

$a+b+c$

CO_2

HACER POSIBLE LO CONTRARIO



Enseñar y aprender de otra manera

HACER POSIBLE LO CONTRARIO

Enseñar y aprender de otra manera

COORDINA

Área de Acción Tutorial

Área de Orientación Vocacional y Profesional

Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional de Granada

Servicio de Ordenación Educativa

AUTORES

Lucía Fernández Fernández

Miguel Ángel Gómez Arqués

Daniel Guerrero Ramos

Aitor Lázpita Abásolo

Carmen López Hernández

Juan Jesús Morillas López

María Elena Rodríguez Lechuga

Gonzalo Sánchez Martínez

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Lucía Fernández Fernández

Miguel Ángel Gómez Arqués

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE GRANADA

2015

Índice

Educación de otra manera. Un imperativo del siglo XXI	5	Estudio de casos	23
Preparando el entorno de aprendizaje	8	Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	29
Aprendizaje cooperativo	II	Aprendizaje servicios	32
Grupos interactivos	I9	Varios en el aula	36

Educación de otra manera.

Un imperativo del Siglo XXI

Creemos en un ejercicio de la función docente bajo el signo de la rica y sugerente diversidad de nuestro alumnado.

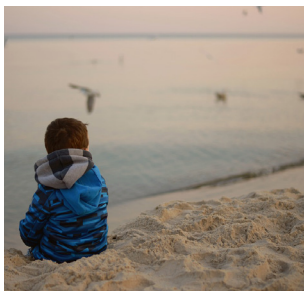


Nuestra sociedad ha cambiado... ¿cómo ha cambiado la educación? ¿cómo nos hemos adaptado los docentes?

Queremos poner en manos del profesorado de la educación básica estas orientaciones. Son originales por la intención: se dirigen a todos los profesores y profesoras que sienten como suya propia la preocupación por dar una respuesta de calidad a las necesidades de todo el alumnado. Originales por el fondo: toda la teoría aquí recogida nace de la experiencia (de la práctica, como solemos decir en ocasiones) tenida con innumerables grupos de alumnos y alumnas, de variadísimas edades y de entornos tan diversos como sus condicionamientos personales, en los últimos años. Originales por la motivación: que no es otra que la de intentar traducir al lenguaje de la experiencia aquello que ya dijo la LOE (2006) y ha mantenido la LOMCE (2013) en relación con los principios básicos en la educación actual: Equidad, Corresponsabilidad y Calidad. Estos tres pilares fundamentales de nuestro armazón educativo consagran un modo de entender el ejercicio de la función docente plenamente inclusivo en lo que respecta al tratamiento de la inevitable diversidad de condiciones personales y sociales que manifiestan los sujetos a quienes se dirige el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje.

La rápida e imparable evolución de nuestra sociedad en estos últimos años –debida, en buena parte, a los acelerados avances de las tecnologías de la comunicación, la información y el conocimiento, la globalización, la incorporación de personas de otros países y culturas a nuestros entornos educativos, etc.– plantea nuevas exigencias y nuevos retos a la educación. Estos cambios sociales, unidos a los que no hace aún tantos años permitieron que un buen número de alumnos considerados diferentes al resto por presentar condiciones personales que exigían una respuesta educativa diferenciada, primero, e integrada, después, se sumaran a la corriente educativa ordinaria, amplían inevitablemente las demandas diarias del profesorado. Imprimen, en primer lugar, un giro copernicano a la concepción de eso que ha venido a denominarse, con una expresión tan frecuente como recurrente, la atención a la diversidad. Quizá no esté de más seguir insistiendo en que la verdadera atención a la diversidad, la única que puede ser definida como tal en el momento presente es aquella que tiene a todo el alumnado –repetimos, a todo el alumnado sin excepción– como objeto término del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La atención a la diversidad es una exigencia, una necesidad, un reto, un camino, un proyecto y un plan concreto de acción. Sí, lo es. Porque de ella se ha esperado la respuesta –e incluso la solución–, a veces incierta por la ambigüedad en el alcance de los términos de esta expresión, a la dificultad no disimulada por quienes ejercemos la profesión docente de acompañar a grupos humanos muy heterogéneos y diversos, pero muy pocas veces hemos conseguido encarnarla en planteamientos metodológicos y organizativos de intervención plenamente asumidos por la dinámica de funcionamiento



Atender a la diversidad es la única manera de dar una respuesta educativa que no deje a nadie fuera, en la cuneta de nuestros centros.

La escuela del mañana se asienta sobre los cimientos que vamos construyendo cada día, gracias a nuestro quehacer docente.

del grupo. Atender a la diversidad, dar una respuesta educativa que no deje a nadie fuera, al margen, en la cuneta de nuestros centros debería comenzar por la asunción de un modo nuevo de comprendernos a nosotros mismos, docentes del siglo XXI, y por el sentido y alcance del ejercicio de nuestra tarea. En este contexto, marcado por múltiples demandas derivadas de la diversidad de nuestro alumnado, tenemos que plantearnos nuevos o renovados tipos de intervención educativa. Y una interpretación de la respuesta a la diversidad que abarque el diseño y aplicación de estrategias organizativas y metodológicas junto a técnicas grupales que finalmente garanticen a todo el alumnado la atención en su contexto natural –su grupo, su clase– y el máximo desarrollo de sus capacidades.

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. Quienes nos dedicamos en esta hora de la historia a la enseñanza, somos conscientes de los muchos y vertiginosos cambios que se han sucedido –a veces, incluso, sin percatarnos– en los últimos veinte o treinta años. No pocos elementos de uso común en nuestro momento presente no existían hace un par de décadas. O, si ya estaban con nosotros, su influjo no era tan persistente como lo es ahora (piénsese, por ejemplo, en el desarrollo actual de la informática y las comunicaciones, en su sentido más amplio). El mundo ha cambiado de un modo muy significativo. Y, del mismo modo en que nosotros hemos sido testigos de estos profundos cambios, las generaciones que ahora se encuentran en edad escolar, serán también testigos, con el paso de los años, de nuevas y trascendentales transformaciones. ¿Está la escuela preparada para afrontarlas? O, de otro modo, ¿están nuestros centros preparados para educar a quienes habrán de hacer frente a retos que ahora desconocemos? Es posible que no podamos responder de modo certero a estas cuestiones, pero es inevitable que nos las planteemos y, al mismo tiempo, analicemos si nuestras prácticas docentes están contribuyendo a definir el perfil de jóvenes y adultos que necesita –y necesitará– la sociedad en continua evolución a la que pertenecemos.

Tenemos la convicción, fuertemente asentada, de que la escuela no puede caminar en una dirección paralela –y, menos aún, opuesta– a las demandas sociales del momento, marcadas por el signo de los tiempos que representa la necesidad de adaptación a entornos cambiantes, las fluctuaciones del mercado laboral y la exigencia de perfiles profesionales que demandan grandes dosis de autoformación, creatividad e ingenio en la búsqueda de nuevos yacimientos de empleo, junto a la construcción de una identidad personal fuertemente asentada en los valores que jalonan nuestra cultura democrática. Nuestra misión, como docentes en pleno siglo XXI, no puede concebirse como la de meros transmisores de conocimiento, de un conocimiento cosificado, petrificado, objetivado y estático, que fluye desde nosotros –o desde el libro– hasta nuestros escolares. Este modelo de escuela, el que vivieron nuestros padres, abuelos y hasta es posible que nosotros mismos, ya no es válido para nuestro alumnado, como probablemente tampoco lo fue para muchos de nosotros. Nuestra escuela no puede seguir siendo el reino de lo cognitivo, el espacio privilegiado del maestro, el paraíso del libro de texto: ha de enraizarse en los modos y las formas en que se relacionan nuestros chicos y chicas, nuestros jóvenes, que viven en un mundo condicionado por variables que se han convertido en compañeras

**Las generaciones que
ahora se encuentran
en edad escolar serán
testigos, con el paso
de los años, de nuevas
y trascendentales
transformaciones.
¿Está la escuela
preparada para
afrontarlas?**

**La escuela no puede
caminar en una
dirección paralela –y,
menos aún, opuesta–
a las demandas
sociales del momento
presente.**

**Nuestro trabajo, en
pleno siglo XXI, no
puede concebirse
como la de meros
transmisores de
un conocimiento
cosificado,
petrificado,
objetivado y estático,
que fluye desde
nosotros –o desde el
libro– hasta nuestros
escolares.**

inseparables de viaje. ¿Puede la escuela vivir al margen de ellas? ¿Y los docentes? ¿Podemos seguir manteniendo que nuestros estilos educativos, nuestras prácticas docentes, están enraizadas en la cultura en la que ha nacido y se desenvuelve nuestro alumnado? ¿Estamos seguros de que actuando de la misma forma en que lo hicieron con nosotros, manteniendo inalterables determinados fenómenos del proceso educativo, contribuiremos a que nuestro alumnado se dote de aquellas competencias clave que requiere el momento presente o que necesitará en un futuro no muy lejano?

En el marco de este modelo de comprensión del hecho y de la intervención educativa, se presentan estas orientaciones. Para asumir los cambios que requiera el ejercicio actual de nuestra práctica docente, es cierto que se precisa tanto de un nítido compromiso de la administración como de una mayor –y mejor– estructuración de nuestro trabajo diario en las aulas. A ello pretenden contribuir estas páginas, describiendo métodos, procedimientos y técnicas, que se enmarcan dentro de las recomendaciones que nos propone la normativa que se deriva del desarrollo de la actual ley orgánica de educación. Ella pone el acento en que los procesos de enseñanza aprendizaje favorezcan la participación activa, la experimentación y la funcionalidad de los aprendizajes a través de estrategias metodológicas que permitan el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas. Creemos haber podido contribuir con esta modesta publicación a que el profesorado tenga un acercamiento más práctico que teórico a estas formas de trabajo en el aula, invitándolo a que adopte aquella o aquellas que, desde su perspectiva de docente, orientador y promotor del desarrollo competencial de su alumnado considere más relevantes para despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje, recuperando el papel activo y autónomo del alumnado y responsabilizándolo de su propio proceso de aprendizaje.

Nada sería más gratificante para los miembros de la Comisión Técnica que ha preparado estas orientaciones que el que los docentes, en general, los departamentos de Formación, Evaluación e Innovación y los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica, como órganos de coordinación docente encargados de fijar las líneas de actuación pedagógica del centro y de investigar sobre el uso de las buenas prácticas docentes existentes y trasladarlas a los departamentos y equipos de ciclos de los centros educativos para su conocimiento y aplicación, las recibieran como una ayuda eficaz –siempre abierta, por inacabada, a nuevas formulaciones– y un instrumento de trabajo que contribuya a incrementar la calidad y eficacia de nuestra respuesta educativa.



