudiendo entregar su texto antes, sino únicamente en la fecha acordada. Inicialmente puede resultarles complejo no entregar el trabajo para el día siguiente, algo muy habitual en las tareas escolares, pero le implicará comenzar a estructurar su tiempo y a decidir cuándo realizar la entrada en relación, por ejemplo, a las actividades que vaya a realizar a lo largo de la semana (una excursión, una fiesta familiar, una visita...), desarrollando el sentido de autonomía personal y responsabilidad.
- Para la etapa de infantil se realizará una adaptación, solicitando al alumnado un dibujo de algún aspecto que resulte de su interés o vivencia personal y que posteriormente pueda explicar en la asamblea. La familia puede colaborar realizando en la parte posterior alguna anotación sobre el tema dibujado.

El laberinto de la historia

LUIS FERNANDO PINTO JUÁREZ

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Presentamos en este artículo un proyecto de trabajo que tiene a la historia y su aprendizaje como contenido básico imprescindible y centro de interés. Para justificar la elaboración de este proyecto resulta interesante hacer mención al Real Decreto 126/2014, que en su preámbulo expone que:

«La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.»

Siguiendo esta línea pensamos que la historia se puede y se debe vivir, sentir, palpar. Lejos de los antiguos mecanismos de aprendizaje puramente memorísticos, buscamos una nueva forma de enseñar la historia de forma que nos metamos dentro de la piel de nuestros antepasados.

Para conseguir este objetivo nos hemos planteado la necesidad de que nuestro alumnado investigue sobre distintos momentos históricos, desde los más lejanos, acotados en la prehistoria,

hasta los más cercanos, vividos por familiares, que transmiten algo más que conocimiento histórico a su enseñanza. Queremos motivarlos hacia el aprendizaje vivenciado y que conozcan un elemento tan cercano como el yacimiento arqueológico de Medina Elvira, que da nombre a nuestro centro.

El aprendizaje que se basa en la realización de proyectos pone el acento en el alumnado como centro del proceso de aprendizaje, iniciándose en una situación relacionada con la realidad del discente y que también plantea un reto estimulante que superar. A su vez creemos en la filosofía que enmarca a las comunidades de aprendizaje, en las que se trata de conseguir una transformación social y educativa mediante la inclusión no sólo de docentes y estudiantes, sino también en este caso de familiares, y que tiene como eje central el aprendizaje dialógico, que podríamos definir como aquel que se centra en una concepción comunicativa en la que «todos aprendemos interactuando con todos».

Estos requisitos previos del proyecto que les presentamos pueden ver la luz gracias a que existe un contexto muy concreto que, aun pudiendo parecer complicado, tiene unas variables que se han ido logrando con esfuerzo e interés: la institución cree en este estilo de aprendizaje y de enseñanza basado en proyectos, existe una serie de profesionales muy implicados en la tarea de enseñar, coordinados por la dirección y el equipo de orientación, las familias, que son de nivel socio-

económico y cultural medio o medio-bajo, están abiertas al diálogo y necesitan del apoyo de la escuela para facilitarles su tarea como padres y madres y, finalizando, específicamente el docente que lo lleva a cabo tiene destino definitivo en este centro y estudios en psicopedagogía y en liderazgo transformacional, y cree firmemente en una escuela que transforme la sociedad en la que se encuentra inmersa, dotándola de calidad y de excelencia.

2. DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO

Como comentábamos al inicio de este documento, el proyecto que desarrollamos trata de facilitar mediante la investigación y la experimentación el acceso al conocimiento de las distintas etapas históricas, integrando distintas áreas de conocimiento con sus respectivos contenidos, para lograr la adquisición de una serie de competencias. En él encontraremos elementos lingüísticos, artísticos, sociales, matemáticos y valores personales y comunitarios.

Para poder realizar una presentación coherente estableceremos tres momentos de desarrollo curricular, para así poder asignar mejor nuestro trabajo.

En primer lugar hablaremos de una fase preactiva o de diseño, en la que encontrarán las especificaciones curriculares que nos guiarán. Posteriormente, en una fase que denominaremos interactiva, podrán observar cómo se van realizando las distintas tareas que nos lleven hasta el producto final, que a su vez será evaluado en lo que determinaremos como fase postactiva.

2.1. Fase preactiva

- Temporalización: mayo-junio (cronograma diseñado para un mes de trabajo).
- Competencias clave. a) Básicas o disciplinares: lingüística y matemática, ciencia y tecnología. b) Transversales: digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, iniciativa

y emprendimiento, conciencia y expresión cultural.

- Contenidos relacionados con el área de lengua castellana y literatura: los textos narrativos y teatrales, la poesía; descripción de personas, lugares y situaciones.
- Contenidos relacionados con el área de matemáticas: problemas con un dibujo, un croquis y con distintas soluciones; los prismas, pirámides y cuerpos redondos.
- Contenidos relacionados con el área de ciencias sociales: el tiempo histórico en años y siglos; las formas de vida de los primeros seres humanos; construcciones, desplazamientos y objetos en distintas etapas históricas (romanos, griegos, Edad Media, tiempo de los navegantes y actual —posguerra civil española—); Al-Ándalus y su legado cultural; la conservación del patrimonio de Andalucía; la cultura andaluza y su riqueza.
- Contenidos relacionados con el área de educación física: expresión corporal.
- Contenidos relacionados con el área de artística: estilo de música de las etapas trabajadas; la pintura y escultura en las etapas trabajadas.
- Contenidos relacionados con el área de lengua extranjera —inglés—: vocabulario básico sobre saludos, herramientas y edificaciones.
- Recursos materiales: microordenadores y tabletas digitales; papel continuo, material reciclado, témperas, lápices, rotuladores, goma EVA, pintura de dedos, de cara, disfraces..., y sobre todo imaginación.
- Recursos espaciales: cinco aulas del centro.
- Recursos humanos: voluntarios formados de entre las familias del alumnado, y alumnado en fase de prácticas de la FCCE.
- Agrupamientos: grupos de 6.