Preparando el entorno del aprendizaje

En tiempos de cambio, quienes están dispuestos a aprender heredarán la tierra, mientras que los que crean que ya saben, se encontrarán maravillosamente equipados para enfrentarse a un mundo que dejó de existir.

Erich Hoffer

Comenzar a plantearse ciertos cambios supone un reto para sí mismo y las personas que nos rodean, tener éxito, aún en pequeñas dosis, es fundamental para seguir avanzando. Por eso, existen aspectos clave a tener en cuenta antes de proponer cualquier modificación o innovación en el aula.

Me cuido, progreso y crezco para ayudar a mis alumnos y alumnas.

Para atender a los demás, primero uno debe atenderse así mismo...



Consciente, atención plena, alerta y desde dentro.

Necesito alto grado de atención a todo lo que sucede en el aula, estar presente en todo momento y para todo el alumnado.

Madurez, responsabilidad, reflexión, paciencia y contar hasta diez.

Actúo con suavidad y reacciono de la forma apropiada cuando las situaciones son críticas, asegurando que los tiempos de la clase fluyen.

Multitarea

Me entreno en la habilidad para hacer muchas cosas a la vez.

Permeabilidad, observación, reacción, cambio.

Observo al grupo para percibir cuando las cosas no van bien, y soy capaz de cambiar y reorganizar.

Estable, predecible y coherente.

Los alumnos y alumnas saben qué va a suceder, tienen la seguridad de lo que va a pasar y saben qué esperar de su profesor o profesora. Las sorpresas las utilizo para innovar y embelesar, pero no para crear incertidumbres y desequilibrios.

Construimos, decoramos y vivimos el aula

Al igual que una persona prepara su casa para habitarla, construye, amuebla, y decora los espacios, el aula necesita proyectar comodidad y bienestar, de esta manera se respirará un clima adecuado para las buenas relaciones y el aprendizaje.



**Acércate,
muestra interés
y sonríe**

**Confía, anima y
espera grandes
cosas**



**Da ejemplo
y refuerza lo
positivo**



**Facilita
las buenas
relaciones**



**Invita a otras
personas a tu aula,
el contacto con los
demás nos enriquece**

**Recuerda que
la familia forma
parte del aula**





Todos para uno y uno para todos

El docente pertenece y lidera el grupo. Buscar un objetivo común y cohesionar al alumnado es imprescindible para crear un contexto de aprendizaje adecuado. Sólo se aprende a ser grupo, viviendo el grupo. Las dinámicas son las herramientas indicadas para proponer situaciones en las que sucede el proceso paulatino y gradual de cohesión de grupo.

 Dinámicas de grupo

El centro es más que el aula

Debemos trabajar en la medida de lo posible compartiendo como comunidad una idea común, no cerrando las puertas del aula. Abrir espacios, romper tiempos y comunicar y compartir.

La efectividad es mayor cuando se trata de una tarea compartida por todos los agentes de un centro.

Riesgos y posibilidades

Cuando se ponen en marcha acciones nuevas o desconocidas, pueden surgir reacciones en el entorno de trabajo que pondrían en riesgo nuestro ánimo y confianza, surgen miedos e inseguridades. Sin embargo, estas condiciones son el reflejo de la cantidad de alternativas y nuevas posibilidades que se manifiestan para nuestro aula.



Aprendizaje Cooperativo

El profesor ante un tema de menor importancia para él (1), invita a su alumnado a realizar un trabajo en grupo para el área de matemáticas. El profesor, ya que quiere plantearlo como una actividad más lúdica, deja que ellos y ellas hagan sus propios grupos (2). Esta formación de grupos favorece que se junten amigos y amigas, y alumnado de nivel competencial demasiado similar (3).

Con objeto de fomentar la iniciativa personal de su alumnado, la única consigna (4) del profesor es que hagan un trabajo sobre la parte que vean más interesante del tema; les da libertad (no dirigida) para crear.

El comienzo parte con la premisa del profesor de que deben guardar silencio (5) mientras hacen el trabajo. Igualmente, se tienen que poner de acuerdo; Es la primera vez que hacen esto, pero deben saber (7) cómo respetar los intereses de sus compañeros y compañeras, cómo explicarse, etc.

Finalmente el profesor debe evaluar esto. Una vez finalizados los trabajos, les pone un examen escrito (8) del tema. Sería la forma más objetiva de valorar en qué medida han adquirido los contenidos del tema ¿o no?

Aprendizaje Cooperativo

Se trata de una enseñanza natural y muy cercana a la cotidianidad y al futuro que se pueda encontrar nuestro alumnado al terminar su escolaridad, el trabajo y las relaciones con grupos de personas con diferentes modos de ver las cosas e intereses. El aprendizaje cooperativo proporciona/objetivos:

1. mejorar habilidades sociales como la empatía; ponerse en el lugar del compañero para conocer sus dificultades. Y habilidades comunicativas (respeto de turnos, escuchar, entender, preguntar...)
2. argumentar su posición ante un problema; discutir y aducir razones que justifiquen su postura ante una situación. Entender y respetar opiniones e intereses diferentes a los propios.
3. resolver problemas.
4. tomar iniciativas y madurar en las relaciones con otros, en general.
5. planificar y realizar actividades en grupo.
6. adecuar los objetivos e intereses propios, a los del resto del grupo.
7. proponer normas y respetarlas.

No se trata únicamente de una metodología, de una forma de presentar los contenidos educativos al alumnado, sino, de un contenido propio de enseñanza, como se pueden ver en diferentes reseñas de la nueva Orden de currículo 97/2015, y que, por tanto

se debe enseñar (7):

- “Principios de la E. Primaria: e) El espíritu emprendedor a partir del desarrollo de la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo...”
- “Artículo 7. Programaciones didácticas... Incorporarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, que favorezcan la capacidad de aprender por sí mismo y que promuevan el trabajo en equipo. “
- “Artículo 8. Orientaciones metodológicas. 1. La metodología tendrá un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, partirá de los intereses del alumnado, favorecerá el trabajo individual, cooperativo y el aprendizaje entre iguales “

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. ANEXO II: “Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo...”

Creando Escenarios cooperativos

Previo a cualquier actuación es preciso preparar el espacio aula y crear un ambiente adecuado donde pueda fructificar esta metodología. Del mismo modo que un agricultor prepara la tierra antes de sembrar, crear un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad, es imprescindible. Se trata de incrementar progresivamente la conciencia de grupo, en el sentido en que entre todos conforman una pequeña comunidad de aprendizaje. Se trata de programar, una serie de dinámicas de grupo y otras actividades que faciliten este clima y contribuyan a crear esta conciencia de grupo colectiva.

Algunas dinámicas son:

A. La entrevista; se empareja aleatoriamente al alumnado. Cada pareja se entrevista a partir de un cuestionario y cada cual describe con una frase las características básicas del otro y/o presenta al otro/a.

B. Mundo de colores; Los participantes se colocan en círculo y cierran sus ojos. El profe les coloca pegatinas de diversos colores en la frente mientras explica que cuando termine, sin hablar, tienen que formar grupos en base a la pegatina que llevan en la frente. los colores serán 4 ó 5 bien diferenciados y habrá algunas pegatinas con un color que aparezca solo 1 o 2 veces. Cuando los grupos estén formados y separados claramente, se procede a la evaluación de la dinámica.

C. La lana; se lanza el ovillo de lana de una persona a otra. Antes de lanzar el ovillo a otro compañero o compañera, debe comentar algo sobre sí mismo (a su vez cada receptor del ovillo va sujetando un trozo del cordón de lana). Cuando el último tenga el ovillo deberá volver a lanzarlo hacia atrás, a la persona que se lo lanzó; pero antes recordará lo que dijo quien que se lo lanzó, y así sucesivamente, hasta llegar al principio, a la primera persona que lanzó el ovillo.

D. La biografía; cada alumno o alumna escribe una biografía sobre sí mismo y la lee al resto de la clase. Se destacarán los aspectos más importantes que recuerde de su vida o que hayan sido significativos (donde han nacido y vivido, colegios, viajes, cambios de vivienda, de ciudad, algún hecho importante ocurrido con los amigos y amigas, algo que hayan ganado, anécdotas...)

Detrás de la cooperación hay valores fundamentales como la solidaridad y el respeto a las diferencias.



Del mismo modo que una agricultor prepara la tierra antes de sembrar...

Diseñando Tareas cooperativas

1. La primera premisa será que las tareas deben estar ajustadas a las capacidades del alumnado.
2. Éstas deben guardar una estructura cooperativa, de tal forma que la suma de las partes de la tarea nos dé como resultado final la tarea en sí. Se dividirá en otras subtareas con objeto de que sólo con la aportación de cada miembro del grupo se pueda conformar la tarea completa.
3. Deben tener un carácter abierto, no solucionarse de un único modo.

Para comenzar a trabajar en este ámbito, debemos empezar con el diseño de una tarea cooperativa sencilla. Así nos da seguridad a nosotros y el alumnado se va acostumbrando a trabajar de este modo. Una vez que nos encontremos cómodos con ellas, seguiremos con tareas más complejas.

Formando Grupos Cooperativos

1. Debe darse un nivel de competencia diferente. La heterogeneidad (3), por tanto, es principio básico.
2. La elección de los miembros es aconsejable que no la haga el propio alumnado (con sus intereses) sino, el profesorado, desde el conocimiento del nivel de competencia curricular de cada miembro, y de las relaciones entre ellos (2).
3. El número será en torno a 5.
4. Es importante también cambiar de vez en cuando la composición de los grupos, para evitar que se creen estereotipos dentro. Quizá cada trimestre...

Asignando Roles de participación;

Los cargos son rotativos (cada semana, por ejemplo). El alumnado debe exigirse mutuamente ejercer con responsabilidad las tareas propias de su cargo. De esto depende, en parte, el éxito del equipo.

1. Planificador/a; es el alumno o alumna que se encarga de velar por que se sigan las fases/pasos de la tarea propuestas. Dice qué toca hacer en cada momento.
2. Portavoz; se encarga de preguntar dudas al profesor/a, de comunicar cualquier incidencia y de exponer resultados cuando haya que hacerlo.
3. Observador/a; es quien se encarga de vigilar que cada miembro del grupo cumpla su tarea.
4. Material/intendencia; se encarga de repartir y recoger el material necesario para el grupo.
5. Encargado de controlar el volumen de voz en el grupo.

Periódicamente se revisarán las tareas de cada cargo. Si hiciera falta se podrían dividir las tareas de un cargo a fin de que cada miembro del grupo tuviese su rol.

Normas de funcionamiento del grupo para el trabajo en Aprendizaje Cooperativo (4):

1. Compartir (es necesario pedir permiso previamente).
2. Pedir la palabra antes de hablar.
3. Aceptar las decisiones de la mayoría.

4. Ayudar a los compañeros y compañeras.
5. Pedir ayuda cuando se necesite.
6. No rechazar la ayuda de un compañero y compañera.
7. Cumplir las tareas que me toquen.
8. Participar en todos los trabajos y actividades del equipo.
9. Cumplir estas normas y hacerlas cumplir a los demás.
10. Cuando sea necesario, hablar en voz baja dentro del grupo.

Es inevitable mantener un cierto nivel de ruido en el aula (5).

Técnicas

A partir de éstas podemos asegurar que se cumple con la participación de todos los miembros del equipo. Algunas de ellas, son:

Técnicas Simples:

B. 1-2-4; el alumnado individualmente piensan la pregunta hecha por el profe (2 min) Luego tienen 2 ó 3 min para contrastarla con el compa de al lado. Finalmente tienen 3 ó 4 min para compararla con su compañero/a de enfrente. Una vez han hecho esto, todos han contrastado sus respuestas y han cooperado y llegado a un acuerdo sobre la respuesta acordada.

C. Lápices al centro; el maestro/a da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios como miembros tiene el equipo de base. Cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio(debe leerlo en voz alta, debe asegurarse de que todos sus compañeros aportan información y comprobar que todos saben y entienden la respuesta consensuada). Mientras hablan sobre cómo se hace y deciden cuál es la respuesta correcta, los lápices de todos se colocan en el centro de la mesa. Cuando todos lo tienen claro (el responsable de la pregunta o del ejercicio debe asegurarse de que todos lo tienen claro y saben qué deben hacer o qué hay que responder), cada uno coge su lápiz y escribe en su cuaderno. En este momento ya no pueden hablar, sólo se puede escribir.

D. Lectura compartida; un alumno/a de un equipo lee el primer párrafo de un texto. El resto deben estar atendiendo. A continuación, el alumno/a siguiente ha de explicar lo que ha leído y hacer un resumen. Quienes vienen a continuación (3º y 4º) dicen si el resumen es correcto y, si es necesario, lo matizan o lo amplían. El 2º alumno o alumna lee el segundo párrafo, el 3º hace un resumen, el 4º y el 1º dicen si es correcto, y así sucesivamente hasta que han leído todo el texto. Si hay alguna palabra que no entienden, incluso después de haber consultado el diccionario, el portavoz del equipo lo comunica al maestro/a, que lo comunica a los demás equipos (que están leyendo el mismo texto). Si alguien lo sabe, lo explica y, además, dice cómo lo han deducido.



E. El folio giratorio; disponemos de un único folio para realizar la tarea. Ante una pregunta, por ejemplo, del profesor o profesora, comienza un de los miembros del equipo a responder en el folio. Cuando haya terminado pasa el folio al siguiente que deberá escribir a continuación su respuesta o algún comentario a lo escrito, y así sucesivamente hasta que el folio se llene con las respuestas de todos los miembros. Todos se obligan, por tanto, a participar y todas las respuesta son válidas, en consecuencia.



Debemos empezar con un diseño de tarea cooperativa sencilla...

F. El número; se encarga una tarea (responder unas preguntas, resolver unos problemas, etc.) a toda la clase. El alumnado, en su equipo base, han de hacer la tarea encargada, asegurándose de que todos sus miembros saben hacerla correctamente. Cada estudiante de la clase tiene un número (por ejemplo, el que le corresponde por orden alfabético). Una vez transcurrido el tiempo designado para hacer la tarea, el maestro/a saca un número al azar. El alumno/a seleccionado ha de explicar delante de todos la tarea que ha realizado o, en su caso, debe hacerla en la pizarra. Si lo hace correctamente, su equipo base obtiene una recompensa en forma de elogio y felicitación por parte del profe y del resto de equipos. También pueden obtener un positivo todos los miembros de su equipo base.

G. El juego de las palabras; se escriben en la pizarra unas cuantas palabras clave sobre el tema que están trabajando o que ya han terminado de trabajar. En cada uno de los equipos base, cada estudiante debe construir una frase con una de estas palabras, o expresar la idea que hay “detrás” de una de estas palabras. Después la mostrará al resto de sus compañeros/as de equipo, que la corrigen, la amplían, la modifican, etc. Hasta “hacérsela suya” (de todo el equipo). Las palabras clave pueden ser las mismas para todos los equipos, o cada equipo base puede tener una lista distinta de palabras clave. Las frases o las ideas confeccionadas con las palabras clave de cada equipo, que se ponen en común, representan una síntesis de todo el tema trabajado.

Técnicas Complejas:

H. Rompecabezas o “jigsaw”; dividida la clase en grupos, se escoge una tarea que se pueda fragmentar en tantas partes como miembros haya en cada equipo. Cada estudiante (en solitario) se encarga de trabajar, investigar sobre una de esas partes (la asignada) de la tarea, con la información que le ha dado el profesor/a (haciéndose experto en ella). Después intercambian lo trabajado dentro del grupo, con lo que conformarían el rompecabezas. Todos se necesitan para completar una tarea global, aportando cada uno su trabajo.

I. Grupos de investigación; Se distribuyen los subtemas a cada equipo y se planifica el estudio del subtema en 3 fases. Primero se recoge la información, en segundo lugar se sintetiza y por último se presenta el subtema al resto de la clase. Finalmente cada equipo y su subtema será evaluado por el resto de equipos y por el profesorado a través de una plantilla.

A continuación se muestran dos ejemplos (Primaria y Secundaria) en los cuales podemos cómo sería ver una secuencia referida a una unidad de trabajo cualquiera.

Primaria

Secuencias	Secuencia unidad didáctica estándar	Secuencia Estructura Cooperativa	Ejemplo u.d de 5º de ed.pr “la descripción”
1	Conocer ideas previas	Folio giratorio	-Describir un paisaje a Través de una fotografía.
2	Lectura texto introductor Explicación profesor Comprobación Comprensión	Lectura compartida Explicación del profesor Parada 3 minutos, Estructura 1-2-4	-Características de un texto descriptivo. -Preguntas que relacionen Descripción y explicación.
3	Ejercitación alumnos Corrección gran grupo	Lápices al centro el número	-Identificar 4 características de una descripción en un texto
4	Elaboración síntesis final	El juego de las palabras	Aparejar dos características con un texto de una descripción. Ejercicio o prueba de resolución individual
5	Evaluación final	Evaluación final individual	

Este ejemplo sigue de un modo muy claro el esquema planteado según una secuencia cooperativa planteada por Pere Pujolàs:

1º DE L A ESO

Ciencias Naturales. Unidad didáctica 1

EL UNIVERSO Y EL SISTEMA SOLAR

Folio giratorio (conocer ideas previas): Se reparte un folio en blanco por grupo para que cada cual, siguiendo el sentido de las agujas del reloj, y con la ayuda de sus compañeros/as, vaya escribiendo sus conocimientos previos sobre el universo y el sistema solar. Al final se anotan las ideas principales de todos los grupos en la pizarra.

Lectura compartida (lectura de texto introductor): se entrega el tema a cada grupo o los contenidos que se vayan a trabajar. Cada miembro lee un párrafo. Mientras uno lee en voz alta, los demás escuchan con atención porque el siguiente deberá resumir lo que ha leído el anterior, los otros dos confirman o matizan su explicación. Así sucesivamente hasta que se ha leído todo el tema. Si surge vocabulario nuevo se busca en el diccionario. Sólo cuando ningún miembro del grupo conoce el significado de alguna palabra o expresión se avisa al profesor/a, que pedirá ayuda al resto de los grupos.

Explicación del profesor/a (explicación): El profesorado explica el tema /contenidos concretos a aprender al gran grupo.

Parada de 3 minutos (comprobación comprensión): durante la explicación del tema el profesorado se detiene y pide a los grupos que piensen en un máximo de 3 preguntas sobre lo que se está explicando. Cada grupo realiza una y entre todos se responden. Después continúa la explicación hasta que se considere necesaria una nueva parada.

Lápices al centro (ejercitación del alumnado): a cada grupo se le entrega una hoja con tantas preguntas sobre el tema como miembros haya en el grupo, generalmente 4, cada uno se hace cargo de una pregunta, la lee en voz alta y entre todos deciden la respuesta. Los lápices de todos están en el centro de la mesa porque en ese momento no se puede escribir, sólo hablar y escuchar. Cuando todos han comprendido lo que hay que hacer, cogen sus lápices y escriben las respuestas en sus cuadernos.

El número (corrección en gran grupo): cada alumno/a tiene un número asignado, el profesor o profesora dice uno al azar y este corrige el ejercicio (de los realizados en el grupo). Si es correcto recibe un punto para su grupo.

El juego de las palabras (elaboración síntesis final): el profesor/a entrega a los grupos palabras clave sobre el tema (vía láctea, gran explosión, galaxia, sistema solar, meteorito....) y cada uno debe construir una frase con la idea que hay detrás de ellas. Luego la ponen en común con el grupo hasta completarla del todo.

Evaluación final de la unidad: Examen, pequeño test o ejercicios de resolución individual.

“El verdadero aprendizaje se basa en el descubrimiento guiado por un tutor más que en la transmisión de conocimientos”(John Dewey)

EVALUACIÓN (8)

Para evaluar toda esta mecánica y este tipo de aprendizajes, no nos vale una evaluación, ni centrada exclusivamente en el alumno/a, ni realizada exclusivamente con instrumentos tradicionales como las pruebas escritas. Evaluar el A.C. nos permite una gran variedad de factores que de otra manera sería imposible (Johnson & Johnson 1996-2002):

- Observación; mediante diversos registros o rúbricas, podremos anotar, en el momento, la frecuencia de actuaciones o conductas del alumnado referidos a múltiples aspectos, (por ejemplo el número y calidad de la puesta en práctica del rol de cada uno/a, o las intervenciones en el grupo).
- Pruebas orales; el grupo ofrece un ambiente propicio para evaluar contenidos de forma no escrita o leída, el razonamiento, etc.
- Entrevista; el trabajo cooperativo nos ofrece la posibilidad de realizar varias preguntas al grupo, que se contestan también de modo verbal. Se trata de un procedimiento muy flexible.
- Portfolio de grupo; es de gran ayuda el disponer de un espacio común donde poder guardar sus trabajos, donde poder mostrar todo lo que hace bien el grupo, aspectos donde debe ser más eficiente, o incidencias ocurridas. Nos serviría para ver el progreso de éste, como elemento motivacional y de análisis para el grupo.
- Coevaluación; con la evaluación entre iguales el alumnado es capaz de comprender mejor los esfuerzos de los demás por lograr el objetivo común. Les permite aprender exhaustivamente los criterios de evaluación y los instrumentos utilizados (ya sean rúbricas u otros). Permite mayor cantidad de registros, y crear un sistema social entre los compañeros/as. Este tipo de evaluación no resultaría efectivo en un ambiente de aprendizaje competitivo o individualista.