2.2. Fase interactiva

Dividida a su vez en tres momentos:

a) Motivación

Comenzamos con la definición de los grupos de trabajo, compuestos por seis educandos con responsabilidades específicas: coordinación, revisión, reprografía, búsqueda, edición/montaje y presentación (la existencia de responsables no eximía de la necesidad de que todos debían colaborar con todos).

Continuaremos con una visita nocturna y familiar a la Alhambra, diseñada por el maestro tutor en colaboración con una serie de madres y padres, que serán formados para que puedan explicarnos cuáles son las características del monumento que vamos a ver. Cada uno de los cinco guías nos presentará una parte del monumento e indicará aspectos de la vida de los habitantes de la fortaleza roja. El desplazamiento será por cuenta de las familias en sus vehículos particulares, y como punto de encuentro se establece el acceso a la fortificación. Previamente se habrán conseguido las entradas.

El alumnado, a su vez, llevará una bitácora de trabajo sobre la que plasmar los conocimientos adquiridos, así como otras cuestiones sobre las que investigar y formarse. Asimismo, un responsable del grupo (el reportero) llevará una tableta digital con la que realizará fotografías, buscando figuras geométricas específicas, tipos de edificaciones, usos...

Al día siguiente, y con la asistencia de los guías, empezaremos a formularnos preguntas que serán recogidas mediante el método Phillips 6:6.

b) Investigación

Confeccionados los grupos, diseñadas las líneas de investigación y el cronograma de trabajo, es el momento de buscar información sobre la etapa histórica que nos ha tocado desarrollar, y para ello utilizaremos guías, enciclopedias, ordenadores con acceso a Internet y correo electrónico como medio de petición por parte del alumnado de información a otras instituciones, ya sean educativas o no. En este aspecto resulta relevante el inicio de correspondencias con el museo de la Memoria

Histórica y con el Parque de las Ciencias, ambos de Granada (este último se encontraba realizando una exposición temporal sobre momias).

Los grupos que así lo precisaban podían entrevistar a familiares suyos, especialmente abuelas y abuelos. De forma intercalada, varios ponentes voluntarios se acercaban a nuestra clase para dar pequeñas lecciones magistrales sobre cada una de las temáticas que estábamos desarrollando, logrando que fueran mayores las líneas de investigación afrontadas.

Continuamente se iban explicando los avances obtenidos en gran grupo para que los compañeros y compañeras pudieran intervenir, tratando de mejorar y colaborar con el trabajo de los otros grupos.

Completada la investigación es el momento de diseñar la ponencia, que se realizará el día señalado para su presentación, así como el escenario, los figurantes, los disfraces y la representación a realizar.

c) Producto final

En el día señalado para la realización de nuestro laberinto de la historia se prepararán cuatro aulas, que estarán provistas de pizarra digital y habrán sido decoradas para realizar una representación teatral en la que se hablará de los cuatro momentos históricos básicos que queremos que los espectadores conozcan.

Cada sala contará con los seis miembros de nuestros grupos y con voluntarios que colaborarán en la organización del evento. Para ello habrá unos voluntarios, que coincidirán con aquellos que nos presentaron la Alhambra y que tendrán como misión hacer pequeños grupos de «espectadores» para, de forma ordenada, irlos pasando por las cuatro etapas históricas. Una vez dentro de cada sala el alumnado responsable realizará la presentación de las conclusiones y la obra teatral diseñada para este momento. Finalizada ésta, los voluntarios acompañarán a la siguiente sala a los visitantes.

Otros voluntarios grabarán el evento para insertarlo en el canal de YouTube del centro, te-

niendo cámaras fijas cedidas por las familias en cada sala y una móvil que va grabando los exteriores y el recorrido a realizar.

2.3. Fase postactiva

Es el momento de evaluarlo todo, no sólo al alumnado, y para ello aconsejamos una co-evaluación,

en la que tanto la autoevaluación como la evaluación externa estén presentes y en la que quede perfectamente reflejada de forma individual la implicación en la tarea que se llevado a cabo.

Para conseguirlo, nosotros nos hemos postulado en la realización de una evaluación centrada en rúbricas y que tenga como dimensiones las distintas competencias y subcompetencias. A modo de ejemplo, se presenta una en la siguiente tabla:

Dimensión: competencia lingüística. Subdimensión: hablar y escuchar

Descriptor	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Comunicar información, formular y expresar los propios argumentos de una manera adecuada al contexto.	El discente sabe comunicar información y expresarse de manera totalmente adecuada en los distintos tipos de contexto.	El discente tiende a comunicar información y a expresarse de manera adecuada al contexto en la mayor parte de las ocasiones.	El discente presenta algún problema a la hora de comunicar información y expresarse de forma adecuada a cada contexto.	El discente muestra dificultades para expresarse de manera adecuada a cada contexto.

3. OBSERVACIONES Y CONSEJOS PRÁCTICOS

Esta estructura de trabajo se adecua a distintos entornos y momentos de trabajo, pero se hace imprescindible poder involucrar a las familias en su desarrollo, pues sin ellas difícilmente alcancemos los objetivos pretendidos.

El material de reciclado ofrece una infinidad de posibilidades que debemos explorar y que nos permitirá hacer exposiciones de gran calidad a bajo coste.

Para saber más

La página web del centro educativo, www.mel-vira.org, ofrece los recursos visuales de este y otros proyectos planteados. Es interesante su visionado.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Aubert, A., Gracia, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21, 2, 129-139.

Racionero, S., Ortega, S., García, R. y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.

«Se espera, de manera ingenua o falaz, que la habilidad de cada estudiante consiga unir y vincular los fragmentos disciplinares, aprendidos de manera abstracta y memorística, en teorías, actitudes y estrategias de acción coherentes, eficaces y adecuadas. Pero las competencias o cualidades humanas personales y profesionales, como sistemas complejos de comprensión y actuación, requieren prácticas, vivencias, experiencias auténticas en contextos reales y reflexión, debate y contraste abierto de saberes personales y profesionales» (Pérez Gómez, 2010).

Grupos interactivos de aprendizaje cooperativo

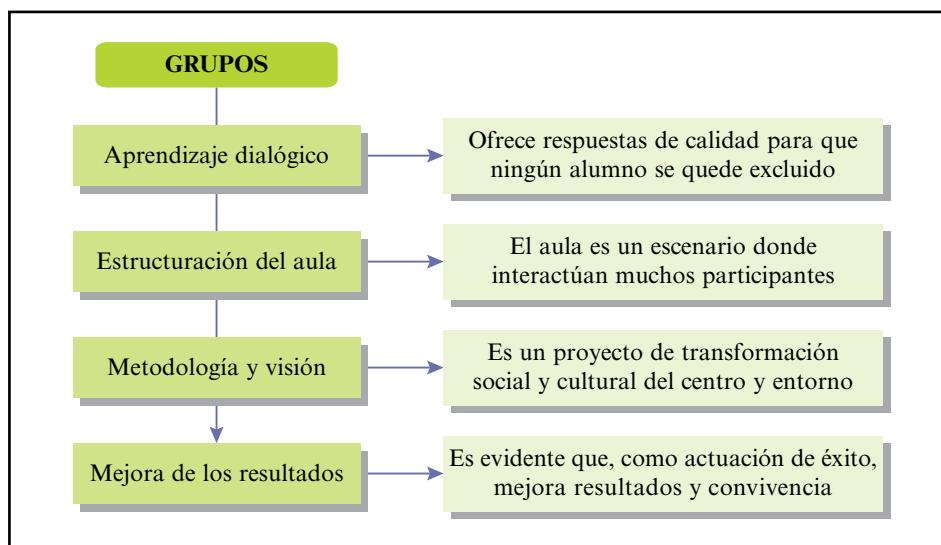
JAVIER RODRÍGUEZ MORENO
NURIA CANTERO RODRÍGUEZ

RESUMEN

En el presente capítulo se presenta una actuación educativa de carácter innovador en el aula, los grupos interactivos, que, según el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), son el mejor modo de organización del aula, debido a que aporta los mejores resultados educativos en la actualidad. Se denomina «actuación de éxito», dentro de otras muchas que conforman el Proyecto Comunidades de Aprendizaje (CdA) (Flecha, 1997), debido a que la Comunidad Científica Interna-

cional ha demostrado en el proyecto INCLUDED (2006-2011) que contribuyen a mejorar el aprendizaje del alumnado y la mejora de la convivencia de toda la comunidad educativa. Para finalizar, se expondrá una experiencia de grupos interactivos y su respectiva evaluación, comprobando así cómo repercute en el aumento de rendimiento educativo del alumnado, así como en la satisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa.

Para una mejor clarificación del capítulo hemos querido introducir un mapa conceptual a modo de resumen:



1. INTRODUCCIÓN

Las comunidades de aprendizaje responden a proyectos basados en un conjunto de actuaciones educativas de éxito, entre ellas los grupos interactivos. Su finalidad es la transformación social y educativa de un centro y su entorno inmediato. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional, que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la sociedad actual: las interacciones sociales y la participación en la educación del alumnado de toda la comunidad educativa.

Los grupos interactivos surgen de la necesidad de mejorar el nivel educativo y la motivación de todo el alumnado hacia el aprendizaje, así como de aplicar una metodología basada en el aprendizaje dialógico, ajustada a las necesidades de la sociedad actual, que supere la enseñanza tradicional de índole objetivista, y da cabida a las aportaciones del propio alumnado y de sus familias. Con ello se consigue que todos los sectores involucrados en la educación (alumnado, comunidad educativa, administración, etc.) tomen conciencia de la importancia de su implicación en el aprendizaje de los niños/as.

Podemos definir los grupos interactivos como la agrupación del aula que tiene como objetivo principal conseguir que todo el alumnado obtenga el máximo desarrollo de sus capacidades y la mejora de la convivencia, ya que está demostrado que favorece la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado y en todas las materias. Además, desarrolla valores, emociones y sentimientos como la cooperación, equidad, amistad, etc. Según Molina (2007):

«Los grupos interactivos son una organización flexible del aula que pretende maximizar las interacciones de todos sus miembros, fomentando la comunicación, el aprendizaje cooperativo y la motivación hacia el aprendizaje de una manera dinámica, activa y estimulante» (p. 127).

A través de los grupos interactivos se multiplican y diversifican las interacciones, a la vez que

aumenta el tiempo real de trabajo en el aula y el desarrollo de las competencias clave. Su organización es completamente inclusiva para todo el alumnado. Para su desarrollo, se cuenta con la ayuda de voluntarios —personas adultas, además del docente responsable del aula—. De este modo se consigue evitar sacar al alumnado con dificultades del aula para aplicarle un programa de refuerzo o una adaptación curricular, aspecto ya demostrado que no ayuda a combatir el fracaso escolar ni a mejorar la convivencia del grupo.