Después de cada valoración debemos intercambiar la información obtenida con los grupos, para cumplir con la función formativa que debe tener toda evaluación.

Con la evaluación de A.C. estamos consiguiendo llegar a otros ámbitos diferentes de la tradicional evaluación:



Cooperar implica ayudarse mutuamente, implica solidaridad, generosidad, animar al otro, trabajar codo con codo...

¿Qué podemos evaluar en el Aprendizaje cooperativo?

1. Alumnado;
 - A. Grado de implicación del alumnado en tareas colectivas.
 - B. Modos de discutir y presentar una idea ante los compañeros/as. Destrezas sociales como la resolución de conflictos, toma de decisiones, etc.
 - C. El grado de comprensión que tiene el alumnado sobre la materia en cuestión, al escuchar discutir en los grupos.
 - D. Valores del alumno.
 - E. ...

2. Profesorado/ docencia;

F. Grado de adecuación de la tarea a las capacidades del alumnado del grupo.

G. Formación de grupos. Necesidad de agrupar una verdadera heterogeneidad en cada equipo.

H. Adecuación de los instrumentos evaluación a cada tarea.

I. ...

Cuando el alumnado trabaja de forma cooperativa, se presentan oportunidades evaluativas que con un trabajo individualizado sería imposible. ¡Cómo dejar escaparlas!

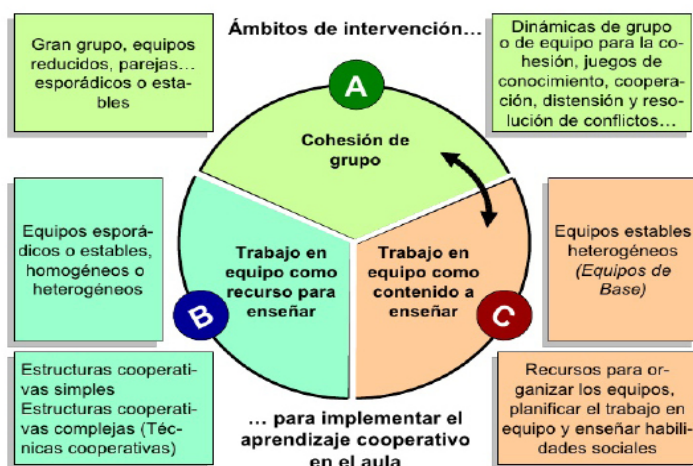
Ten en cuenta que todo esto no es posible, es... ¡es apasionante!



**Claves y experiencia
sobre aprendizaje
cooperativo**



**GIAC.Grupo
de trabajo sobre
aprendizaje
cooperativo de Pere
Pujolàs**



Grupos interactivos

Se reúne el Departamento Didáctico para analizar los resultados de la evaluación y discutir (otra vez) propuestas para mejorar los resultados de nuestro alumnado. La sensación general es de frustración. No estamos contentos ni satisfechos. Los resultados son siempre los mismos y los problemas que se señalan idénticos a los de siempre: falta de interés por el aprendizaje del alumnado, no realizan las tareas, se aburren... ¿Por qué no hay cambios nunca? ¿Por qué nuestro análisis no nos proporciona claves para la mejora? Nos movemos en un círculo vicioso que nos impide avanzar. Debajo de los comentarios desencantados de unos y otros se oculta la idea de que es imposible que todos puedan aprender al mismo tiempo haciendo las mismas cosas. Existe una creencia base de que eso no depende de lo que los docentes hagan en clase sino, sobre todo, del esfuerzo y el trabajo del alumnado, de que no tengan dificultades, y de que las familias tengan interés, motiven y ayuden a sus hijos e hijas en casa.

Se plantea que quizás debamos cambiar el objeto de nuestro análisis y en lugar de centrar el foco en lo que debería hacer nuestro alumnado para mejorar, deberíamos concentrarnos en buscar estrategias que podamos llevar a cabo en nuestras aulas para transformar todo esto de los que nos quejamos. ¿Por dónde empezar? Hablan de otras metodologías. Alguien cuenta que ha encontrado unas orientaciones, no se sabe muy bien de qué, en las que hablan de estrategias para la gestión del aula y de metodologías que dicen ser eficaces para trabajar con todo el alumnado y que todo el alumnado encuentre posibilidades de aprendizaje. ¿Todo el alumnado? ¿También I. que tiene un nivel de 3º de Primaria? ¿O L. que no comprende nada de lo que lee? ¿y qué decir de V. que no atiende nunca, ni hace los deberes? Y con 30 por aula, cada uno con sus problemas.



Comunidades de aprendizaje.
Actuaciones de éxito: grupos interactivos.

¿Qué son los grupos interactivos?

Los grupos interactivos son una estrategia metodológica o una forma de organización del aula basada en los principios del aprendizaje dialógico y que constituye una de las prácticas de éxito que pretenden conseguir una mejora en los aprendizajes del alumnado desde una propuesta coherente con los principios del aprendizaje dialógico. Es una de las estrategias que se ponen en marcha en los centros con proyectos de “Comunidades de Aprendizaje”, aunque es susceptible de llevarse a cabo en otros contextos, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, e incluso en modelos metodológicos más tradicionales.

El concepto de aprendizaje dialógico se fundamenta en la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas y en las ideas sobre el aprendizaje de Freire. La concepción comunicativa plantea que el aprendizaje tiene lugar en las interacciones entre personas. “Según la concepción dialógica del aprendizaje, para aprender las personas

necesitamos de situaciones de interacción. Pero no solo necesitamos un gran número de interacciones, y que estas sean diversas, sino que además el diálogo que se establezca tiene que estar basado en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todos y todas tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural en todas las personas. [...]

Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta. El diálogo propuesto por Freire no queda recluido entre cuatro paredes del aula sino que abarca al conjunto de la comunidad que enseña y aprende incluyendo padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros y otras profesionales, además del alumnado y del profesorado. Todos influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente. El diálogo, en este contexto, se entiende como un proceso interactivo mediado por el lenguaje y que requiere, para ser considerado con naturaleza dialógica, realizarse desde una posición de horizontalidad en la que la validez de las intervenciones se encuentran en relación directa a la capacidad argumentativa de los interactuantes, y no a las posiciones de poder que éstos ocupan. Para Freire (1997) la dialogicidad es una condición indispensable para el conocimiento. El diálogo es un instrumento para organizar este conocimiento e implica una postura crítica y una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores; y estos dos aspectos son los elementos que constituyen fundamentalmente la “curiosidad epistemológica” que promueve la construcción del conocimiento.

Cuanto más ricas y diversas sean las interacciones que se produzcan en una situación, mayor será el potencial de aprendizaje de la misma.

¿En qué consisten y cómo se organizan?

Se trata de dividir la clase en grupos heterogéneos en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc. de los alumnos y alumnas. Hay que preparar una actividad o tarea para cada grupo que ocupe unos diez o quince minutos. En cada grupo habrá una persona adulta (voluntaria, familiar, otro profesorado o profesional de otro ámbito) que tutoriza el grupo asegurando la participación de todos, que se trabaje la actividad y que se desarrolle aprendizaje entre iguales desde el principio de horizontalidad, es decir, que la validez de las respuestas o soluciones resida en los argumentos y no en las posiciones de micropoder dentro del grupo.

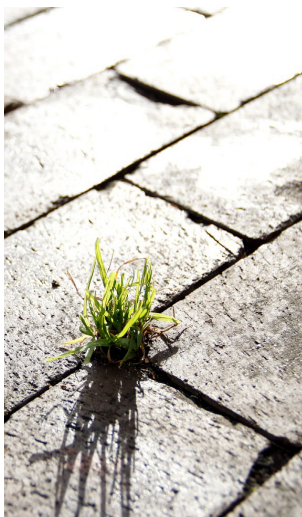
Las actividades pueden hacerse de forma individual ayudando quienes acaban antes a los demás, pero es aún mejor si la actividad permite que trabajen juntos buscando la solución a algún problema. La persona que tutoriza el grupo se encarga de que se ayuden unos a otros, generando un diálogo y unas interacciones que aceleran el aprendizaje de todo el alumnado y no solamente del que va más retrasado. Habitualmente (no es imprescindible), cuando pasa un tiempo previamente determinado por el profesor o la profesora (15 o 20 minutos dependiendo del tiempo previsto para cada actividad) cada grupo se levanta de la mesa y se sienta en otra, cambiando de actividad y de persona tutora con lo que, al final de la sesión, han podido realizar 4 o 5 actividades distintas sobre un tema en concreto que se esté trabajando en esa sesión.

 Aprendizaje dialógico.

 Utopía y educación. Grupos interactivos.

 Grupos interactivos: una metodología inclusiva.





¿Suponen los grupos interactivos un problema para la gestión del aula?

Evidentemente, los grupos interactivos suponen una organización del aula que requiere de cierto “ruido”, pero si se planifican adecuadamente el tiempo de aprendizaje real en cada sesión es mucho mayor que en una clase tradicional. En los grupos interactivos es difícil que se pierda el tiempo o que alguien quede fuera si se tiene cuidado al hacer los agrupamientos. Es muy importante que los grupos sean heterogéneos y también lo es que funcionen bien las relaciones entre ellos, por lo que la tarea de organización de los grupos es fundamental, especialmente al inicio del proceso. Si se dedica algo de tiempo a prepararlos bien, el alumnado interioriza enseguida las reglas que rigen las nuevas interacciones y se autorregulan.

¿Cuál es el papel del profesorado?

El papel como profesor o profesora en los grupos interactivos consiste en:

- Diseñar la sesión, seleccionando las actividades en función de unos objetivos de aprendizaje.
- Explicar a las personas que entrarán en el aula su tarea, en qué consiste cada una de las actividades y los objetivos que se plantea con cada una de ellas, y coordinar su actuación.
- Dinamizar la sesión: organiza los grupos, coordina los tiempos, observa el funcionamiento de los grupos.
- Resuelve las dudas si se le pide.
- Prepara instrumentos de recogida de información para la valoración de la sesión.

¿Cuál es el papel de los voluntarios y voluntarias?

El voluntariado está formado por personas con formaciones y experiencias distintas que facilitan aportaciones diferentes a las que pueda realizar el claustro. Su participación potencia mayor creatividad en las actividades realizadas y una búsqueda constante de cómo enseñar mejor a través de la colaboración entre profesorado y voluntariado. Cuanto más variado es el grupo de voluntarios y voluntarias más rica será la interacción y más realidades abarcará. Su participación es limitada en función de sus posibilidades (una persona puede estar un día a la semana, otra todas o algunas tardes...) pero debe ser sistemática y supone un compromiso. Nunca sustituye al profesor/a, sino que dinamiza los grupos, el profesor/a es el que gestiona, organiza y selecciona las actividades a llevar a cabo.