Su organización se basa en la utilización de un sistema de agrupamiento heterogéneo, dividiendo la clase en pequeños grupos, lo cual favorece la interacción entre el alumnado; además, se incluye la figura del adulto voluntario, que dinamiza el trabajo de cada grupo. En cada grupo se realiza una actividad concreta corta de tiempo, mientras una persona adulta tutoriza el grupo asegurando que trabajen la actividad y que se desarrolle el aprendizaje entre iguales, que ayuden a sus compañeros y compañeras, generando un diálogo y unas interacciones que aceleran el aprendizaje.

Las actividades propuestas tienen una duración determinada —aproximadamente de 15 o 20 minutos—, y al terminar cada grupo se levanta de la mesa y se sienta en otra, cambiando de actividad y de persona tutora; de esta manera, al final de la sesión han realizado entre 4 o 5 actividades distintas. Las tareas que se llevan a cabo siempre han de basarse en conceptos previamente conocidos por el alumnado, para que puedan ayudarse entre sí en la resolución de la tarea (Vygotski, 1979).

Las posibilidades didácticas que ofrecen los grupos interactivos son numerosas, debido a que cualquier tarea se puede realizar mediante su organización y estructura. Así, posibilitan un mayor grado de logro de las competencias clave, debido a que al aumentar la interacción entre el alumnado e incluir la participación de personas adultas se enriquece enormemente el proceso de aprendizaje por la diversidad de experiencias y los distintos puntos de vista que surgen en torno a cualquier tarea. En todos los centros que se aplican grupos interactivos se aceleran los aprendizajes, debido a la motivación intrínseca que les

transmite esta forma de trabajo y a que el alumnado se siente responsable de su proceso de aprendizaje.

2. DESARROLLO DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Como se ha mencionado anteriormente, los grupos interactivos representan una actuación de éxito, enmarcada dentro del proyecto de comunidades de aprendizaje. Actualmente, en Andalucía existen 70 centros educativos de Educación Primaria y Secundaria que apuestan por este proyecto como forma de organización y funcionamiento del mismo.

Para trabajar con grupos interactivos, tal y como hemos comentado anteriormente, se divide al alumnado en grupos heterogéneos, en cuanto a nivel de aprendizaje, cultura, género..., de 4 o 5 niños/as, consiguiendo de este modo integrar a todo el alumnado. El voluntario puede ser cualquier persona que haya adquirido este compromiso con el centro; nos referimos a familiares, profesorado jubilado, técnicos de diferentes asociaciones e instituciones, o a los propios docentes del centro que entran en el grupo: profesorado de refuerzo, especialista en Pedagogía Terapéutica, etcétera. Estos voluntarios realizan las siguientes funciones:

- Presentar al grupo la actividad.
- Dinamizar las interacciones entre iguales, fomentando la colaboración, solidaridad e inclusión en la resolución de la tarea.
- Buscar interacciones necesarias para cada alumno/a en función de sus necesidades.
- No han de resolver la tarea al alumnado ni tampoco tienen, necesariamente, que conocer la solución.
- Deben mantener una actitud de respeto y discrecionalidad con el alumnado y con lo que acontece en el aula.
- Dar información, colaborar y consultar con el docente cualquier aspecto de la sesión.

Por su parte, las funciones del tutor/a consisten en:

- Diseñar y planificar la sesión, seleccionando las tareas en función de unos objetivos de aprendizaje.
- Dar las instrucciones a las personas que entrarán en el aula, y comentarles las actividades y los objetivos que se plantean con cada una de ellas.
- Supervisar y coordinar todo lo que acontece en el aula.
- Dinamizar la sesión: organizar los grupos, los tiempos y su funcionamiento.
- Resolver las dudas que se planteen.
- Preparar los instrumentos de recogida de información.

Las tareas que se propongan deben tener un alto componente instrumental, estando siempre basadas en conceptos ya adquiridos por el grupo. Si bien se puede utilizar cualquier metodología de trabajo, es conveniente incluir tareas manipulativas que propicien una participación activa del alumnado; por ejemplo, pueden planificarse tareas de interpretación de datos de la vida cotidiana, como la factura de la luz, etiquetas de alimentos, análisis de gráficas, etc. Todas deben fomentar debate y análisis crítico de la propia tarea por parte de los niños. Por tanto, todas las tareas que el docente propone habitualmente en el aula pueden seleccionarse para organizar las sesiones de grupos interactivos, pero sobre todo hay que tener en cuenta el grado de intervención del profesorado. En este sentido, en las aulas nos encontramos normalmente con dos tipos de actividades, como son:

- Actividades que dependen de la intervención docente y que normalmente van dirigidas a toda la clase.
- Actividades que proponemos para que el alumnado haga por sí mismo, que no dependen totalmente de la intervención del docente para llevarlas a cabo y que son las más adecuadas para llevar a cabo con grupos interactivos.

Las diferentes actividades que se seleccionan para grupos interactivos comparten un objetivo común y se pueden utilizar con distinta funcionalidad: después de una sesión introductoria, para profundizar en una temática, para repasar, para aclarar ideas, para evaluar lo aprendido...

Como se puede observar en la imagen siguiente, los grupos interactivos potencian la

ayuda y la solidaridad entre el alumnado, ya que no se obtiene el éxito en la finalización de la tarea hasta que todos los miembros del grupo consiguen finalizarla. Por tanto, es una actuación que favorece la equidad, la cohesión de grupo y la mejora de las relaciones entre la comunidad educativa.



Imagen 1.—Ejemplo de grupos interactivos en un aula de Educación Primaria.

3. EVALUACIÓN DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Al igual que cualquier otra actividad, los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en los grupos interactivos, son evaluados. La principal diferencia es que no son evaluados únicamente por el docente, sino que en este proceso también interviene el alumnado y el voluntariado participante en esta actividad, con lo que se favorecen procesos de autoevaluación y coevaluación.

Bajo nuestro punto de vista, cada centro educativo debe establecer sus propios instrumentos y momentos de evaluación, en función de sus necesidades, características y edades del alumnado.

A modo de ejemplo, una propuesta de evaluación que nos parece interesante es la utilizada por un centro educativo de la provincia de Jaén, el CEIP *Navas de Tolosa* de La Carolina. En él se lleva a cabo un registro de evaluación al finalizar cada sesión de grupos interactivos, en el que se refleja el grado de consecución de distintos aspectos, centrados principalmente en los tres pilares que sustentan el funcionamiento de los grupos interactivos: el alumnado, el voluntariado y la propia actividad. Se evalúan aspectos como:

- Si la interacción entre el alumnado del grupo es adecuada.
- Si la interacción del alumnado respecto al voluntariado es correcta.

- Si la interacción del voluntariado es la idónea respecto al alumnado (si dinamiza la actividad, respeto...).
- Si es adecuado el comportamiento por parte de todos los agentes que intervienen en el grupo.
- Cómo es el grado de motivación hacia la tarea propuesta para los grupos interactivos.
- La evaluación de la tarea en sí misma:
 - Si el tiempo empleado en la tarea ha sido el adecuado.
 - Si el grado de dificultad de la tarea está adaptado al grupo.
 - Si la tarea está integrada dentro de la programación de aula.
 - Si la tarea contribuye a la adquisición de las competencias clave.
 - Si la tarea se adapta al nivel de todo el grupo.

Como se puede observar, en la evaluación juegan un papel destacado todos los miembros de la comunidad educativa, ya que colaboran en la mejora del proceso de aprendizaje de los centros educativos, consiguiendo, tal y como decía Freire (1997), que nuestro alumnado conozca el mundo en el que se desenvuelve, acercando este mundo al aula.

A modo de conclusión, podemos decir que la participación de todos los agentes de la comuni-

dad educativa en el proceso de aprendizaje del alumnado permite una mayor variedad de estilos, técnicas y estrategias de aprendizaje, aumentando la motivación del alumnado y estableciéndose unas buenas relaciones entre centro-familia-comunidad.

Referencias

- CEJA (2012). Orden de 8 de junio por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje».
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Comission. Estudios CREADE.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Tesis doctoral. Inédita. Universidad de Barcelona.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Construir conocimiento entre iguales: el blog de aula en Secundaria

JOSÉ MANUEL MARTOS ORTEGA

1. ¿QUÉ ES UN BLOG DE AULA?

Los blogs constituyen una de las herramientas de la web 2.0 que mayor desarrollo han tenido en estos últimos años. Un blog es «una página web personal o colectiva, de temática variada, ya sea política, económica, tecnológica o educativa, con un mantenimiento y puesta al día muy sencilla. Los artículos son presentados en orden cronológico inverso, es decir, los textos del día aparecen en la parte superior de la pantalla, mientras que los textos anteriores se van almacenando en los archivos. Tienen, sobre todo, un gran número de vínculos hipertextuales o enlaces hacia otros blogs y otras fuentes de información» (Cuerva, 2007). En un blog un usuario puede compartir información, plasmar comentarios y enlazar artículos de otros autores, fotografías y vídeos. Los blog tienen unas características específicas que los definen (Berzosa y Arroyo, 2012):

- Se puede publicar en ellos sin tener grandes conocimientos de programación y de diseño web.
- La actualización es periódica, e incluso en algunos casos diaria.
- La unidad mínima de contenido son los post o entradas, ordenados cronológicamente, mostrando en primer lugar el más reciente.
- La presencia de hiperenlaces permite la creación de redes de interés y de conversaciones.
- Los lectores pueden dejar comentarios en cada post, generándose cadenas de diálogo y debate entre el autor y los lectores.
- Los post o entradas pueden archivarlos cronológica y temáticamente (por categorías), de forma que, gracias a un buscador interno, facilita la localización del contenido.

Dentro de esta conceptualización de los blog, el blog educativo, o edublog, constituye una modalidad que tiene como objetivo prioritario apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo. El uso del blog en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria está constituyendo un elemento de innovación pedagógica, ya que favorece la comunicación entre profesor-alumno y entre alumnos. Es un nuevo ámbito de aprendizaje compartido que rompe las paredes del aula, abriendo nuevos espacios en red. A su vez constituyen, desde una perspectiva didáctica y pedagógica, una herramienta para construir conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico y analítico, y la reflexión gracias al trabajo colaborativo.

A lo largo de estos últimos años han surgido en el ámbito educativo principalmente cuatro modalidades de blogs o bitácoras educativas (Mesa, 2011): las institucionales, que tienen por objetivo compartir información sobre un centro educativo: los blogs docentes, que visibilizan las experiencias, las prácticas, los conocimientos y la información de un profesional; los blogs persona-

les de alumnos y alumnas, que incluyen tareas y actividades sugeridas por sus profesores, y recogen la búsqueda y la creación de conocimiento por parte del estudiante según sus propios intereses; y por último encontramos las bitácoras de aula, que suelen ser colectivas, porque el docente participa en ellas junto a los estudiantes, sugiriendo tareas y actividades educativas, o publicando, junto a sus alumnos, post sobre temáticas específicas. Desde el blog de aula el alumnado, junto al profesorado, puede escribir y compartir ideas, trabajar en equipo, diseñar propuestas, intercambiar conocimiento, cultivar la creatividad y generar debate sobre un tema.