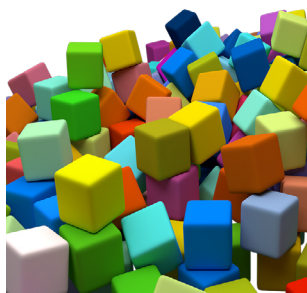
Los voluntarios y voluntarias colaboran para que los grupos funcionen y deben saber que su función principal es facilitar el aprendizaje del alumnado. Su tarea consiste en:

- Presentar a cada grupo la actividad que le ha tocado dinamizar.
- Promover las interacciones entre iguales, interacciones de ayudar y ayudar a ayudarse.
- Promover las interacciones que considere necesarias con cada alumna/o para que participe en la dinámica, para que entienda, para terminar las actividades...
- Facilitar información al profesor/a al terminar la sesión.

Calidad y equidad. Grupos interactivos y aprendizaje cooperativo.

Grupos interactivos en educación infantil.

Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria.



 Grupos interactivos y discapacidad.

 Tablas de observación o rúbricas

¿Y la evaluación, qué?

En nuestro sistema educativo, la evaluación es el proceso que da validez a lo que tiene lugar en el aula, lo que no es evaluado pierde valor y pasa a formar parte de la impostura de un lenguaje que nuestra actuación luego desmiente e invalida. Para que la evaluación sea coherente con los principios pedagógicos que fundamentan esta práctica de éxito, creemos que no debe concebirse como un momento distinto y diferenciado de las situaciones de aprendizaje que estamos propiciando.

En el caso de los grupos interactivos consideramos que esta evaluación pasa necesariamente por la propia autoevaluación del alumnado como grupo e individualmente. Y por la coevaluación: de unos alumnos y alumnas a otros, del alumnado a los voluntarios y de los voluntarios a los grupos y al alumnado.

Tampoco nos resulta difícil pensar en sencillas tablas de observación o rúbricas que permitan evaluar los procesos y los aprendizajes adquiridos en las sesiones de grupos interactivos. En las experiencias que se enlazan podéis encontrar también modelos como el que se muestra para integrar la evaluación en esta estrategia metodológica.

GRUPOS INTERACTIVOS
CURSO: _____ VOLUNTARIO/A: _____
FECHA: _____

FICHA SEGUIMIENTO	Colabora/aporta ideas		Realiza las tareas con interés		Ayuda a sus compañeros		Respeto el turno de palabra		Respeto a sus compañeros/as		Respeto al voluntario/a	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Alumnos:												

Estudio de casos

- ¿Sabes? Llevo varios días dándole vueltas a la cabeza.
- ¿Qué grupo ha sido ahora? ¿Un primero? ¿Ese segundo que tanto quehacer te está dando? ¿O alguno de los cuartos?
- No, no es nada de eso. Es que estoy pensando que, si no le doy un giro a mis clases, es posible que los alumnos aprendan a retener muchos datos en la cabeza, pero... ¿para qué?...
- Y, ahora, ¿a qué vienen esos resquemores? ¿No tendrás cargo de conciencia? Tú eres un buen docente. Haces bien tu trabajo. Tus clases son magistrales.
- Puede que ése sea el problema. Mis clases son tan magistrales como... no sé... veo las miradas de mis alumnos y a veces pienso que estudian porque no les queda otra, porque impongo orden, porque me hago fuerte ante ellos... Y este, amigo mío, creo que ya no es el camino.
- Bueno, pero... ¿qué culpa tenemos nosotros! Los chavales llegan al centro con muchas carencias... Y no nos queda otra que actuar así...
- ¿Así? ¿Y tú crees que merece la pena seguir haciendo lo mismo que hicieron con nosotros? Éstos no son aquellos tiempos. Y, sin embargo, cuando me miro al espejo, me veo haciendo lo mismo que hicieron conmigo. ¿Qué ha cambiado?, me pregunto.
- Ya, te entiendo. Pero... ¿qué podemos hacer nosotros? Los problemas que tiene la educación se nos escapan de las manos a ti, a mí y me atrevería a decir que a todo el claustro de este centro, por mucha buena voluntad que podamos tener todos por arreglarla. ¿No lo crees así?
- Así pensaba yo. Estaba igual de convencido que tú de que el problema educativo no es cosa que podamos solucionar los profesores sin el concurso de los agentes políticos y sociales, comenzando por las familias. Pero, de un tiempo a esta parte, estoy reconsiderando este juicio. Creo que podemos hacer pequeños cambios que redunden en beneficio de todo el sistema.
- ¡Qué dices! Sin dinero, sin presupuesto, sin recursos, sin más profesores en los centros, con unos sueldos más que discutibles, con una infraestructura que da pena, dando clase en aulas prefabricadas, muchos días sin internet, sin ordenadores... ¿Qué más vamos a hacer?
- ¿Te lo digo? Mejorar lo que hacemos en nuestras propias aulas, con cada uno de nuestros grupos. Mejorar nuestra forma de enseñar para hacer que nuestros alumnos adquieran el gusto por aprender. Si nosotros no somos capaces de hacer eso, ¿para qué esas otras cosas que tú echas en falta? ¿Sabes cómo se me queda el cuerpo cuando tengo que obligar a un alumno a que se estudie un texto sólo porque tal día tiene que examinarse y aprobar el dichoso examen, y la cara que me pone es la misma que la de un condenado que se dirige hacia el cadalso? ¿Qué estamos haciendo con la educación? ¡Si aprender es fabuloso...!
- Bueno... ¿y qué quieres hacer ahora? ¿Cómo pretendes mejorar tus clases?

¿Tienes ya la respuesta a todas esas inquietudes? ¿No me digas que tienes el remedio? Dímelo, porque si a ti te funciona y logras conseguir que el alumnado se apasione por su aprendizaje, yo también hago lo que haga falta.

- Pues, verás... la orientadora del centro me ha pasado un documento que ha elaborado un grupo de profesores de Granada y me ha interesado muchísimo lo que dice acerca de la forma de introducir en el aula nuevas metodologías de enseñanza. Una de ellas creo que va a encajar perfectamente con mi materia de Historia, pero valdría igualmente para otros campos. La llaman algo así como “Estudio de casos”. ¿Tienes tiempo? ¿Te cuento de qué va? Tú también la podrías aplicar.
- Soy todo oídos.

¿El “estudio de casos” es una metodología?

Sí, es una metodología. Posiblemente a más de uno de los amables lectores de este capítulo les resulte familiar. Quizá la hayan visto citada en alguna obra de investigación dentro del campo de las ciencias sociales. Porque, efectivamente, representa una de las técnicas que, desde hace algunos años, se han ido introduciendo para mostrar una nueva perspectiva en el tratamiento de determinados fenómenos que ocurren en la realidad.

Lo que quizá no todo el mundo sepa es que, también en el campo de la didáctica, es una de las metodologías que se han ido abriendo hueco en educación. Y lo han hecho con toda razón por sus innumerables ventajas y porque, como ahora se verá, ayuda al profesorado, en línea con otras metodologías de otro cuño, a la integración de diferentes ámbitos: la teoría con la práctica, el centro educativo y la comunidad, la familia y el aula, el individuo y el grupo, el tiempo escolar y el tiempo de juego... derribando las barreras reales o ilusorias que se anclan fuertemente en nuestro imaginario colectivo, en el de las instituciones educativas y en el de los sujetos que pululamos dentro de ellas.

Docente enamorado de la creatividad y la incertidumbre como espacio de aprendizaje.



¿En qué consiste el “estudio de casos”?

Podemos afirmar que el estudio de casos es una suerte de técnica docente que utiliza, como eje formal de la acción del docente y de la tarea del discente, una situación, un caso, una problemática de la vida real o un hecho o acontecimiento que afecta a una persona, a un grupo, a una institución... El caso se describe por escrito y presenta datos concretos e información útil para mover al alumnado hacia el análisis y la reflexión.

¿Es fácil montar un “estudio de casos”?

Si eres un docente enamorado de la creatividad, de la incertidumbre como espacio de aprendizaje, de los métodos activos en el proceso de enseñanza, con habilidades para el manejo de grupos, buena comunicación y –no me gustaría que te lo tomaras como una provocación– una grandísima vocación docente, no te resultará nada complicado introducir esta metodología.



Procura que sean casos cimentados sobre realidades históricas, tangibles y existentes.

Ten presente que tu trabajo va a consistir en la presentación de una situación –real o imaginaria-, que va a proporcionar a tu alumnado la oportunidad de generar respuestas y soluciones, alternativas creativas e innovadoras por medio del análisis, la reflexión, el trabajo individual y la confrontación de las propias resoluciones con las de los demás compañeros y compañeras de su grupo.

O sea, algo muy parecido a lo que estoy seguro que pretendes en más de una ocasión cuando intentas movilizar a la clase a propósito de una actividad, de una cuestión o de cualquier otra situación problema, pero en este caso a través de un caso, de una situación tomada del contexto próximo o remoto, que sirve como marco de reflexión, discusión y debate entre todos y –lo que resulta aún más interesante- como pueden entre la orilla escolar y la orilla de ese otro mundo que está allá, afuera, más allá del umbral de nuestra clase y de nuestros centros.

¿Cómo se hace?

El propósito fundamental del trabajo a través del estudio de casos no es otro que el de que tu alumnado aprenda a analizar una situación concreta, generando soluciones, alternativas creativas e innovadoras, logrando la comprensión del caso propuesto y, si es necesario, aportando las soluciones a los planteamientos que del mismo se deriven.

Lo primero que has de cuidar es que los casos que describas cumplan con algunas características. Te las enuncio muy brevemente:

1. Los casos han de describir situaciones reales. Esto no significa que no los puedas simular; no tienen que ser siempre verdaderos. Pero, por lo general, procura que sean casos cimentados sobre realidades históricas, tangibles, existentes. No obstante, si no te resulta fácil encontrar un hecho real que satisfaga tus objetivos, elabóralo, simúlalo, pero utiliza todos los elementos reales que te sean posibles en el contexto virtual o simulado en el que los quieras disponer.
2. Un buen caso, casi lo mismo que un buen plato de cocina, es el resultado de la combinación de determinados ingredientes. Y éstos no debieran faltar:
 - Verosimilitud: o lo que es lo mismo, que ya sea real o simulado, el argumento resulte plausible, presentado una experiencia posible, que tú o yo o cualquier persona de nuestro entorno hubiese podido vivir, si es que no la ha vivido en la vida real.
 - Provocador: sólo así estimulará la curiosidad, las ganas de adentrarse en el análisis y la reflexión e incentivará la búsqueda personal y cooperativa de una o varias respuestas creativas.
 - Conciso: sin muchos adornos literarios, que desanimen al lector o que lo acaben desorientando; es conveniente no decir más de lo que es suficiente y preciso.
 - Ambiguo: porque la realidad, de hecho, lo es y en la vida real no bastan las respuestas simples o maniqueas a los fenómenos que nos envuelven.