Nos centramos en esta última modalidad para describir algunas claves para el uso didáctico y pedagógico de los mismos, orientado al aprendizaje del alumnado.

2. ¿QUÉ APRENDE EL ALUMNO DESDE EL BLOG DEL AULA?

El uso didáctico del blog de aula se ha de contemplar desde el horizonte de las competencias básicas y como un medio para cultivar habilidades y destrezas indispensables para los ciudadanos en la sociedad del conocimiento, transferibles a otras situaciones vitales y útiles para el futuro desarrollo profesional. En efecto, participar en un blog de aula en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria permite al alumno fomentar aprendizajes imprescindibles, lo que le evitará transitar por las nuevas dinámicas de exclusión social y educativa propias del nuevo contexto social y cultural. Sin pretender ofrecer una descripción exhaustiva, presentamos seguidamente algunos de estos aprendizajes en el marco de las competencias básicas.

a) Competencia de comunicación lingüística

- Elaboración de su pensamiento de una manera secuencial y ordenada, dando coherencia a su discurso.

- Expresar opiniones, vivencias, emociones y puntos de vista de una forma argumentada.
- Utilizar distintos códigos lingüísticos y no lingüísticos para expresar su pensamiento.
- Comprender discursos en los que la palabra, la imagen y el sonido se integran de forma armónica para transmitir conocimiento.
- Construir discursos integrando o redimensionando discursos de otros compañeros y compañeras, recuperando información disponible en el blog o en la red por medio de un hipervínculo.

b) Competencia digital y tratamiento de la información

- Utilizar las NNTT en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento.
- Cultivar el sentido crítico, discriminando las fuentes de información según su fiabilidad y relevancia.
- Gestionar la información, clasificando por temas gracias al etiquetado semántico. La incorporación de *tangs*, compartidos por la comunidad, supone un esfuerzo de comprensión, reflexión y de estructuración del contenido en unidades de significado mayores.

c) Competencia social y ciudadana

- Al ser el blog de aula una herramienta que fomenta la socialización, la comunicación y la interactividad, permite el *feedback*, entrando en un espacio de intercambio y diálogo entre iguales, con otros profesores y con las mismas familias.
- Comprender y asumir, por medio de los comentarios que recibe y realiza, las normas que inspiran el diálogo constructivo y respetuoso.

- Construir y valorar su propia identidad digital por medio de la información que comparte, el contenido que crea y los comentarios que aporta. De esta forma se puede educar responsablemente en aspectos tan importantes como la privacidad y la exposición del adolescente en la red, la información que se comparte como reflejo de quienes somos y las creencias que rodean la vida.
- Educar en la ciudadanía digital, en los códigos éticos que han de inspirar la presencia en la red como espacio constructivo de interrelaciones entre usuarios y de creación e intercambio de conocimiento.
- Responsabilizar sobre las implicaciones de su actividad en la red como autor de una publicación digital. En este sentido, es necesario conocer las características de las licencias *Creative Commons*, la necesidad de enlazar con las fuentes primarias, y las pautas para citar correctamente y evitar plagios.

d) Competencia para aprender a aprender

- Valorar el aprendizaje permanente como dimensión esencial de su etapa escolar.
- Descubrir el valor del trabajo colaborativo, del aprender con otros, como estrategia para resolver problemas y camino para alcanzar resultados grupales.
- Poner las bases para integrar su entorno personal de aprendizaje, es decir, sus intereses, búsquedas e inquietudes, en una comunidad de aprendizaje en la que todos pueden preguntar, valorar y aportar en el proceso de construcción del conocimiento.

e) Autonomía e iniciativa personal

- El blog educativo constituye un camino para fomentar la autonomía e iniciativa personal, en la que el alumno es protago-

nista de su aprendizaje bajo la guía del profesor. Éste deja de ser un mero transmisor de conocimientos, para pasar a ser un facilitador y organizador de un entorno adecuado para que los procesos de enseñanza-aprendizaje acontezcan.

- El *feedback* constante entre profesor-alumno y entre iguales, y la visibilidad del trabajo en el entorno, generan una mayor motivación y un autoconcepto positivo, al ver cumplidos los objetivos de aprendizaje.
- Por último, el blog, como espacio de construcción de conocimiento, fomenta la creatividad como dimensión esencial del aprendizaje.

Junto a estas dimensiones no podemos olvidar que otras competencias básicas (competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia cultural y artística, etc.) también se desarrollarán, dependiendo de los objetivos del mismo, por medio del blog de aula.

3. ALGUNAS ORIENTACIONES PRÁCTICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN BLOG DE AULA

a) Conocer lo que se está realizando

Tanto el profesor como el alumnado participante deben conocer el mundo de la blogosfera educativa. En este sentido, principalmente para el creador y dinamizador, se exige una labor de indagación en la red para beber de las buenas prácticas que se están realizando, tomar lo positivo, evitar errores y crear un espacio constructivo que responda a las necesidades de sus alumnos.

b) Elegir el proveedor de servicios

Entre las opciones gratuitas disponibles encontramos:

- Blogger: www.blogger.com.
- Bitácoras: www.bitacoras.com.
- Blogalia: www.blogalia.com.
- MyBlog: www.myblog.es.
- WordPress: <http://es.wordpress.com>.

c) Integrar el trabajo desarrollado en el blog en la programación didáctica

Es necesario integrar el trabajo que se realiza en el blog en la programación didáctica de aula, para que en su diseño exista una coherencia con los objetivos de etapa, se ubique en el horizonte del desarrollo de aprendizajes básicos, y se inserte en la metodología didáctica de aula y en los procesos de evaluación continua del alumnado.

d) Informar, concienciar y motivar al alumno

Antes de iniciar el proyecto de blog de aula es necesario realizar una labor de concienciación con el alumnado. No se puede olvidar que muchos de ellos tienen experiencia de participación en foros, redes sociales, lectura de blog de temas que les interesan. El hecho de trabajar con nativos digitales no implica que su experiencia esté ligada a la enseñanza formal y al aprendizaje, por lo cual será necesario explicar los objetivos del proyecto, las normas de funcionamiento, las condiciones de participación y el lugar que ocupa en el desarrollo de su trayectoria de aprendizaje. La elaboración de un tutorial, disponible en el mismo blog, puede facilitar la dinamización del proyecto de blog de aula.

e) Seguimiento y evaluación de la actividad de los alumnos

El seguimiento constituye un elemento clave en todo proyecto educativo. El profesor deberá, en todo momento, posibilitar las condiciones para que se vayan alcanzado los objetivos educativos del blog de aula, se respeten las normas de

funcionamiento del mismo y se salvaguarde la privacidad de los participantes, ya que se trabaja con menores de edad. También será necesario fijar unos criterios para la evaluación continua del trabajo del alumnado, pudiéndose valorar:

- El número de aportaciones realizadas tanto en la redacción del post como de comentarios.
- Las fuentes de información utilizada (citas y enlaces a fuentes primarias).
- La calidad de las aportaciones: construcción del discurso, aportación de ideas propias y su argumentación, capacidad de reflexión, creatividad, el etiquetado de contenido, la correcta expresión escrita y la adaptación al contexto del blog.
- El uso de las herramientas que ofrece el blog para optimizar la transmisión del contenido, como pueden ser compartir vídeos o imágenes.
- La lectura y el seguimiento del trabajo del resto de compañeros de la clase, enriqueciéndolo con aportaciones razonadas por medio de comentarios.
- El respeto de las normas de funcionamiento y convivencia de los participantes en el blog de aula.

Referencias

- Berzosa, I. y Arroyo, M. J. (2012). Nuevos estilos de aprendizaje: el uso del blog en ciencias para el mundo contemporáneo. En AA.VV. *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias. V Congreso Mundial de estilos de aprendizaje*. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4675227>.
- Cuerva, J. (2007). La nueva web social: blogs, wikis, RSS y marcadores sociales. En *Observatorio Tecnológico de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas (ITE)*. Disponible en: <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=529>.
- Mesa, J. (2011). Una mirada educativa a los blogs. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28).

Para saber más

AA.VV. (2007). Monográfico: Blog en educación. En *Observatorio Tecnológico de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas (ITE)*. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/eu/Internet/recursos-online/528-monografico-blogs-en-la-educacion>.

Lara, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 65, pp. 86-93. Disponible en: <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65.htm>.