- No des soluciones, presenta el caso abierto a muy dispares interpretaciones y evita con todas tus fuerzas tomar partido en su presentación por unos contra otros.
- Mezcla los datos. Que los secundarios se vean entrelazados con los primarios y los más relevantes con los que no lo son tanto.

¿Cuáles es el papel del profesorado y del alumnado en esta forma de trabajar?

Vamos a presentar las tres fases principales que jalonan el desarrollo de esta metodología de trabajo, deteniéndonos primero en el papel que en todo este proceso tiene el profesor/a y, en segundo lugar, en lo que habrá de hacer el alumno/a en cada una de esas mismas fases.

Las fases en las que se desarrolla esta metodología son básicamente las siguientes: preparación, desarrollo y evaluación.

Fase de preparación

Como profesor, en esta fase previa a la construcción del caso, debes procurar definir bien los objetivos que quieres conseguir; o dicho de otro modo, debes tener claro qué quieres que tus alumnos aprendan, el tipo de aprendizaje hacia el que los quieres conducir. Puede ser un aprendizaje cognoscitivo (porque intentes atraerlos hacia la comprensión significativa de determinados conceptos teóricos, nucleares, que están en la base de todo tu planteamiento) o un aprendizaje afectivo (que persiga la interiorización de determinadas actitudes o valores necesarios para comprender el alcance y el significado del trabajo en grupo o del respeto a la opinión del otro, por ejemplo) o incluso el aprendizaje de ciertas habilidades -por qué no-, si lo que quieres es que el alumnado se vea necesariamente abocado a expresarse en público, a generar sus propias resoluciones y a confrontarlas con las de los otros... Después de esto, ya estás en condiciones de elaborar el caso que va a ofrecer el pretexto para el análisis y la reflexión. Por último, tendrás que formar los grupos de trabajo, distribuyendo al alumnado de la forma en que tú consideres que van a ser más operativos en el trabajo grupal.

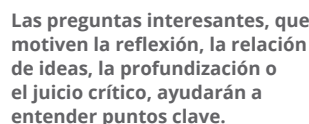
¿Qué hará el alumno/a en esta fase? Algo tan simple como esencial: prepararse para entender y asimilar el método del caso, recuperando los conocimientos previos que, por diversos cauces, ya posea sobre el tema, procurando, asimismo, encajar de la mejor forma posible en el grupo que se le haya asignado y disponiéndose a realizar un trabajo individual y grupal en el que dará lo mejor de sí.

Fase de desarrollo

Ahora es cuando hay que exponer el caso a estudiar. Pero antes de comenzar con el caso, te sugiero que expliques los objetivos que desees conseguir y el mecanismo de la técnica a utilizar. A continuación, presenta la redacción del caso y comenta las normas a seguir en su desarrollo (los medios, las ayudas, la documentación a consultar, la distribución del tiempo...). Si lo crees oportuno, puedes incluso detenerte en aquellos aspectos del caso que creas ne-

La emoción es la gasolina de la motivación





En esta fase el alumnado se encontrará realizando las siguientes tareas:

- En primer lugar, tendrá que desarrollar un estudio individual sobre el caso propuesto. Esto se traducirá, con toda seguridad, en una lectura atenta del caso de forma individual, para tratar de comprender la información que se les presenta, antes de pasar al debate en grupo. En este momento el alumno/a ha de tener la libertad de acudir a cualquier material de consulta que le pueda ser útil para analizar adecuadamente el problema planteado en el caso. Será bueno recomendarle que eche mano de todos los medios que puedan estar a su alcance (personales, bibliográficos, audiovisuales, TIC...) para prepararse para el trabajo en grupo.
- Finalizado este estudio individual, comenzará el trabajo en grupo. Cada alumno/a expondrá ante los demás miembros del equipo el resultado de su trabajo, de modo que por medio de un intercambio de aportaciones, el grupo estudie el caso analizando y debatiendo los distintos aspectos del problema. Para que este trabajo grupal sea productivo el alumnado deberá aprender a mantener una actitud de escucha atenta y abierta a las opiniones de los demás.

En esta fase se te pedirá que facilites la puesta en común del trabajo de cada grupo. Es el momento en el que cada equipo expone sus conclusiones, sus análisis, sus reflexiones, al resto de equipos de la clase. Después, se abrirá un debate general que moderarás tú, como profesor, con el fin de llegar a las soluciones más óptimas, valorando las diferentes aportaciones de los grupos.

Esta evaluación quedará incompleta si te olvidas de la evaluación continua, de la evaluación de todo lo que ocurra en la fase de desarrollo. Aquí podrás estar atento, por ejemplo, al estudio individual que ha realizado el alumnado, a las fuentes consultadas, al recorrido que ha hecho por otros medios y cauces de información, a la forma en que ha trabajado en grupo, a las dificultades encontradas en el análisis y reflexión sobre el caso, etc.

Conviene decirle al alumnado que no hay respuestas correctas o incorrectas al analizar y resolver el caso. Hay que procurar que el alumnado analice el caso definiendo los problemas, clarificando las dudas, ponderando las alternativas y escogiendo una solución. Si hacen todo esto, estarán ejecutando habilidades de reflexión crítica que son centrales en su proceso de maduración y crecimiento.

Para evaluar todo este proceso, recuerda que te ayudará mucho el que los alumnos/as hayan recibido de ti algunas indicaciones sobre las producciones que habrán de trabajar y exponer. Por

ejemplo, podrías pedirles que elaboren alguna actividad previa a la discusión del caso y que realicen alguna tarea previa al inicio del análisis del caso (un resumen, un cuadro sinóptico, un mapa conceptual, etc.). Diles también que tendrás en cuenta cómo sea su participación en la discusión, las intervenciones, el planteamiento de sus propias dudas, los aportes de información y la motivación a los compañeros para participar. Y que valorarás también las actividades posteriores a la discusión del caso (tareas, resúmenes, conclusiones individuales o de equipo, etc.).

En esta última fase, el alumnado llegará a conseguir elaborar conclusiones, formulando conceptos operativos o principios de acción y la resolución del problema. El alumno/a que asuma el papel de secretario/a del grupo hará una recopilación final de las soluciones propuestas con el fin de llegar a un consenso sobre las conclusiones definitivas del caso estudiando. En esta fase también habrá reflexionado sobre los aprendizajes logrados. Y finalmente llevará a cabo su propia autoevaluación del proceso.

¿Qué condiciones organizativas dentro del aula exige el “estudio de casos”?

Este tipo de metodología no requiere de unas condiciones organizativas específicas. Eso sí, el mobiliario debe ser movable, ya que lo tendrás que colocar de manera que los alumnos/as puedan formar, con sus propias mesas y sillas, el equipo con el que van a trabajar juntos en la resolución de un caso. Posteriormente, para la puesta en común de todos los equipos, lo recomendable sería que la clase se pudiera disponer en forma de “U” o de cualquier otra forma que facilitara la puesta en común.

¿Y un ejemplo de “estudio de casos”?

Aquí va uno. Pensado para una clase de Historia, con esta metodología, el estudio de un personaje histórico tan conocido como Juan I de Castilla (conocida como “Juana, la LOCA”).

Ejemplo de un estudio de casos. Juana “La loca”

El alumnado llegará a conseguir elaborar conclusiones, formulando conceptos operativos o principios de acción y la resolución del problema.



Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Cuando pensamos en una clase, siempre nos viene a la cabeza la misma imagen: un profesor o profesora hablando junto a una pizarra, escribiendo en ella, o leyendo un libro, y un grupo de chicos y chicas escuchando, tomando notas o siguiendo la lectura.

Es muy difícil explicarle a alguien que esa imagen representa un modelo de enseñanza, no el único modelo de enseñanza, porque las imágenes, las historias, anidan en nuestro inconsciente y modelan nuestra forma de pensar.

Si acompañáramos a un/una docente a su trabajo y nos encontráramos con que el aula no es el único lugar en el que trabaja, que los alumnos están agrupados, que se levantan y hablan entre ellos, que el docente se dedica a acercarse a los grupos a dar alguna indicación y poco más...¿qué pensaríamos? Si en ese momento -toc, toc- llamaran a la puerta y una voz dijese “soy el inspector de educación”, ¿qué explicación pensamos que daría el/la docente?

Pero ¿qué es el ABP?

Una definición

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son el propio alumnado, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.



Conviene, no obstante, ser cauteloso con las definiciones porque, como apunta Toni Solano “...como ocurre con la paella, hay tantas fórmulas del ABP como docentes, o más bien habría que decir como aulas. Porque, al igual que la paella, cada docente debe elaborar su plato con los ingredientes que tiene a mano y con la tradición que ha heredado. Por estas tierras, por ejemplo, a la paella se le pone costilla de cerdo, un anatema para los de pueblos más al sur; en otros lares, añaden romero o tomillo, incluso cebolla. Los puristas se echan las manos a la cabeza porque no conciben semejantes atropellos. Parece evidente que el “arroz con cosas” que se ofrece en muchos lugares no debería llamarse paella, pero, ¿dónde está el límite?”

Prieto (2006) defendiendo el enfoque de aprendizaje activo señala que “...representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos”.

Project Search - BIE

Recopilación de proyectos en educación secundaria de Juanfra Álvarez

Proyéctate



ABP ideas

Vendemos una idea

Conferencia de Diego Ojeda en CSABP

Así, el ABP ayuda al alumnado a desarrollar y a trabajar diversas competencias. Entre ellas, de Miguel (2005) destaca:

- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia...

¿Cómo se diseña un Proyecto?

Los proyectos arrancan siempre con una pregunta, en sentido amplio: un reto, un problema que resolver, una tarea/servicio que hacer.

Una buena pregunta es el primer requisito para diseñar un buen proyecto. Una buena pregunta hace que el proyecto sea interesante

La pregunta que orientará el proyecto surgirá de una idea y siempre será susceptible de mejorarse.

¿Qué es una “pregunta orientadora”?

Diariamente se plantean al alumnado preguntas en clase, no obstante la “pregunta orientadora” de un proyecto debe servir como faro o guía durante su realización. No se trata de responderla en un rato, sino de tenerla en mente para dirigir nuestro trabajo. Debe, además, centrarse en contextos reales y ser una pregunta abierta.

Una vez que tengamos una idea para nuestro proyecto, podemos transformarla en una pregunta que no se pueda contestar con facilidad, que sea problemática. Debe provocar la curiosidad del alumnado y servir como una “mecha” para “encender” el proyecto.

Por ejemplo, si nuestro proyecto va a centrarse en el calentamiento global, en lugar de plantear una pregunta del tipo “¿qué es el calentamiento global”, una pregunta como “¿de qué forma puede afectar el calentamiento global a nuestra comunidad (o a mi vida)?” llamará más la atención del alumnado.