TÍTULOS RELACIONADOS

- APLICACIONES DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA, *J. N. García-Sánchez (coord.)*.
- APRENDIENDO A ENSEÑAR, *J. Domingo Segovia y M. Pérez Ferra*
- ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS, *M.ª A. Lou (dir.)*.
- BASES TEÓRICAS Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL, *J. L. Gallego Ortega y A. Rodríguez Fuentes*.
- BIENESTAR PSICOLÓGICO INFANTIL, *M. Fernández-Molina*.
- CÓMO ENSEÑAR EN EL AULA UNIVERSITARIA, *J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.)*.
- COMPENDIO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL, *M.ª Senra Varela y J. Vallés Herrero*.
- CONOCER Y COMPRENDER LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS, *M.ª J. Carrasco, J. M. Coronel, M.ª L. Fernández, M.ª P. García, S. González y E. Moreno*.
- DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, *P. Gil Madrona (coord.)*.
- DIDÁCTICA, *C. Moral Santaella y M.ª P. Pérez García*.
- DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y EDUCACIÓN LITERARIA, *P. Guerrero Ruiz y M.ª T. Caro Valverde (coords.)*.
- DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA I y II, *J. M. Vilchez González (coord.)*.
- DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA, *S. Alonso Arenal (coord.)*.
- DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y TRASTORNOS DEL DESARROLLO, *M.ª J. Fiuza Asorey y M.ª Pilar Fernández Fernández*.
- DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE ESCOLAR, *J. González-Piendi y J. C. Núñez Pérez (coords.)*.
- DISLEXIA EN ESPAÑOL, *J. E. Jiménez (coord.)*.
- EDUCACIÓN, NEOLIBERALISMO Y JUSTICIA SOCIAL, *F. M. Martínez*.
- EDUCACIÓN ESPECIAL, *A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González*.
- EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y APRENDIZAJE COOPERATIVO, *M.ª J. Díaz-Aguado*.
- ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA, *L. Rico Romero y P. Flores Martínez (coords.)*.
- ESCRITURA ACADÉMICA. De la teoría a la práctica, *J. A. Núñez (coord.)*.
- ESCRITURA Y LECTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL (MANUAL + CUADERNILLO), *F. Guzmán Simón, M. Navarro Pablo y E. García Jiménez*.
- ESCUELA Y TOLERANCIA, *M.ª J. Díaz-Aguado*.
- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, *J. A. González-Piendi, J. C. Núñez Pérez, L. Álvarez Pérez y E. Soler Vázquez (coords.)*.
- ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTES, *M. A. Adell i Cueva*.
- EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA, *F. Peñafiel Martínez, J. A. Torres González y J. M.ª Fernández Batanero*.
- EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, *A. Miranda, E. Vidal-Abarca y M. Soriano*.
- FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, *M.ª del R. Cerrillo y S. de Miguel (coords.)*.
- INICIACIÓN ESCOLAR A LA ESCRITURA Y LA LECTURA, *A. Suárez Yáñez*.
- INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Piendi, J. C. Núñez Pérez y E. Soler Vázquez*.
- INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN NIÑOS CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO, *F. Alcantud Marín (coord.)*.
- INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE, *P. J. Jiménez Martín*.
- INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA CON ADOLESCENTES, *M. Garaigordobil*.
- INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA PARA DESARROLLAR LA PERSONALIDAD INFANTIL, *M. Garaigordobil Landazabal*.
- INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO, *J. N. García Sánchez (coord.)*.
- INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CURRÍCULUM ESCOLAR, *J. A. Beltrán Llera, V. Bermejo Fernández, L. F. Pérez Sánchez, M.ª D. Prieto Sánchez, D. Vence Balañas y R. González Blanco*.
- LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN POSITIVO, *S. Ibarrola-García y C. Iriarte Redín*.
- LA EDUCACIÓN REPENSADA, *M.ª R. Belando-Montoro (Coord.)*.
- LA ESCUELA A EXAMEN, *M. Fernández Enguita*.
- LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL, *R. Mérida Serrano, A. Ramírez García, C. Corpas Reina y M.ª E. González Alfaya*.
- LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, *R. Fernández Manzanal y M. Bravo Tudela*.
- LOS MEDIOS Y LAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN, *M. Area Moreira*.
- MANUAL DE DIDÁCTICA, *I. Gómez Hurtado y F. J. García Prieto*.
- MANUAL DE DIDÁCTICA GENERAL PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE PRIMARIA, *B. Bermejo y C. Ballesteros (coords.)*.
- MANUAL DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, *M.ª del R. Ortiz González*.
- MANUAL DEL EDUCADOR SOCIAL, *J. Vallés Herrero*.
- MANUAL DE LOGOPEDIA, *F. Villegas Lirola*.
- MANUAL DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *J. A. González-Piendi, R. González Cabanach, J. C. Núñez Pérez y A. Valle Arias (coords.)*.
- MANUAL DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *M.ª del M. Prados, V. Sánchez, I. Sánchez, R. del Rey, M. Á. Pertegal, M. del C. Reina, P. Ridao, F. J. Ortega y J. Mora*.
- MANUAL DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO APLICADA A LA EDUCACIÓN, *V. Muñoz, I. López, I. Jiménez, M. Ríos, B. Morgado, M. Román, P. Ridao, X. Candau y R. Vallejo*.
- MANUAL DE TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EN LA DIVERSIDAD, *J. Riart (coord.)*.
- MATEMÁTICAS PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, *I. Segovia Alex y L. Rico Romero (coords.)*.
- MATERIALES DE LOGOPEDIA, *F. Villegas Lirola*.
- NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL, *J. A. Ortega Carrillo y A. Chacón Medina (coords.)*.
- NUEVOS ESCENARIOS DIGITALES, *J. Barroso y J. Cabero (coords.)*.
- OPTIMIZACIÓN DEL DESARROLLO Y PREVENCIÓN DE RIESGOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL (MANUAL + SEMINARIOS), *M.ª Fernández Cabezas, A. Burgos García, G. Alba Corredor y A. Justicia Arráez*.
- ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, *A. Ramírez (coord.)*.
- ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA, *L. E. Santana Vega*.
- ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CALIDAD EDUCATIVA, *R. Sanz Oro*.
- PENSAR LA EDUCACIÓN, *L. Núñez Cubero y C. Romero Pérez*.
- PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Piendi, P. González-Castro y J. C. Núñez Pérez*.
- PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE (MANUAL + CUADERNILLO), *E. Merino Tejedor y J. A. Valdivieso Burón*.
- PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, *M.ª J. González Valenzuela*.
- PREVENCIÓN EN DIFICULTADES DEL DESARROLLO Y DEL APRENDIZAJE, *J. N. García-Sánchez (coord.)*.
- PROCESOS EDUCATIVOS CON TIC EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, *M. Cebrián de la Serna y M.ª J. Gallego Arrufat (coords.)*.
- PROMOVER EL CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD, *A. de la Herrán Gascón y J. Paredes (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *S. Rodríguez Sánchez (coord.)*.
- PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO EN CONTEXTOS ESCOLARES, *M.ª V. Trianes Torres y J. A. Gallardo Cruz (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA DOCENTES, *J. I. Navarro Guzmán y C. Martín Bravo (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN LA EDAD ESCOLAR, *A. I. Córdoba Iñesta, A. Descals Tomás y D. Gil Llario (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO PARA DOCENTES, *C. Martín y J. I. Navarro*.
- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y DE LA EDUCACIÓN, *M.ª V. Trianes (coord.)*.
- PSICOLOGÍA PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO, *C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán (coords.)*.
- PSICOMOTRICIDAD E INTERVENCIÓN EDUCATIVA, *D. Martín Domínguez*.
- RELACIONES INTERPERSONALES EN LA EDUCACIÓN, *M.ª R. Bueno Moreno y M. Á. Garrido Torres*.
- SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *C. Gómez Jaldón y J. A. Domínguez Gómez*.
- TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, *P. Casares y A. Soriano (coords.)*.
- VINCULACIONES AFECTIVAS, *M.ª J. Lafuente y M.ª J. Cantero López*.