¿De dónde salen las ideas para un proyecto?

1. Criterios de evaluación. Releer el currículo oficial con un nuevo punto de vista puede sorprendernos. “El currículo es nuestro amigo” comentaba Diego Ojeda en su conferencia “ABP una propuesta en tres actos”.
2. Relacionar nuestro proyecto con eventos locales o nacionales
3. Mirar fuera del aula suele ser una buena estrategia para recopilar ideas de proyectos: ¿Qué singularidades tiene nuestro pueblo/barrio? ¿Qué necesidades?

Evaluación

No importa que planteemos proyectos, tareas o cualquier metodología activa para que el alumnado sea el protagonista en la construcción del conocimiento, si luego evaluamos con un examen en el que hacemos preguntas que no requieren activar procesos cognitivos valiosos, profundos y duraderos, estamos promoviendo una evaluación resultadista. El alumnado capta enseguida que lo importante es lo que cuenta para la nota, lo que entra en el examen. Por eso a veces nos frustramos si nuestro alumnado no se implica en otras tareas que nos resultan más motivadoras. La culpa es nuestra. Si saben que les pondremos, más o menos, la nota que saquen en el examen ¿por qué esforzarse en otras actividades?

Debe haber coherencia entre lo que queremos enseñar y la manera de medirlo, así que el trabajo basado en proyectos requiere una evaluación basada en la observación del proceso por medio de rúbricas, entrevistas o comentarios. Eso no implica que no se puedan utilizar exámenes o pruebas, sino que deben estar al servicio de la observación del proceso.

¿Cómo puedo saber si mi proyecto está bien elaborado?

 **Rúbrica para evaluar proyectos**

 Experiencias del CEIP Manel García Grau

 ABP y evaluación

 Salobreña Literaria 2013

 ¿Podemos mejorar nuestro entorno?

 ¿Quién eres? 2012/2013

¿Programar por proyectos?

 **Un intento**



We didn't set out to be
superheroes. But sometimes life
doesn't go the way you planned.
Hiro Hamada

Aprendizaje Servicios (ApS) o (AySS)

Hasta ahora me sentía un poco desanimada con mi alumnado. Cuando les explicaba algo lo aprendían pero la mayoría superaba la materia por obligación. No encontraban en los contenidos mucha utilidad para la vida. Pero tras esta experiencia todo ha cobrado un nuevo sentido. Ha cobrado sentido para ellos. Ahora tengo un alumnado entusiasmado y comprometido con la sociedad. Hemos investigado, hemos creado y hemos aprendido, pero sobre todo hemos visto resultados aportando un beneficio a la comunidad.

Todo comenzó de casualidad, oí hablar de Aprendizaje Servicios en unas jornadas del Cep como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

Sonaba muy interesante pues era un método para unir compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Aprender a ser competentes siendo útiles a los demás. La idea me pareció sencilla... de hecho al principio pensé que eso yo ya lo había hecho en muchas ocasiones. A veces hacemos exposiciones, incluso hemos diseñado el cartel de las actividades que organiza el centro... Pero muy pronto me di cuenta de que se trataba de algo diferente y más ambicioso que la aplicación de conocimientos en momentos puntuales.

Ha sido una experiencia maravillosa, por eso la comparto.

¿Qué es aprendizaje servicios?

El aprendizaje-servicio es una metodología educativa que aúna el aprendizaje con el compromiso social.

El AySS se inspira en una pedagogía de la experiencia, la participación activa, la reflexión, la interdisciplinariedad, la resolución de problemas y la cooperación. Está entroncada con el trabajo por proyectos (ABP) y va un poquito más allá.

Es una metodología de aprendizaje, pero también es una filosofía que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona; una pedagogía que calidad educativa e inclusión social en forma de proyecto sostenido en el tiempo.

Es uno de los métodos de aprendizaje más “eficaces” porque los chicos y chicas encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria.



Blog de Roser Batle



Artículo de Roser Batle

Además, está dirigida a todas las edades y a todas las etapas educativas y puede desplegarse en tutorías o pivotar sobre varias materias o ser objeto de un tiempo específico. Es una metodología muy versátil.

Su objetivo fundamental es contribuir al verdadero éxito de la educación, que consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad, ciudadanos que sean capaces de provocar cambios en su entorno. Este objetivo potencia de forma especial la adquisición de la competencia social y ciudadana de nuestro alumnado.

Una definición interesante es:

“El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei

¿Qué aprendizaje promueve?

Competencias básicas: activa el ejercicio de todas las competencias del currículo, con énfasis en la competencia social y ciudadana y en la iniciativa y autonomía personal.

Valores y actitudes prosociales: estimula el esfuerzo, la responsabilidad y el compromiso solidario.

Habilidades para la vida: Fortalece las destrezas psicosociales y la capacidad de participar en la vida social de manera positiva.

¿Para quién es útil?

Para chicos y chicas: favorece el aprendizaje significativo, mejora la motivación y los resultados académicos y promueve su desarrollo personal y social.

Para el profesorado: concreta la educación para la ciudadanía, facilita la evaluación de las competencias básicas. Mejora la convivencia en el aula y favorece la relación entre escuela y comunidad.

Para las organizaciones sociales: difunde sus valores y las causas que promueven y refuerza su acción transformadora.

Para la comunidad: mejora las condiciones de vida de las personas, refuerza el sentimiento de pertenencia de sus miembros y estimula la participación ciudadana.



¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicios?

Puede iniciarse de diferentes formas, la más usual es identificar en nuestro entorno una necesidad social, ambiental, cultural... con la que conectar y/o estar sensibilizados. Se deben barajar todas las posibilidades: protección del medio ambiente, recuperación del

patrimonio cultural, ayuda a grupos sociales en situación de desventaja, etc.

El docente debe tener presente:

- que el servicio permita aplicar los conocimientos previos a la realidad, formular interrogantes intelectuales y cívicos y sobretodo que sea una fuente de experiencias susceptibles de generar nuevos aprendizajes.

- que es necesario encontrar la vinculación práctica del servicio con mi materia. Hacer útiles los contenidos del currículo con el proyecto a realizar.

- que hay proyectos APS grandes y proyectos APS pequeños. Quizás la mejor manera de empezar a comprometerse sea con proyectos pequeños, de resultados muy inmediatos. Sin embargo, los proyectos más largos, pueden ofrecer mayores garantías de aprendizajes diversos y servicios significativos.

La planificación del proyecto supone un trabajo en red que permita coordinar al centro educativo con los beneficiarios del servicio (entidades, hospitales, residencias, otro centro educativo...). Esta alianza permite a las instituciones educativas abrirse al entorno social y a las organizaciones sociales ejercer una influencia formativa. Complementa así la acción de las instituciones educativas, en línea con el concepto de “ciudad educadora”.

A grandes rasgos podemos plantear la programación del proyecto teniendo en cuenta los aspectos pedagógicos que tengan que ver con los objetivos, las actividades, la evaluación, el calendario de actividades. De esta forma podemos distinguir, a modo de propuesta, entre las siguientes fases o etapas:

Artículo fundación telefónica

¿Cómo se evalúa?

Un proyecto de estas características requiere de una evaluación multifocal que permita paralelamente la evaluación del alumnado de forma individual y del grupo, la evaluación de la experiencia y del proyecto en sí, y también la evaluación del trabajo con las entidades, organizaciones o centros colaboradores. Nos podemos hacer varias preguntas de partida:

- ¿cómo han evolucionado los intereses y motivaciones de los chicos y chicas?

- ¿cómo ha evolucionado el nivel académico e intelectual y la adquisición de experiencia?

- ¿cómo ha evolucionado la dinámica del grupo, liderazgo, roles y manera de gestionar los conflictos?

- ¿cómo ha evolucionado el clima moral del grupo, las actitudes y los valores consensuados?

Sobre la evaluación del proyecto debemos revisar todo cuanto planificamos: identidad del proyecto, objetivos educativos, relación con las familias, requisitos de tipo formal, aspectos organizativos, balance económico, etapas de trabajo con el grupo...

Es muy interesante implicar a la comunidad en la evaluación de nuestro servicio: las entidades con las que hemos estado trabajando, las mismas personas destinatarias del proyecto, etc., para sacar conclusiones globales.

Red española de aprendizaje servicios

Experiencias

10 razones para practicar ApS por Roser Batlle

1. Para recuperar el sentido social de la educación, que debe servir fundamentalmente por mejorar la sociedad. Dicho en clave de Derechos de la Infancia: Para recuperar el derecho a ser educados en la convicción de que deben poner sus mejores cualidades al servicio de los demás.

2. Para desarrollar un concepto democrático y participativo de ciudadanía, superando el concepto restringido vinculado sólo al ejercicio de derechos individuales y a las actitudes de consumo; y para fomentar la consideración de los niños/as y jóvenes como potenciales ciudadanos en activo.

3. Para compensar la ética de la justicia con la ética del cuidado, que tiene como valores centrales la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás, las relaciones personales y la preocupación porque todo el mundo pueda vivir bien.

4. Para integrar los aspectos cognitivos con los aspectos actitudinales y morales del aprendizaje, evitando la fragmentación y desconexión actual.

5. Para aumentar la cohesión social en los barrios y poblaciones, potenciando la complicitad y la suma de esfuerzos educativos de los diversos actores, haciéndolos trabajar en red y superando las endogamias.

6. Para aprender mejor, mejorar los resultados académicos y la motivación hacia el estudio por parte de los jóvenes, al ver la utilidad social de aquello que aprenden y sentirse reconocidos y valorados.

7. Para fomentar el voluntariado y aumentar la calidad de los servicios a la comunidad que pueden hacer las entidades sociales y ONG, por el hecho de vincular su causa a los aprendizajes de los chicos y chicas.

8. Para reforzar las buenas prácticas existentes y mejorar la imagen social de los centros educativos en nuestros barrios y poblaciones, mostrando su capacidad de generar cambios en el entorno.

9. Para aumentar también la visibilidad y el liderazgo de los maestros y educadores en tanto que dinamizadores sociales, difundiendo los valores educativos en el entorno.

10. Para mejorar la percepción social de los adolescentes, frecuentemente estigmatizada o estereotipada.



Docencia compartida: “Varios en el aula”

.....
Son las 9 de la mañana y Francisco ya está preparado para acudir al aula de apoyo. Desde principio de curso esto es lo habitual, ya que desde que su tutora, Carmen, observara que Francisco tiene problemas en la comprensión y en la fluidez lectora, le pidió colaboración a la maestra de apoyo, María, para que el chico superara su problema.

Francisco tiene 10 años es un niño un poco tímido, y, como dice su maestra, es “muy buenecito el pobre”, lo que pasa es que está por debajo del nivel de la clase y entorpece el ritmo de trabajo.

Sus problemas en la lectura causan muchos problemas a su tutora, no sabe cómo atender a Francisco al mismo tiempo que al resto de sus compañeros/as, ya que necesita que se le dedique más tiempo. Ante esto ha acudido a la maestra de apoyo. María ha preparado unas fichas y unas lecturas para trabajar con Francisco en el aula de apoyo. A partir de este momento María pasa a responsabilizarse del problema de lectura de Francisco...

¿Le habremos dado una respuesta adecuada al alumno? ¿Qué podríamos hacer en el aula para responder a estas necesidades? ¿Qué otra metodología se podía haber planteado?

La Atención a la Diversidad no es únicamente la atención al alumnado con “dificultades”, ni tarea de especialistas y profesionales aislados o con horario para ello, sino que es una tarea institucional y colegiada responsabilidad de todos/as los implicados en la educación.

Nuestra tradición pedagógica, no ha desarrollado demasiadas experiencias de docencia compartida. En general, predomina la tendencia a la fragmentación que da lugar a culturas que tienden al individualismo profesional y al aislamiento docente.

Hoy día, en la sociedad de la información y la comunicación, no tiene demasiado sentido continuar pensando que docentes aislados enseñando en sus aulas pueden dar respuestas eficientes y adecuadas a los retos de la atención a la diversidad.

Avanzar, pues, hacia culturas de colaboración en los centros es un objetivo indispensable para plantearse cambios, innovaciones y mejoras en nuestras aulas. En este caso, además de los beneficios del trabajo en colaboración, hay unas aportaciones específicas que sólo se pueden producir cuando esta colaboración se da mientras se están realizando sesiones de enseñanza y aprendizaje en las aulas junto a los alumnos. Señalamos algunas de éstas:

- Se producen comunicaciones sobre lo que acontece en ese momento en el aula.
- Se observan otras formas de enseñar y de comunicarse con los alumnos.
- Se habla sobre lo que hacen los distintos alumnos, sobre las dificultades que encuentran, las ayudas que les ofrecemos o podemos ofrecer, las ayudas que se pueden dar entre ellos mismos.
- Se contrastan diversas formas de apoyarles, diversos estilos y modelos de enseñanza, etc.

Obstáculos iniciales y cómo superarlos.

Iniciar procesos de este tipo resulta difícil y crea a menudo intranquilidad, que se expresa en dudas, inconvenientes o incluso un cierto temor o rechazo. Superar prácticas aisladas dentro del aula, en las que el docente gestiona el grupo sin interferencias, supone un cambio importante que requiere modificar las actitudes y estrategias de relación y comunicación. Por ello, iniciar prácticas de este tipo requiere ciertas condiciones:

- Asumir que se generarán miedos, inseguridades, posibles incompatibilidades de carácter o relaciones personales negativas que pueden interferir en esa colaboración, para poderlo expresar y –a ser posible– superar.
- Asumir que habrá que llevar a cabo un aprendizaje sobre la colaboración y la construcción de relaciones positivas de trabajo compartido (colaboración positiva) en el aula y en el centro.
- Aceptar que todos nos equivocamos, que gestionar el aula y enseñar no es fácil; que, junto con los otros, podemos analizar los problemas en los que nos encontramos y analizar aquello que podemos mejorar.
- Explicitar y asumir que partimos de una relación simétrica de colaboración en la que no existe superioridad del uno sobre el otro.
- Construir relaciones de confianza y apoyo mutuo en las que se pueden hacer propuestas de mejora, reconocer dificultades, entendiendo que mejoramos cuando colaboramos con otros y nos aportamos ayudas contingentes.
- Respetar el espacio del «otro» y aportar sugerencias de mejora una vez que nos ha dado su «permiso», hemos podido aceptar la necesidad de compartir y nos mostramos también abiertos a sus propuestas de mejora.

Tipos de colaboración en el aula.

Teniendo en cuenta a las personas implicadas destacamos tres tipos:

1. Un docente especializado –en general en atención a la diversidad– entra en el aula para dar apoyo/refuerzo a ciertos alumnos y al docente del área.
2. Dos o más docentes trabajan juntos en el aula con el grupo.
3. Otros profesionales y/o voluntarios entran en el aula para apoyar a los alumnos y a los docentes.



Actividades que deben priorizarse en las sesiones de docencia compartida.

- Proponer actividades en las que haya interacción y trabajo cooperativo con los compañeros. Trabajo en parejas o en pequeño grupo, en que los alumnos y alumnas pueden contrastar distintos puntos de vista y se ayudan.
- Organizar el aula para favorecer la flexibilidad en los agrupamientos del alumnado. Acordar la organización del espacio del aula para favorecer la interacción entre alumnos y con sus profesores.
- Proponer actividades abiertas que permitan distintos tipos de resolución y complejidad.
- Proponer actividades en las que los alumnos y alumnas, especialmente los que tienen dificultades, puedan tener éxito. Un cierto éxito es indispensable para que el alumnado se implique en la escuela, tenga ganas de aprender, de avanzar y de ponerse a prueba.
- Proporcionar pautas de autoevaluación para que los propios alumnos puedan valorar lo que son capaces de hacer o lo que saben.
- Todo aquello que se pueda enseñar en el aula, junto a los otros, no es necesario que se haga fuera. El apoyo fuera del aula debería ser excepcional y reservarlo sólo para determinadas actividades muy concretas que no se pueden hacer dentro del aula.

Tipos de colaboración

1. Ayudar a un alumno y sentarse a su lado. El (la) colaborador(a) va ayudando al alumno a hacer las tareas de clase. Algunas las adapta, si es necesario, sobre la marcha. Va motivándolo, procurando que trabaje y concretando en lo que tiene que hacer. El profesor de área ha planificado y conduce la clase.

2. Ayudar a un alumno aumentando progresivamente la distancia. El (la) colaborador (a) ayuda a un alumno sin sentarse a su lado, acercándose y alejándose, y ayudando a otros más ocasionalmente. Procura que el alumno trabaje también cuando él no está a su lado para fomentar su autonomía en el trabajo en el aula. Esta colaboración es adecuada para favorecer la autonomía del alumno dentro del aula. Mejor si también puede ayudar a otros alumnos.

3. Se agrupan temporalmente determinados alumnos dentro del aula. El (la) colaborador (a) o el de área trabajan con un pequeño grupo dentro del aula. La adaptación puede ser sólo en relación con el tipo y grado de la ayuda educativa o se realizan actividades adaptadas para trabajar los mismos contenidos que el resto del grupo. Se anima a los alumnos a participar activamente y a ayudarse entre ellos.

4. El (la) colaborador (a) se va moviendo por el aula y ayuda a todos los alumnos. Los dos docentes se desplazan por el aula e interaccionan con los alumnos y los grupos que lo necesitan. Siempre es positivo animar a los alumnos a participar activamente y a ayudarse entre sí. Requiere muy buena comunicación y relación entre los docentes.



«La mirada del otro» nos
aporta reflexiones, ideas y
propuestas que enriquecen
nuestra propia práctica

5. Trabajo cooperativo en grupos heterogéneos. Los alumnos están distribuidos en grupos heterogéneos. El (la) colaborador (a) se hace cargo del apoyo a algún/algunos grupo/grupos y el docente de materia de otros u otros. Es muy interesante para fomentar la inclusión y la cooperación entre alumnos y se considera adecuada, sobre todo, para hacer cierto tipo de actividades en grupo y trabajo cooperativo.

6. Los dos docentes conducen la actividad conjuntamente y conducen el grupo juntos. Un docente introduce la actividad pero pronto los dos van haciendo aportaciones, sugerencias y comentarios para ayudar e interactuar con los alumnos. Es una colaboración positiva para los alumnos, ya que la actividad es dinámica y se enriquece con las distintas aportaciones y puntos de vista.

7. El (la) colaborador (a) conduce la actividad. El (la) colaborador (a) conduce la actividad y el docente de área proporciona apoyo a los que más lo necesitan o al grupo en general. Permite que el tutor o docente de área pueda observar y estar más cerca de los alumnos que necesita conocer mejor.

La planificación de la docencia compartida

- Qué se hace en estas sesiones: contenidos y tip de actividades.
- Organización del espacio y de los agrupamientos de los alumnos.
- Qué hace el profesor de área y con qué alumnos. Qué hace El (la) colaborador (a) y con qué alumnos.
- En esta sesión, quién ayuda y da apoyo a los alumnos priorizados y qué tipo de intervenciones hace.
- Alumnos que necesitan más ayuda y seguimiento en esta sesión.
- Tipo de coordinación entre colaboradores. Lugar y periodicidad.

Criterios para la evaluación de las sesiones compartidas.

A. RELACIONES Y COMUNICACIONES ENTRE DOCENTES

1. Tipo de comunicaciones. Comodidad. Facilidad para hablar de aquello que va bien o hay que modificar.
2. Relación positiva, complicada, ambivalente... ____??
3. Respeto. Apoyo mutuo. Claridad de roles.
4. Qué modificaríamos o pediríamos al colega que cambiase.

B. COORDINACIÓN DE LOS COLABORADORES.

5. Reuniones de coordinación. Periodicidad.
6. Planificación de las sesiones: quién y cuándo.
7. Explicitación de los criterios de evaluación y tipos de ayudas en relación con los alumnos.
8. Introducción de modificaciones y mejoras a medida que surgen problemas o dificultades.
9. Entrevistas conjuntas o complementarias.

C. ROL DEL (A) COLABORADOR (A)

10. Tipos de intervenciones en el aula: en la planificación y organización, durante la actividad y en la valoración y revisión de las actividades.
11. Con qué alumnos. Quién lo decide. Cómo se modifica o revisa.
12. Aportación de orientaciones, feedback, propuestas de mejora, materiales...
13. Intercambio de roles.

D. CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

14. Contenidos que se trabajan cuando hay apoyo.
15. Tipo de actividades que se realizan (pequeño grupo, talleres, trabajo individual, de gran grupo...).
16. Favorecedoras de la diversidad (abiertas, con diferentes niveles de dificultad, con distintos tipos de ayuda...).
17. Propuestas de mejora. Apoyo a los alumnos que lo necesitan.
18. Conocimiento previo de las actividades por parte del docente de apoyo.

E. ALUMNADO

19. Atención a los alumnos según sus necesidades.
20. Análisis y comentarios entre docentes para conocerlos mejor.
21. Entrevistas con alumnos y/o con familias. Reuniones con otros profesionales.
22. Mejoras.

F. GRUPO-CLASE

23. Organización de los alumnos y de los espacios.
24. Contraste y observación del progreso de los alumnos. Evaluación formativa de los alumnos. Ayuda para autoevaluación.
25. Detección de alumnado con dificultades.
26. La dinámica del aula y de las actividades permite el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
27. Posibilidad de interactuar y ayudar al alumnado según sus necesidades. Mejoras que deben introducirse.



